



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA
MARA NÚBIA DE SOUSA MAUÉS

**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO
PEDAGÓGICO CURRICULAR PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARÁ**

BELÉM-PA
2022

MARA NÚBIA DE SOUSA MAUÉS

**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO
CURRICULAR PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS
ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

**BELÉM-PA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M447s Maués, Mara Núbia de Sousa.
A sala de recursos multifuncionais como espaço pedagógico curricular para o atendimento dos alunos com deficiência nas escolas da rede estadual do Pará / Mara Núbia de Sousa Maués. — 2022.
149 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Amélia Maria Aratújo Mesquita
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2022.
1. Sala de Recursos Multifuncional. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial.. I. Título.

CDD 370

MARA NÚBIA DE SOUSA MAUÉS

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO CURRICULAR PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof.^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Examinadora Externa) – UEPA

Dedico a você...

Minha querida mãe, Ana Célia Santos de Sousa (*in memoriam*), pelo amor, carinho, cuidado e dedicação, e principalmente pelas orações ao longo de toda minha vida. Tive o privilégio de tê-la ao meu lado durante 30 anos, a mulher mais incrível que conheci, a principal fonte inspiradora para me tornar professora, a melhor mãe do mundo que foi capaz de me ensinar o significado do amor verdadeiro. Sei que, apesar de não estar presente fisicamente, estará para sempre em meu coração...

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos é uma forma de reconhecer a importância que alguém teve em um determinado momento. É admitir que durante toda uma jornada tiveram pessoas que trouxeram contribuições valiosas e significativas para o seu crescimento. Dizer obrigada a todas as pessoas que colaboraram na conclusão deste trabalho é uma forma de demonstrar gratidão e compartilhar a alegria deste momento.

Agradeço, primeiramente, ao meu Senhor Jesus, pelo dom da vida e por me permitir trilhar essa jornada. O caminho, por muitas vezes, se tornou difícil, mas posso dizer, sem sombra de dúvidas, que até aqui o senhor tem me sustentado dando forças para concluir esta pesquisa. A Ele toda minha gratidão e adoração.

À minha mãe Ana Célia Sousa (*in memoriam*) pelos ensinamentos, amor e cuidado, pelas alegrias proporcionadas, pelo apoio manifestado nas minhas decisões, encorajando-me a sempre seguir em frente. Essa conquista é para VOCÊ! Te amarei ETERNAMENTE!

Agradecer a minha família que, mesmo de longe, sempre me apoiaram e celebraram comigo cada conquista. Obrigada, sobretudo, pela compreensão nos momentos de ausência. Me sinto uma pessoa profundamente abençoada pela graça de ter uma família com quem posso sempre contar. Eu amo muito vocês!

Um agradecimento mais que especial à minha querida **Prof^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita** que me aceitou como orientanda, és minha referência como pessoa, pesquisadora e orientadora na área da educação especial. Obrigada pelas orientações, apoio, confiança e paciência comigo nos momentos de desesperança e dificuldades. Obrigada pelos ensinamentos compartilhados, por sua amizade e acima de tudo, por não ter desistido de mim. Você acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava. Tê-la como orientadora, foi muito mais que um aprendizado, foi a realização de um sonho.

Aos membros da banca, **Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, Prof.^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira**, pela honra em aceitar o convite de participar da banca de qualificação e defesa de mestrado, pelos questionamentos e apontamentos realizados no texto. Suas contribuições foram primordiais para o meu crescimento acadêmico e para a conclusão desse estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA. Meu muito obrigada por todo ambiente inspirador e pela oportunidade de concluir este mestrado. Externo meus agradecimentos também a todos os professores que fazem parte deste programa, em especial,

Amélia Mesquita, Genylton Odilon, Celita Paes, Josenilda Maués, Maria José, e Maria de Fátima. Grata por todo conhecimento compartilhado durante o curso.

Agradeço a todos os colegas da turma de 2019, em especial, **Ângela, Elany, Georgete,** pela amizade sincera que foi sendo construída em meio as alegrias, confidências, choros e aprendizagens. Obrigada por fazerem parte da minha história.

As minhas amigas **Tatiane, Kelly, Nubyene, Dany e Mônica.** O apoio, alegria de cada uma de vocês e a partilha de conhecimentos serviram para motivar e tornar concreto esse sonho. Obrigado por estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis, não só da construção desta dissertação, mas também da vida pessoal.

Às valiosas amigadas que foram construídas dentro do grupo de pesquisa “INCLUDERE”. Obrigada **Bianca, Jaqueline, Maria Eduarda, Lyanny, Rosângela, Rafael.** Agradeço por terem me acolhido ao ingressar no mestrado, pelas trocas de experiências, pelos ensinamentos compartilhados, pela oportunidade de participar das ações realizadas no grupo, por meio das quais enriqueci e ampliei minha formação acadêmico-profissional.

Agradecer a **Helen, Charles, tia Leó, Emilly e Benjamim** pela acolhida em sua casa, pelo cuidado que tiveram com minha mãe e eu nesses anos do mestrado. Serei eternamente grata por tudo que fizeram. Muito obrigada, de coração.

Aos membros da minha querida congregação Jeová Jiré, em especial a família da **irmã Conceição: Elda, Daniel, Eliada, Wellington, Vinicius, Moisés e Edna** por terem me acolhido tão bem e pelas orações. Por estarem ao meu lado sempre. Agradeço a Deus por tê-los colocado em minha vida.

Aos membros da minha igreja de Portel, em especial, **Roselene, Cheila, Paula, keké, Iranildo, Lene, Leya, Maria, Marinete, Neuza, Solange.** Vocês foram de fundamental importância na minha vida, obrigada pelas orações e carinho. Que Deus recompense a cada um de vocês.

Um agradecimento especial à minha “discipuladora querida” **Eliude Sousa.** Só tenho a lhe agradecer por toda obra que tem feito em minha vida! Nos momentos de aflições, angústias e tristezas, estiveste ao meu lado, orando e me apoiando, dirigindo-me palavras de fé e confiança. É graças à sua sabedoria que, hoje, me sinto um novo ser. Você ocupa um lugar muito especial na minha vida e em meu coração, és a minha referência por ser a mulher que és. Deus a abençoe sempre!

Agradecer a minha amiga Marluane pela amizade, convivência e apoio, mas também pela escuta e indagações sobre minha pesquisa ao final de cada seção escrita.

À professora Bárbara que me incentivou a ingressar no mestrado e que muito contribui não só na elaboração do projeto de pesquisa, mas também no decorrer da produção desse texto.

A SEDUC e ao coordenador da COEES pela contribuição na pesquisa por meio dos dados documentais e entrevista.

Quero agradecer também a Secretaria Municipal de Educação de Portel -SEMED, pela liberação para cursar o mestrado.

Agradecer aos meus colegas de trabalho da Diretoria de Ensino pelo apoio, incentivo e por compreenderem a minha ausência em vários momentos. É uma honra trabalhar com um grupo tão extraordinário quanto este. Agradeço por todas as conquistas que alcançamos juntos, por todas as dificuldades que conseguimos superar. Vocês são a melhor equipe de trabalho!

Meu muito obrigada a todos!!!!!!

"As crianças especiais, assim como as aves, são diferentes em seus voos. Todas, no entanto, são iguais em seu direito de voar."

Jessica Del Carmen Perez.

RESUMO

A presente dissertação tem por objeto de estudo a oferta de Sala de Recursos Multifuncionais na Rede Estadual de Educação do Pará, no período 2014 -2019. Dentre o conjunto de ações instituído pelo governo federal para apoiar a inclusão dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares, destaca-se o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que visa apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A rede estadual aderiu ao referido programa, contudo, segundo o Documento Base do Plano Estadual de Educação do Pará, o número de SRMs implantadas é muito baixa e não consegue atender todos os alunos que precisam do atendimento realizado nesse espaço. Diante disso, a pesquisa se desenvolveu em torno do seguinte problema de pesquisa: Os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado em SRM da rede Estadual do Pará, no período de 2014-2019, evidenciam condições de funcionamento das SRM consoantes às demandas do público-alvo e à universalização da oferta, conforme prevê o PEE - PA 2014-2024? Tal problema se desdobrou nas seguintes questões norteadoras: A oferta de SRM na rede Estadual de Educação do Pará é proporcional às demandas do público-alvo matriculados nas URES? O número de professores lotados em SRM é suficiente para atender o número de matrícula nesse espaço? Há equilíbrio entre o número de SRM, número de alunos atendidos e número de professores do AEE? Para responder a essas questões e o problema de pesquisa, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: Analisar os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado em SRM da rede Estadual do Pará, no período de 2014-2019, evidenciando condições de funcionamento das SRM consoantes às demandas do público-alvo e à universalização da oferta, conforme prevê o PEE - PA 2014-2024. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem quanti/quali, do tipo documental, e de forma complementar foi realizada a entrevista semiestruturada com o coordenador da educação especial da rede estadual do Pará. Os resultados apontaram que de 2014 a 2020 houve um aumento significativo de alunos público-alvo da educação especial matriculados nas 899 escolas da rede estadual de ensino e que para atender toda a demanda de alunos, a rede estadual dispõe de apenas 320 salas de recursos multifuncionais em funcionamento. Embora a meta 4 do Plano Estadual de Educação preveja em sua estratégia 4.3 a implantação de salas de recursos multifuncionais, verifica-se que a rede estadual ainda dispõe de um número muito baixo de SRM para atender toda a demanda de alunos. Com relação a lotação de professores na SRM, observou-se que há um quantitativo de 473 professores lotados nas 320 salas de recursos multifuncionais da rede estadual, um número muito baixo para atender todos os alunos. Os resultados indicam que a oferta de SRM na rede estadual ainda apresenta fragilidades, o que dificulta o acesso dos alunos que necessitam do atendimento realizado nesse espaço. Seria preciso ampliar o número de sala de recursos para que possa atender às demandas do público-alvo, adquirindo-se materiais didáticos e pedagógicos apropriados, assim como delimitar o quantitativo de alunos matriculados na SRM para não sobrecarregar o trabalho dos docentes. Entretanto, a pesquisa conclui que o oferecimento das Salas de Recursos é fator primordial para a construção de uma rede de ensino realmente inclusiva.

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

ABSTRACT

The present dissertation has as its object of study the offer of a Multifunctional Resource Room in the State Education Network of Pará, in the period 2014 -2019. Among the set of actions instituted by the federal government to support the inclusion of students who are the target audience of special education in regular schools, the Program for the Implementation of Multifunctional Resource Rooms stands out, which aims to support public education systems in the organization and provision of Specialized Education (AEE). The state network adhered to the aforementioned program, however, according to the Base Document of the Pará State Education Plan, the number of SRMs implemented is very low and can not meet all the students who need the service provided in this space. In view of this, the research was developed around the following research problem: The data referring to the Specialized Educational Service in SRM of the State network of Pará, in the period 2014-2019, show the operating conditions of the SRM in line with the demands of the target audience and the universalization of the offer, as foreseen in the PEE - PA 2014-2024? This problem unfolded in the following guiding questions: Is the offer of SRM in the state network of Pará proportional to the demands of the target public enrolled in the URES? Is the number of teachers assigned to SRM enough to meet the enrollment number in that space? Is there a balance between the number of SRM, number of students served and number of AEE teachers? To answer these questions and the research problem, the following general objective was established: To analyze the data referring to the Specialized Educational Service in SRM of the State network of Pará, in the period 2014-2019, evidencing the operating conditions of the SRM in accordance with the demands of the target audience and the ununiversalization of the offer, as foreseen in the PEE - PA 2014-2024. The research was developed in a quanti/quali approach, of the documentary type, and in a complementary way, a semi-structured interview was carried out with the coordinator of special education in the state network of Pará. The results showed that from 2014 to 2020 there was a significant increase in the target audience of special education students enrolled in the 899 schools of the state education network and that to meet all the student demand, the state network has only 320 multifunctional resource rooms. in operation. Although goal 4 of the State Education Plan foresees in its strategy 4.3 the implementation of multifunctional resource rooms, it appears that the state network still has a very low number of MRRs to meet all the student demand. Regarding the number of teachers in the SRM, it was observed that there are 473 teachers working in the 320 multifunctional resource rooms of the state network, a very low number to serve all students. The results indicate that the offer of MRS in the state network still has weakness, which makes it difficult for students to access the service provided in this space. It would be necessary to increase the number of resource rooms so that it can meet the demands of the target audience, acquiring appropriate teaching and teaching materials, as well as delimiting the number of students enrolled in the SRM so as not to overload the work of teachers. However, the research concludes that the provision of Resource Rooms is a key factor for the construction of a truly inclusive education network.

Keywords: Multifunctional Resource Room. Specialized Educational Services. Special education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, classes especiais, escolas e classe comum no Estado do Pará (2007-2013)	29
Tabela 2: Número de alunos Inclusos na Rede Estadual	31
Tabela 3: Matrículas no AEE no período de 2014 a 2019 por URE	33
Tabela 4: Quantitativo de alunos público alvo da educação especial – Por deficiência	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alguns Documentos para Política de Inclusão	28
Quadro 2: Discussões das Teses e Dissertações pesquisadas na CAPES	42
Quadro 3: Documentos levantados nos sites	44
Quadro 4: Documentos orientadores Educação Especial no Estado	44
Quadro 5: Material Sala de Recursos tipo I	54
Quadro 6: Material Sala de Recursos tipo II	54
Quadro 7: Modalidades de Atendimento Educacional da Educação Especial	99
Quadro 8: Itens que Compõem as Salas de Recursos Multifuncionais ¹ – 2009 e 2010.....	107
Quadro 9: Formação Continuada para Professores/Profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado – 2011 a 2016.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	22
Figura 2: Etapas da pesquisa	41
Figura 3: Fases da Análise de Conteúdo	48
Figura 4: Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo	68
Figura 5: Unidade Educacional Ensino Especializado Prof. Astério de Campos ...	70
Figura 6: Instituto Fillipo Smaldone	78
Figura 7: Unidade Técnica de Habilitação Profissional Yolanda Martins e Silva ...	79
Figura 8: Rede de apoio da SEDUC	96

¹ Não tivemos acesso as listas de itens que compõem as SRMs em 2020.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas de alunos com deficiência no Brasil	29
Gráfico 2- Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência no Estado do Pará	30
Gráfico 03: Estimativa da População Brasileira Com Deficiência Por Região	87
Gráfico 04: Estimativa da população paraense com e sem deficiência - censo 2010	87
Gráfico 05: Matrículas de Alunos na Rede Estadual no Período de 2014 a 2020	88
Gráfico 06: Quantitativo de Alunos Público-alvo da Educação Especial – 2014 a 2020	89
Gráfico 07 – Número de Matrículas de Alunos Com Deficiência na Rede Estadual 2019	91
Gráfico 08- Número de Alunos Com Deficiência só com 2ª Matrícula – Por URE, 2019.....	92
Gráfico 09: Quantitativo de Alunos Público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas da rede estadual de ensino por URE - Ano letivo 2020	92
Gráfico 10: Quantitativo de Alunos Público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas da rede estadual de ensino por USE – Ano letivo 2020	93
Gráfico 11: Quantitativo de Escolas, Alunos e Salas de Recursos em 2020 – Por URE.....	102
Gráfico 12: Quantitativo de Escolas, Alunos e Salas de Recursos em 2020 – Por USE	104
Gráfico 13: Quantitativo de Alunos Atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais Por URE 2020.....	111
Gráfico 14: Quantitativo de Alunos Atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais Por USE 2020.....	111
Gráfico 15: Quantitativo de Professores Lotados em Sala de Recursos Multifuncionais Por URE, 2020.....	114
Gráfico 16: Quantitativo de Professores Lotados em Sala de Recursos Multifuncionais Por USE, 2020.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEDESP - CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CIIR - Centro Integrado de Inclusão e Reabilitação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COOES - Coordenação de Educação Especial
DEES – Departamento de Educação Especial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FIBRA - Faculdade Integrada Brasil Amazônia
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NAAHS - Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação
ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Plano Estadual de Educação
PPEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
SC- Sala Comum
SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SRM - Sala de Recursos multifuncionais
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
TA - Tecnologia Assistiva
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UEES – Unidade Educacional Especializada
UEESPAC – Unidade Educacional Especializada Professor Astério de Campo
UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia

URE - Unidades Regionais de Educação

UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	15
1.1 A aproximação com o tema e a definição do objeto de estudo	15
1.2 Definindo o problema e os objetivos da pesquisa	27
2. PERCURSO METODOLÓGICO	39
3.A SRM COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO-CURRICULAR	51
3.1 Fundamentos legais da SRM	51
3.2 A SRM- um “novo” espaço na instituição escolar.....	56
4.A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ	65
4.1 Histórico da Educação Especial no Estado do Pará	65
5. A OFERTA E IMPLANTAÇÃO DE SRM NA REDE ESTADUAL DO ESTADO DO PARÁ NO PERÍODO DE 2014-2018	86
5.1 A rede estadual do Pará	86
5.2 A oferta de SRM na rede estadual	100
5.3 Professores lotados em SRM	113
5.4 Apontamentos sobre o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.....	122
6.CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS	135
ANEXO A – RELAÇÃO DAS URES	142
ANEXO B- TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	144
APÊNDICE – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	146

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, início a apresentação do texto detalhando os elementos que compõem esta primeira parte: a aproximação com o tema da pesquisa, a definição do objeto de estudo, o problema da pesquisa e os procedimentos metodológicos norteadores da investigação que por meio dos quais a construção do conhecimento é orientada e realizada.

1.1 A aproximação com o tema

No cenário educacional brasileiro, percebe-se um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência em salas comuns. No entanto, apesar deste aumento, evidenciamos que as escolas, sobretudo as da rede pública de ensino, não estão preparadas para receber esses alunos, pois não basta só matricular, é preciso que estes tenham condições de participar das atividades escolares com autonomia, de aprender e se desenvolver socialmente. Para além disso, faz-se necessário garantir sua permanência na escola, em todos os níveis durante o período de escolarização.

Mediante esse cenário, essas questões vêm ganhando maior destaque no campo das políticas educacionais e acabam impactando milhões de crianças brasileiras. Nesse contexto, o Brasil, por meio do Ministério da Educação – MEC, vem implantando políticas de educação inclusiva para apoiar as escolas no processo de inclusão, voltando o olhar para a educação básica regular articulada com as especificidades da educação especial.

Nesse intuito, foi instituído o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEE-EI (Brasil, 2008) cujo documento orienta que os sistemas e rede de ensino por meio de suas esferas administrativas (estaduais e municipais) possam promover respostas educativas aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para isso, esse documento recomenda que a educação especial passe a compor a proposta da escola regular por meio do desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado -AEE em Sala de Recursos Multifuncionais –SRM. (MALHEIRO & MENDES, 2017). Dessa forma, pretende-se ampliar as oportunidades ofertadas pelos serviços de apoio à inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nessa direção, preocupada com os desafios e os impactos das ações previstas nas políticas de educação inclusiva relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, acesso e permanência dos alunos com deficiência na rede pública regular de ensino e, compreendendo

que essas ações necessitam ser instrumentos de construção e reconstrução dos modos de pensar e agir no campo da educação especial, é que me propus a realizar pesquisas nessa área da educação, especialmente, na educação especial.

Diante disso, esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA, no curso de mestrado vinculado à linha “Currículo da Educação Básica”, é fruto das inúmeras inquietações, motivações, leituras e discussões realizadas durante esses dois anos nas atividades deste curso.

A motivação e interesse investigativo na área da educação especial surgiu a partir das experiências associadas a minha vivência enquanto aluna e professora. As vivências que tive ao longo dos anos desencadearam minhas inquietações para realizar este estudo, assim como estimularam a registrar um pouco do vivenciado: as angústias, as ideias, os desafios e o medo que surgiram ao longo do processo de inclusão de alunos com deficiência na escola comum e que despertaram o interesse pela busca de estudos mais aprofundados sobre a educação especial que pudessem servir como fio condutor para as reflexões e colaboração frente a esse processo.

Meu primeiro contato com a Educação Especial teve início em 2009, quando ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú –UVA. Cursei apenas uma disciplina elencada como “Educação, Inclusão e Cidadania”, lembro-me que tivemos diversas discussões, seminários e atividades relacionadas a inclusão. Tais trabalhos acadêmicos abriram meu olhar e possibilitaram um processo de reflexão mais apurado acerca da importância do processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. No presente, ao refletir sobre minha formação inicial, posso inferir que nesse momento formou-se o ponto de partida do meu percurso profissional, levando-me ao encontro do que me propus a investigar nessa pesquisa.

Com o passar do tempo e após o término de minha graduação, surgiram algumas inquietações sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos em classe comum e que tomaram maior proporção em 2013, quando atuei como professora do I Ciclo² em uma turma de segundo ano com vínculo de contrato pela SEMED. Marcante e valoroso aprendizado adveio nessa turma composta por vinte e cinco alunos, na qual, uma criança apresentava Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Esta primeira experiência tornou-se muito desafiadora, porém, gratificante. Antes de iniciarem as atividades com a referida aluna, solicitei o parecer final do ano anterior, as informações contidas no documento apontaram que a aluna estava iniciando o processo de alfabetização. Ela era muito tímida, pouco interagia com seus colegas, mas frequentava o AEE

² Ciclo do ensino fundamental que vai do 1º ao 3º ano

no contra turno, o que contribuía para sua aprendizagem. Confesso que no trabalho com essa turma, o medo e a insegurança começaram a surgir e com eles a sensação de estar perdida, de estar sem direção para construir uma proposta pedagógica que contemplasse não somente a aluna, mas o aprendizado de todos da turma.

Durante esse ano letivo, compartilho um dos principais problemas vivido nessa turma, que ao meu ver, dizia respeito à falta de um professor de apoio e à articulação entre o meu trabalho na sala comum e com o professor da sala de recursos multifuncionais. Foi nesse momento que constatei minhas fragilidades advindas da formação inicial e da falta de suporte e apoio da escola, no que tange à formação continuada e encontros pedagógicos. Não havia momentos para diálogos com os demais professores e coordenação pedagógica, faltavam formações pedagógicas e o planejamento era feito individual. Esse conjunto de fatores deixava-me preocupada, mas ao mesmo tempo, me impulsionava na busca de estratégias e práticas pedagógicas, a fim de subsidiar meu trabalho como docente.

Essa experiência como professora de alunos com TEA, fez-me refletir sobre a inclusão desse alunado no ensino comum, assim como o papel do professor como parte determinante do processo educativo, que integra uma concepção de escola, de educação e de sociedade. Enquanto professora, compreendi que a postura, a atitude e a formação de professores são elementos necessários para atuar na concretização do processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência na escola.

É importante ressaltar que embora tenha cursado uma disciplina sobre educação especial, observei um certo distanciamento entre as teorias estudadas e a realidade educacional. Nesse sentido, na intenção de minimizar esse distanciamento entre teoria e prática, e com o intuito de aprofundar os conhecimentos no campo da Educação Especial, ingressei no curso de Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA (2013/2014). A partir dessa especialização, realizei um estudo de caso sobre o ensino de crianças com TEA. A intenção da pesquisa era analisar a prática pedagógica de professores no ensino de crianças com TEA no município de Portel/PA.

No decorrer da pesquisa, foi possível verificar que faltavam materiais para desenvolver o trabalho pedagógico e formação para os professores, no sentido de orientar sobre as práticas pedagógicas. Esses fatores apontados dificultavam o processo de inclusão dos alunos. A pesquisa chamou bastante a atenção para a importância de investir na formação continuada dos professores no sentido de possibilitar melhorias na sua prática docente e em estratégias que facilitassem o processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA.

A falta de formação apontada no estudo, foi uma realidade que vivenciei enquanto professora de aluno com TEA e que posteriormente, tomou maior proporção em 2014, quando atuei como professora em uma turma de terceiro ano com vinte e seis alunos. Destes, um com Deficiência Intelectual e outro com Síndrome de Down. A falta de formação, a ausência de um professor de apoio e o número elevado de alunos matriculados na turma, foram fatores que, de certa forma, interferiram de maneira negativa em meu trabalho. Felizmente, naquele ano, a coordenação pedagógica foi bem presente. E, aos sábados passou a realizar planejamento coletivo. Os professores eram agrupados por ano e contávamos com a articulação das professoras do Atendimento Educacional Especializado. Esses foram momentos de interação entre a sala de aula e a sala de recursos multifuncionais em que compartilhávamos ideias e sugestões. Posso afirmar que essa articulação foi de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Neste mesmo ano, para complementar minha formação profissional, fui selecionada para participar de um curso de aperfeiçoamento sobre “Práticas Pedagógicas e Tecnologias em Educação Inclusiva” pela – Universidade Federal Rural da Amazônia- UFRA, curso promovido pelo Centro de Educação Especial em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Portel. Esse curso foi ofertado aos professores da rede municipal de ensino que tinham alunos inclusos em suas turmas. Contudo, embora esse quantitativo de professores fosse bem grande, o número de vagas disponibilizadas foi limitado, somente dois professores de cada escola foram selecionados e mais quatro professores do município vizinho (Melgaço).

Durante a minha trajetória no curso, tive a oportunidade de participar de inúmeras discussões relacionadas a temas como inclusão, escolarização, acessibilidade, práticas pedagógicas e formação de professores. Naquele momento, vivíamos um momento de “descobertas”, fomos compartilhando as mais diversas experiências e sendo instigados a conhecer as especificidades de cada deficiência e criando estratégias para que os alunos inclusos pudessem apreender todos os conteúdos propostos.

É interessante mencionar a forma de como a professora conduzia os estudos no momento das formações. As aulas eram divididas em módulos, em cada módulo era trabalhado uma deficiência, em todos eles, tínhamos o momento da leitura dos materiais (teoria) e socialização das discussões em cada grupo. Em um outro momento, realizávamos a construção de atividades (prática) utilizando diversas estratégias de acordo com as especificidades de cada deficiência estudada. Todas as atividades construídas tiveram como base as vivências em nossa sala de aula. Acredito que a formação possibilitou o desenvolvimento de práticas inclusivas

que respeitavam as diferenças e contribuiu na aprendizagem dos alunos aos quais a escola se propôs a atender.

Após o curso, em 2016, veio a oportunidade desafiadora de ministrar uma disciplina na turma de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores- PARFOR, intitulada “Fundamentos Teóricos Metodológicos na Educação Infantil”. Experiência valorosa e gratificante que abriu novos horizontes e novas oportunidades de crescimento profissional. Nessa turma, um marcante aprendizado adveio com o convite para orientar Trabalhos de Conclusão de Curso -TCC. Um dos trabalhos orientados tinha como tema “A Inclusão de Alunos com Surdez”, a intenção foi de pesquisar as estratégias que os professores utilizavam na sala de aula para ensinar os conteúdos com os alunos surdos. Os professores apontavam muitas dificuldades, principalmente no que se referia a falta de conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e a falta de um interprete em Libras para auxiliar nas aulas.

Posteriormente, em 2018, outra experiência veio somar-se à qual me referi, como a de atuar na função de coordenadora pedagógica, ocasião em que vivenciei a crescente chegada de alunos com deficiência na escola, assim como vivenciei o “medo” dos professores motivado pelo sentimento de “despreparo” da sua formação para trabalhar com estes alunos. Compreendo que ao trabalhar na coordenação pude visualizar/vivenciar questões complexas e cada vez mais presentes no contexto escolar, tais como: Como incluir os alunos com deficiência? Qual formação o professor deve ter para trabalhar com esses alunos? Que práticas e estratégias devem ser usadas para ensinar os conteúdos curriculares? Que ações as escolas devem realizar para atender os alunos com deficiência e garantir o seu pleno desenvolvimento? Como avaliar? Qual a importância do atendimento educacional especializado?

No decorrer do caminho, detive-me sobre algumas questões mencionadas anteriormente enquanto atuava como coordenadora a respeito do processo de inclusão. E diante dessas questões, desafios experienciados nas escolas e a latente necessidade de se conhecer as ações referentes a oferta de insumos necessários para a garantia, permanência e desenvolvimento dos alunos com deficiência em seu processo de escolarização, direcionou a minha motivação para submeter-me à seleção no Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA).

Ingressei no mestrado com um projeto que tinha como foco a educação especial no contexto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Entretanto, ao iniciar os ajustes do Projeto, minha orientadora Amélia Mesquita e eu, optamos por mudar de tema, pois como minha pesquisa estava relacionado à BNCC e esta ainda estava em processo de implementação,

geraria dificuldade para coleta de dados, especialmente no que se refere às adequações para o atendimento dos alunos da educação especial.

Assim, iniciamos a busca de um tema e a construção de um novo projeto de pesquisa levando em consideração: a linha de Pesquisa a qual estou vinculada na área do Currículo, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de professores na perspectiva da Inclusão -INCLUDERE e o Projeto do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD. Em um primeiro momento, iniciei a leitura do Projeto “Monitoramento e Avaliação das Estratégias de Universalização da Educação Básica e do Atendimento Educacional Especializado Para o Público Alvo da Educação Especial”, este fora aprovado no PROCAD e discorria sobre Políticas Educacionais.

Na leitura do projeto, observei que este tinha como foco o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024³, voltando-se mais especificamente para a meta 4 que prevê a universalização de acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para o público-alvo da Educação Especial. Nessa meta, são definidas um conjunto de estratégias que transitam pela ampliação do número da oferta de vagas, realização de parcerias, investimento na formação docente e criação de centros constituídos por equipes multiprofissionais.

Diante disso e por verificar que o projeto prevê analisar as estratégias implementadas pelas secretarias estaduais de educação dos estados do Pará e Acre e pelas secretarias municipais de educação de Belém (PA) e Rio Branco (AC) para a garantia do atendimento à meta 4 do PNE 2014-2024, realizei uma leitura minuciosa de cada estratégia da meta 4 e ao mesmo tempo, iniciei o levantamento de dados estatísticos sobre: número de pessoas com deficiência em idade escolar com foco no público de 4 a 17 anos no estado do Pará, o número de alunos matriculados nas escolas regulares e o número de alunos atendidos pelo AEE (como segunda matrícula).

Ao fazer esse levantamento, identifiquei que existe um número significativo de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares e no Atendimento Educacional Especializado. Contudo, identifiquei que para realizar o atendimento no AEE, o Estado do Pará dispõe de um número muito baixo de Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento.

³ O Plano Nacional de Educação mesmo sendo objeto de análise do PROCAD, em minha pesquisa, ele serve apenas como um contexto. Um cenário que me provoca a pensar que, se existe um plano em vigência, como está sendo pensado na rede Estadual muito mais com o objetivo de pensar pedagogicamente a oferta da Sala de Recursos do que necessariamente pensar nas questões exclusivamente políticas.

Diante desse cenário, consideramos ser pertinente elencar em nossa pesquisa a estratégia 4.3 que prevê a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, tendo como foco a Rede Estadual do Pará. A SRM é uma estratégia que visa apoiar a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular.

É um tema em que já tinha um certo envolvimento, uma vez que, enquanto professora da escola básica, tive o apoio desse espaço no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência. Vejo a SRM como um novo espaço na escola capaz de desenvolver nos alunos com deficiência diversas aprendizagens, comportamentais, sociais e cognitivas. Mais ainda, tendo como relevância, o fato de que o atendimento especializado na SRM contribui de maneira satisfatória atendendo os diversos tipos de necessidades educativas dos alunos.

Dutra (2010) destaca que a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns, foi criada com o intuito de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular e oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização, mas que serve como um complemento a sala regular.

Além disso, resalto que existe um projeto denominado Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Este observatório tem como foco principal analisar o funcionamento do Programa Salas de Recursos Multifuncionais, do Governo Federal, em cada Estado/Município em que estejam implantadas, além das que estão em curso para atender alunos com deficiências.

Assim como muitos estados, o Pará faz parte desse Observatório, nele a professora Ivanilde Oliveira (UEPA) realiza pesquisas com a finalidade de analisar a implantação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais/SRM como um espaço pedagógico nas escolas comuns da rede municipal e estadual no Pará, com o objetivo de verificar se a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem apoiado a escolarização de alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação e quais os limites e potencialidades do atendimento educacional especializado/AEE tem se desenvolvido nas SRM nas escolas.

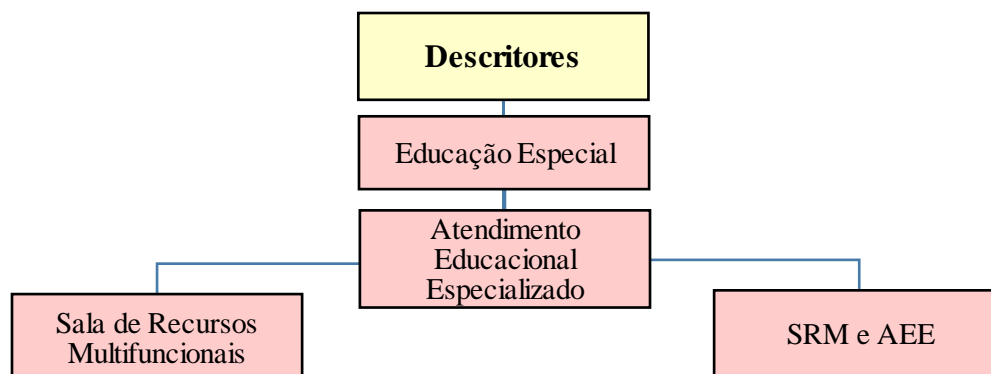
Dentre uma de suas pesquisas, Ivanilde Oliveira (2015) sinaliza alguns problemas em relação as SRM. Primeiro, constata-se que as Salas de Recursos Multifuncionais estão organizadas de maneira a atender os alunos com deficiência. Porém, os professores ainda apresentam dificuldades no uso do material disponível (operacionalização e o manuseio), que por sua vez, interferem na aprendizagem dos alunos de maneira insatisfatória. Segundo, os

materiais disponibilizados são de uso exclusivo do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, nesse caso, os professores da sala de aula comum não têm acesso. Terceiro, apesar desse espaço existir, por si só, não garante a inclusão escolar dos alunos com deficiência, pois o tempo de atendimento é insuficiente, tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais como nas salas de aula. Ao observar as pesquisas de Oliveira, percebe-se a necessidade de se discutir sobre a importância da SRM nas escolas da rede estadual.

Dessa forma, após a definição do tema, fez-se necessário iniciar o movimento de delimitação do objeto desta pesquisa. Confesso que não foi uma tarefa tão simples, pois como o tema é oriundo de um projeto que apresentava fortemente um caráter de gestão, fez-se necessário delimitar o objeto a partir de dois fatores essenciais: O primeiro, para adequar o projeto ao escopo da linha de pesquisa a qual estou vinculada e à própria temática com a qual minha orientadora trabalha, então iniciei o investimento de buscar elementos da dimensão curricular. O segundo, para manter uma relação entre o objeto de estudo e o meu campo de interesse, no caso, a educação especial.

Assim, para delimitar o objeto da pesquisa, realizei um levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da CAPES entre os anos de 2007 a 2018 para saber o que foi pesquisado acerca de Sala de Recursos Multifuncionais. A escolha pela delimitação deste marco temporal, deu-se em virtude que no ano de 2007 foi implantado o projeto referente a implementação da SRM nas escolas comuns. Para realizar a pesquisa, delimitou-se as seguintes palavras chave: Sala de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial.

Figura 01- Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

No processo de levantamento de pesquisa no banco de teses da CAPES, pude observar que as SRM vêm sendo alvo de produção em pesquisas nos mais diversos contextos brasileiros. Ao usar os descritores anteriormente mencionados, apareceram 382 (trezentos e oitenta e dois) produções. Obtive esse quantitativo após fazer o refinamento para ciências humanas, educação, programa de educação especial, assim como utilizando os descritores SRM e AEE. Nesse levantamento realizado, muitas pesquisas foram sendo desenvolvidas tendo como foco diversas facetas da SRM: Serviços da SRM (Milanesi, 2012); Atendimento na SRM (Vieira, 2012), Organização do trabalho pedagógico (Cardoso, 2013); Implementação das SRM (Silveira, 2015); Serviços oferecidos na SRM (Oliveira, 2016); Prática Pedagógica em SRM (Linhares, 2016).

Essas pesquisas realizadas nos últimos sete anos sobre a sala de recursos multifuncionais, comentam sobre as dificuldades vivenciadas pelos sistemas de ensino a partir do programa de implantação das SRM instituído por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Esses autores elencados nos ajudam a refletir sobre as condições em que os sistemas têm se articulado para cumprir os objetivos desse programa. Apresento a seguir, os autores e as informações contidas em suas pesquisas que trouxeram contribuições significativas para reorganização de meu objeto de pesquisa e aprofundamento teórico da temática.

A produção de Vieira (2012), traz algumas reflexões sobre o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual. Em sua análise, a oferta do AEE tem sido de modo substitutivo e precário, com falta de regularidade na implantação das salas de recursos e os equipamentos disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC. E nesse sentido, as políticas oficiais de educação inclusiva, implementadas nacionalmente, em que se almeja uma educação de qualidade para todos os alunos, depende de medidas eficientes no sistema de ensino. Essas medidas precisam envolver políticas de largo alcance, assim como precisa ofertar melhorias nas condições para o trabalho docente e formação de professores de qualidade. Dentre outros fatores, as políticas educacionais na perspectiva inclusiva que são resultantes de programas do governo não têm contribuído para uma educação pública de qualidade, pois não há disponibilidade de novos recursos financeiros à Educação Especial, tão necessários para a materialização das ações.

O texto de Milanesi (2012) teve como objetivo descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das SRMs de um município no interior de São Paulo, a fim de entender como esses estão sendo organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do AEE. A autora aponta que o município tem se esforçado para tentar responder, de forma satisfatória, a atual política de inclusão escolar. Contudo, há diversas

dificuldades no que refere-se à organização do trabalho pedagógico das SRMs. Cito: a baixa formação do professor especializado e do professor do ensino comum, e, também a maneira de como agir na avaliação. Questiona-se se de fato as salas de recursos multifuncionais da forma pela qual funcionam na atualidade, se oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. Para além disso, a pesquisa aponta que outros fatores merecem destaque:

Primeiro, as SRMs atendem além dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, alunos com “dificuldades de aprendizagem”.

Segundo, as professoras das SRMs têm dificuldade de lidar com os diversos tipos de deficiências que são possíveis de serem atendidas nas referidas salas, pois elas acreditam que essa forma de se configurar o atendimento requer dos professores variadas competências e habilidades que eles ainda não possuem. Para solucionar ou amenizar esse problema, os alunos com uma determinada deficiência é transferido para outro professor que se sinta mais apto/preparado para recebê-lo.

Cardoso (2013) buscou analisar os modos de organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. A autora destaca que as SRMs foram espaços criados com a finalidade de atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, assegurando o AEE em busca da escolarização. Para que a SRM possa cumprir seu papel, é preciso verificar sua implementação, suas condições de funcionamento e o modo de como são vistos e interpretados pelos professores no que se refere às políticas, aos conceitos e demais questões que se tornam essenciais quando se trata da organização do trabalho pedagógico das SRMs. Os resultados ainda demonstram a falta de compreensão dos professores quanto a sua ação pedagógica dentro da sala de recursos multifuncionais, o que traz consequências na construção da educação inclusiva. Nota-se, também, que o tipo de formação docente e as condições de implementação dessas salas geram limitações para o trabalho desse professor.

O texto de Silveira (2015) se propôs a analisar a implementação das salas de recursos multifuncionais, definidas no Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro de 2008, que instituiu a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo/PR. Em sua análise observa-se que nas duas escolas analisadas, a perspectiva da Educação Inclusiva foi identificada nos documentos escolares, nos projetos políticos pedagógicos, e na realidade escolar no que tange a implementação das salas de recursos multifuncionais. Constatou-se também que, a porta de entrada para a educação regular, que é

a sala de recursos multifuncionais, está em funcionamento, mas a rede de apoio a este atendimento não ocorre a contento.

Linhares (2016) traz em seu texto dois aspectos importantes a serem observados no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais: as demandas do Atendimento Educacional Especializado - que se refere mais às políticas e/ou aos programas implantados - e a Identidade do profissional especializado que atua neste espaço. O autor aponta que há os professores itinerantes e existe o professor de AEE que é lotado especificamente na Sala de Recursos Multifuncionais e atua mais diretamente com alunos no contra turno, como orienta a Política Nacional, mas que na prática acaba atuando como itinerante, já que precisa por vezes se deslocar para a sala de aula comum - dependendo da demanda - para dar suporte ou aos professores ou aos alunos quando solicitado. Em termos pedagógicos, os professores que atuam no atendimento especializado, precisam dar conta da complementação ou suplementação do trabalho desenvolvido pelos professores do ensino comum.

O texto de Oliveira (2016) se propõe a descrever e analisar, a partir de um conjunto de questões propostas pela literatura, os serviços oferecidos em uma SRM de um município do interior Paulista. No que se refere as SRM, a pesquisa aponta que este espaço tem sido implantado nas mais diversas regiões do território brasileiro, e só este fato levanta a necessidade de estudos que busquem revelar as especificidades de cada local. A categorização das salas em Tipo I e Tipo II, de acordo com a proposta do MEC, não demonstra a dimensão exata das diferenças que a SRM deveria abranger com o mesmo objetivo, seja ele de garantir que o AEE seja complementar/suplementar ao ensino regular. O contexto social no qual a SRM está inserida é uma temática que pode ser parcialmente compreendida nas questões que envolvem o entorno da escola, na relação da escola com a família e até mesmo nos motivos que levam ao encaminhamento para a SRM.

As pesquisas realizadas no banco de teses da CAPES, trouxeram um arcabouço de contribuições sobre a sala de recursos multifuncionais, todas se demonstram importantes para a compreensão de sua implementação e funcionamento, mas também sinalizaram algumas fragilidades que estas apresentam, tanto no que se refere ao espaço, à organização, aos professores, e no Atendimento Educacional Especializado ofertado. Destaco, que no momento do levantamento, não foi encontrado nenhuma produção sobre a oferta de sala de recursos multifuncionais na rede estadual do Pará.

A partir das sinalizações, em outro momento, procurei fazer um levantamento no Documento Base do Plano Estadual de Educação – 2014 - 2024 com o objetivo de entender um pouco sobre a demanda de oferta da educação especial no contexto paraense.

No documento do PEE, destaco a meta 04 que é apresentada como uma análise situacional e versa sobre a universalização para a população de 4 a 17 anos do público alvo da educação especial, o acesso à educação básica assegurando-lhes o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino, em Salas de Recursos Multifuncionais.

Os dados expostos do Plano Estadual de Educação mostram que o Pará está próximo do percentual nacional relacionado ao número de crianças inseridas nas escolas públicas que são atendidas pelo AEE que é de 85,8%. No entanto, considerando os documentos que subsidiam a Educação Especial no estado, é notável que ainda precisa avançar muito no que diz respeito às condições de oferta aos alunos com deficiência e na ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais. O PEE aponta que 6,5% das escolas possuem SRM e apenas 4,3% estão aptas para utilização.

Considerando os dados apresentados no PEE concernentes ao cenário educacional paraense, observa-se que a oferta de SRM possui um nível muito baixo e não consegue atingir nem 10% da demanda dos alunos que precisam realizar atendimento, e que, por sua vez, influencia negativamente no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que, este espaço pedagógico curricular torna-se um elemento indispensável para o atendimento e desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Nesse sentido, considerando a escassez de pesquisas sobre a SRM no Pará, a realidade apresentada no PEE como algo alarmante no que se refere à oferta desse espaço e por compreender que tal temática é muito pertinente para a área da educação especial optou-se por delimitar o seguinte objeto de pesquisa: **A oferta da SRM na Rede Estadual de Educação do Pará no período 2014 -2019.**

No que se refere ao objeto de estudo, decidimos focar na oferta de SRM nas escolas comuns do Estado do Pará como está prescrito no Plano Estadual de Educação 2014-2024. Mais que constatar o processo de implantação desse espaço como uma das estratégias do PEE, buscou-se analisar se as SRMs na Rede Estadual do Pará evidenciam condições de funcionamento consoantes às demandas de Atendimento Educacional Especializado para o seu público alvo.

A escolha por esse objeto de estudo se deu por compreender que a SRM é um espaço fundamental para a garantia de condições favoráveis à escolarização de alunos público alvo da educação especial na escola comum, configurando-se um espaço que oferta o Atendimento Educacional Especializado e transversaliza as ações pedagógico-curriculares da escola. Por

isso, acredita-se que essa pesquisa desenvolvida, poderá trazer inúmeras contribuições para a área da educação, sociedade e pesquisador.

No que diz respeito à relevância social, considero que esta pesquisa é somente um passo de um caminho que ainda tem muito a ser percorrido na busca por respostas sobre a oferta de sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado ofertado nesse espaço como serviço de apoio à escolarização de alunos público alvo da educação especial matriculado na rede estadual do Pará. Entretanto, espera-se que esta pesquisa sirva de reflexão acerca da importância da SRM e que, além disso, seja objeto de discussão sobre o planejamento, a implementação e a avaliação de ações públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo poderá contribuir para despertar interesses da comunidade científica local pela discussão do assunto, tendo em vista que a SRM é uma ação do Ministério da Educação e faz parte do contexto educacional do Pará. Além disso, os resultados podem suscitar e subsidiar a elaboração de novos estudos referentes ao campo em destaque. Acredito que, este estudo trará muitas contribuições para o crescimento pessoal e profissional dos pesquisadores na área da inclusão, pois permitirá constituir, junto aos outros já existentes, uma gama de conhecimentos no campo educacional.

1.2 Definindo o problema e os objetivos da pesquisa

A inclusão escolar é um tema muito frequente nos dias atuais, mas é, também, assunto de diversas opiniões, contrapontos e controvérsias, além de ser objeto de estudo de políticas educacionais e pesquisas acadêmicas, por isso faz-se necessário conhecer e entender todo o processo.

O processo de inclusão escolar emergiu no Brasil na década de 1990, mais especificamente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), desde então, muitos estudiosos têm realizado análises das perspectivas e tecido problematizações relacionadas ao movimento de uma escola inclusiva com qualidade.

Pode-se afirmar que após vinte e cinco anos da Declaração de Salamanca, houve muitos avanços na escola comum, principalmente no que se refere aos alunos público alvo da educação especial e na ampliação das possibilidades de inserção, garantia e permanência e, em

particularidades, a conclusão de sua escolarização graças ao movimento que se tem feito em defesa de uma escola inclusiva como direito fundamental (OLIVEIRA, 2018).

Ressalta-se que o paradigma da inclusão abriu novos horizontes quando se institucionalizou por meio das políticas públicas. No Brasil, segundo Oliveira (2007, p. 32), a política inclusiva objetiva:

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

Considerando esses objetivos da política destacados por Oliveira (2007), é preciso conhecer as leis que foram instituídas no sentido de promover a Educação Inclusiva, como mostra o quadro a seguir:

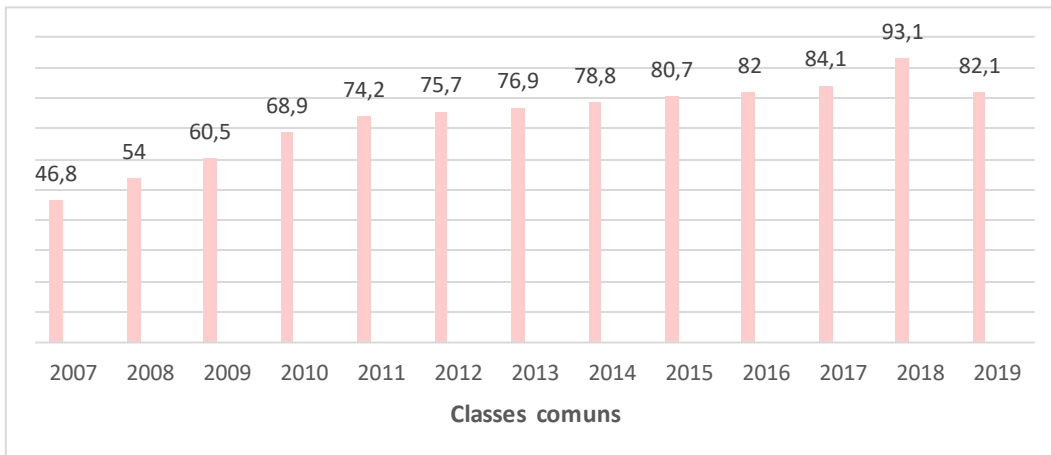
Quadro 1: Alguns Documentos para Política de Inclusão.

Ano	Níveis	Documento/Leis/Decretos	Ementa
1994	Internacional	Declaração de Salamanca/ 1994	Trata dos princípios, política e prática em educação especial
1996	Nacional	LDBEN n. 9.394/96	Trata da educação especial como modalidade de educação escolar.
1971	Nacional	Lei nº 5.692/71	Implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus
2007	Nacional	Portaria normativa nº- 13, de 24 de Abril de 2007	Programa de implantação “Sala de Recursos Multifuncionais”.
2008	Nacional	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /2008	Traz as diretrizes que fundamentam uma política voltada a inclusão escolar
2009	Nacional	CNE/CEB nº 4/2009,	Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica
2014	Estadual	Plano Estadual de Educação	Fixa Diretrizes e metas, dentre elas, uma estava direcionada a educação especial.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa exploratória, 2020.

Essas leis tiveram grande relevância e permitiram um grande avanço na área da educação especial. É válido ressaltar que, ainda existe um longo caminho a trilhar nessa área, mas já se conseguiu dar grandes passos.

Pode-se observar esses passos ao verificar os dados do Censo Escolar da Educação Básica publicados pelo Ministério da Educação – MEC, estes revelaram um crescimento na taxa de matrícula dos alunos com deficiência em classes comuns no Brasil no período de 2007 a 2019, como mostra o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Matrículas de alunos com deficiência em classes comuns no Brasil

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar, 2019.

O aumento percentual observado em relação ao número de matrículas, reafirma a tendência nacional de crescimento do número de alunos com deficiência em salas regulares. De acordo com o censo escolar (2019), o número de matrículas na educação especial da rede regular de ensino vem aumentando consideravelmente desde 2007.

Fazendo um recorte para o do Pará, em relação a matrícula de alunos com deficiência no estado nas escolas comuns, os dados do Documento Base do PEE apontam que as políticas inclusivas apresentam resultados favoráveis no Estado do Pará, sendo que, no ano de 2013, 95,60% das matrículas de alunos com deficiência concentram-se em classes comuns, 1,80% nas classes especiais e 2,60% nas escolas exclusivas de acordo com o Quadro 2.

Tabela 1- Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, classes especiais, escolas e classe comum no Estado do Pará (2007-2013).

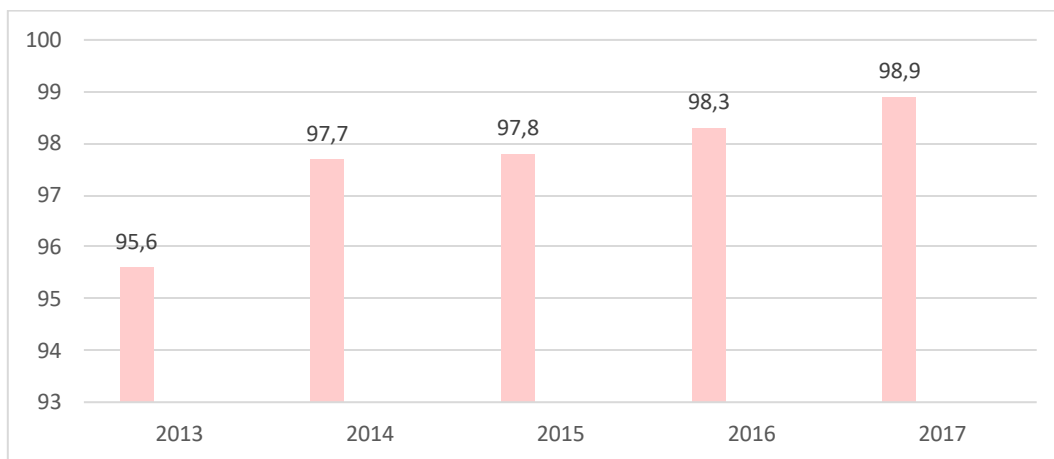
Ano	Classes Especiais	Escolas Exclusivas	Classes Comuns
2007	21,40%	25,50%	53,10%
2008	19,40%	23%	57,10%
2009	10%	19,30%	70,70%
2010	7,70%	7,90%	84,40%
2011	3,80%	3,40%	92,80%
2012	2,50%	2,80%	94,70%
2013	1,80%	2,60%	95,60%

Fonte: INEP/censo escolar 2013; IBGE/Pnad/Observatório do PNE

Os dados revelam que de 2007 a 2013 houve um aumento significativo da matrícula de alunos com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos nas classes comuns do Estado do Pará se comparado às classes especiais e escolas exclusivas. Porém, para o atendimento da primeira parte da meta 4 do PEE 2014/2024 esse número deveria ser mais expandido de modo a absorver mais crianças e adolescentes que ainda se encontram fora da escola.

Fazendo um levantamento mais aprofundado no Observatório do PNE, o estado do Pará apresentou um aumento significativo de matrículas no período de 2013 a 2017, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2- Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência no Estado do Pará.



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do Observatório do PNE, 2019.

De acordo com o que se observou por meio dos gráficos apresentados, as políticas públicas voltadas para os alunos público alvo da educação especial do estado tem obtido resultados favoráveis. Esse fato deve-se em virtude de o Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação, ter elaborado seu Plano Estadual de Educação, estabelecendo ações educacionais com o objetivo de garantir a implementação das políticas de educação inclusiva. Essa ação está prevista na meta 4 do PEE - 2014-2024 que trata de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Embora se tenha a clareza sobre a importância das garantias legais em relação a matrícula de alunos com deficiência na educação básica previstas no Plano Estadual, faz-se

necessário fazer um levantamento sobre como esse processo vem ocorrendo nas escolas da Rede Estadual.

Ao consultar os documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, obtive informações referentes ao quantitativo de alunos inclusivos na rede estadual distribuídos no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Tabela2: Número de alunos Inclusos na Rede Estadual.

Número de alunos inclusos				
	Ano	2017	2018	2019
Ensino Fundamental I	1°	145	164	152
	2°	228	222	240
	3°	582	579	622
	4°	402	429	479
	5°	601	704	786
Ensino Fundamental II	6°	784	1.043	1.165
	7°	541	714	928
	8°	380	592	751
	9°	322	435	625
Ensino Médio	1°	993	1.495	1.847
	2°	551	1.028	1.275
	3°	433	731	980
Total de matrículas		5.965	8.139	9.854

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do censo escolar, 2019.

A tabela revela dados significativos para a rede estadual. De 2017 a 2019 houve um aumento de 3.889 alunos inclusos, uma evolução considerável. O sexto ano (Fundamental II), o primeiro e segundo ano (Ensino Médio), são os que detêm maior número de matrículas.

Apesar do avanço em relação às matrículas dos alunos com deficiência nas escolas comuns, é preciso ter clareza, de que somente isto não é suficiente. Segundo Carvalho (2010, p.29):

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula.

Corroborando com esse pensamento, Silva (2014, p.40) reitera que:

Partimos do princípio que a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral (independente de sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual) e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem.

Na Rede Estadual do Pará, conforme as ações determinadas no PEE, as políticas públicas estão amparadas nos dispositivos legais e oficiais que garantem que os alunos com deficiência sejam atendidos no espaço regular de ensino. Ou seja, não basta somente garantir vagas, é necessário assegurar o acesso, a permanência, o percurso, o sucesso e a aprendizagem de cada aluno em seu processo de escolarização propiciando, assim, um ensino de qualidade para todos.

Em decorrência desse contexto em que revela o aumento significativo de alunos, público alvo da educação especial na escola comum, (tanto na Rede Estadual do Pará quanto no restante do Brasil) em 2007 foi instituído pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial.- MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. O programa de implementação tinha como objetivos:

- *Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- *Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- *Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- *Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

As SRMs foram criadas com o intuito de assegurar o pleno acesso dos alunos no ensino comum, bem como disponibilizar recursos de acessibilidade e o Atendimento Educacional Especializado que traz marcas novas para os alunos com deficiência, pois se caracteriza como uma forma de apoio para a educação no ensino regular visando a atender as necessidades específicas de cada aluno, e, possibilita identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam eliminar o processo de exclusão e garantir a participação de todos os alunos na aprendizagem. (BRASIL, 2008. p.08).

Cabe destacar que o Estado do Pará, em relação ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, iniciado no período de 2005 a 2011, recebeu um total de 63 kits de atualizações; 494 SRMs do tipo I; 47 SRMs do tipo II, totalizando um número de 604 na

rede estadual. Com relação ao número de Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE, em 2019, há um quantitativo de 630 SRMs implantadas nas escolas da rede estadual. Há bairros em que duas ou três escolas têm a sala de recursos, em outros bairros, existem escolas que não há salas implantadas. Diante disso, a Secretaria de Educação do Estado precisa ampliar o número de SRMs nas escolas e garantir seu funcionamento (informação verbal⁴).

Nas salas de recursos multifuncionais, é ofertado o Atendimento Educacional Especializado –AEE, que é parte integrante das políticas de educação inclusiva. Sobre a matrículas no AEE, dados do portal da SEDUC mostram que de 2014 a 2019 foram aumentando o número de alunos matriculados nesse atendimento, conforme a tabela a seguir:

Tabela 3: Matrículas no AEE no período de 2014 a 2019 por URE⁵.

URES	ANO E MATRÍCULA AEE					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
URE 1-BRAGANCA	0	0	185	179	185	196
URE 2 – CAMETA	0	0	0	0	18	18
URE 3 -ABAETETUBA	0	0	1.551	1.482	1.544	1.638
URE 4 – MARABA	0	0	87	86	65	109
URE 5 – SANTAREM	0	0	346	315	277	283
URE 6- MONTE ALEGRE	0	0	53	69	95	93
URE 7 – OBIDOS	0	0	7	28	50	72
URE 8 – CASTANHAL	0	0	326	325	309	301
URE 9 – MARACANA	0	0	26	49	61	64
URE 10 – ALTAMIRA	0	0	230	125	127	82
URE 11 - SANTA ISABEL DO PARÁ	0	0	215	231	250	259
URE 12 – ITAITUBA	0	0	19	21	9	26
URE 13 – BREVES	0	0	10	34	42	44
URE 14 – CAPANEMA	0	0	266	281	306	362

⁴ Fala do Prof. Felipe Linhares, no III Ciclo de Palestras da Unidade Educacional Especializada (UEE) Álvares de Azevedo, Belém – Pará, 12 de dez.2019.

⁵ No anexo, há uma tabela com a relação dos Municípios que compõe cada URE.

URE 15 – CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	0	0	27	26	56	66
URE 16 – TUCURUÍ	0	0	0	25	46	64
URE 17 – CAPITÃO POCO	0	0	30	40	34	28
URE 18 – MÃE DO RIO	0	0	0	48	67	74
URE 19 – BELÉM	0	0	5.149	5.458	5.544	5.544
URE 20- REGIÃO DAS ILHAS	0	0	7	8	0	0
URE 21 - PARAUPEBAS	0	0	54	63	59	59
URE 22 – XINGUARA	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Portal da SEDUC, 2020.

O número de alunos com deficiência matriculado no AEE é bem significativo. No quadro apresentado, percebe-se que as URES 3 (Abaetetuba) e 19 (Belém) são as que detém o maior número de alunos matriculados. A URE 22 (Xinguara) não apresentou nenhuma matrícula no período de 2014 a 2019.

Diante disso, compreendemos a importância do Atendimento Educacional Especializado nas escolas onde os alunos público alvo da educação especial encontram-se matriculados. Tal atendimento deve ser oferecido no contra turno da escolarização em SRM. Sobre o AEE, Malheiro (2011, p.353) esclarece que:

os serviços do AEE são referidos como um conjunto: de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular, devendo integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (MALHEIRO, 2011, p. 353).

O AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, bem como estratégias diferenciadas e instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno. (BRAUN, 2011, p.3).

Em relação ao AEE no contexto paraense, o Conselho Estadual de Educação - CEE do Pará publicou em 2010 o chamado “Cadernos Educamazônia - Volume 2”, que se refere às diretrizes legais sobre o AEE para a educação especial no Estado do Pará.

No artigo 85 do Capítulo VIII que versa sobre a educação especial, descreve que: Para a consecução dos objetivos da educação especial na modalidade inclusiva, deverão as Instituições escolares do Sistema Estadual de Ensino do Pará manter:

I. Sala de apoio pedagógico específico, coordenado por professor especializado, visando trabalhar as necessidades específicas dos alunos relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivo-emocionais, sociais e outras que culminem com o progresso do educando em sua formação pessoal e cidadã.

II. Sala de Recursos Multifuncionais, espaço pedagógico para 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 preferencialmente em horário oposto ao da classe comum.

III. Professor itinerante, profissional especializado responsável pelo assessoramento pedagógico ao docente da classe comum e ao aluno com necessidade educacional especial, realizado em qualquer etapa ou modalidade de ensino, em caráter intra-itinerante, dentro da própria escola, ou inter-itinerante, com ações em diferentes escolas.

IV. Professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores especializados para apoiar alunos surdos, surdos cegos e cegos, na classe comum.

V. Guia-intérprete e instrutor mediador, profissionais que mediam a locomoção e a comunicação do aluno surdo cego. (PARÁ, 2010, p. 101).

Percebe-se que o trabalho desenvolvido no AEE, não deve ser tratado como uma classe especial, e isolada. O papel do atendimento educacional especializado é o de oferecer o que não é próprio dos currículos da base nacional comum, possuindo outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. Suas ações são definidas conforme o tipo de necessidade do aluno a que se propõe o atendimento (SANTOS, 2015, p. 39).

A sala de recursos é denominada como sendo multifuncional, pelo fato de agregar em sua organização espacial: materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento a ser disponibilizado aos alunos que apresentam diferentes deficiências. E, para seu funcionamento, a organização temporal indicará via cronogramas e horários, os períodos e tempos de permanência conforme as demandas pedagógicas dos sujeitos, visando ao acesso curricular. Ainda em relação à configuração espacial, convém destacar sua organização em momentos diferenciados para realizar trabalhos nas áreas da deficiência intelectual, surdez ou deficiência auditiva, cegueira ou deficiência visual e deficiência física (MELO, 2015, p.58).

Considerando o exposto, percebe-se que, apesar dos avanços obtidos em relação a inclusão escolar e no que tange a implantação da sala de recursos para oferta do AEE, contraditoriamente, não temos como desconsiderar as fragilidades e os limites impostos aos

sistemas educacionais, principalmente nas escolas da rede estadual em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência.

Segundo Glat (2011), há evidências que existem muitas dificuldades para a implementação das propostas da política federal, (Salas de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado), porque as transformações ocorridas centram-se na esfera das políticas enquanto leis e diretrizes e não nas políticas enquanto ações efetivas. As mudanças trazidas nos documentos legais ainda não conseguem ser vistas na prática cotidiana das escolas.

A sala de recursos como suporte à educação de alunos com deficiência enfrenta dificuldades na sua organização quanto ao trabalho pedagógico, quanto ao estabelecimento de parcerias com a Educação Regular, bem como inadequação do espaço físico, da organização temporal e da falta de professor especializado para atuar nesses espaços (BURKLE, 2010).

Levando em consideração esses fatores e analisando os dados da SEDUC demonstrados no quadro nº 4, em 2019 nas URES, há um quantitativo de 9.382 alunos que precisam do AEE. Contudo, para que aconteça a oferta desse atendimento, a rede Estadual do Pará dispõe somente de 630 salas de recursos multifuncionais – SRMs⁶. Diante dessa disparidade de elementos, trago à tona essas informações para anunciar que o baixo índice de oferta das SRMs, o número elevado de alunos matriculados no AEE e o pouco tempo para o atendimento especializado, aponte possíveis prejuízos a escolarização de alunos com deficiência.

Nesse contexto, cabe considerar que a “A organização do espaço das salas de recursos por estar estreitamente relacionado com as necessidades educativas dos alunos, implica na caracterização de uma sala diferenciada [...]” (SILVA, 2008, p. 4), portanto, mais que atender as demandas, as SRMs precisam atender as singularidades das especificidades dos alunos a quem se destina de forma a qualificar o processo de escolarização desse público. Considerando o atual número de oferta, as expectativas quanto a sua ampliação e a necessidade de que esses espaços atendam as especificidades do seu público, apresento o seguinte problema de pesquisa: **Os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado em SRMs da rede Estadual do Pará, no período de 2014-2019, evidenciam condições de funcionamento das SRMs consoantes às demandas do público-alvo e à universalização da oferta, conforme prevê o PEE - PA 2014-2024?** E, esse problema se desdobra nos seguintes questionamentos norteadores:

⁶ Fala do Prof. Felipe Linhares, no III Ciclo de Palestras da Unidade Educacional Especializada (UEE) Álvares de Azevedo, Belém – Pará, 12 de dez.2019.

- ✓ A oferta de SRM na rede Estadual de Educação do Pará é proporcional às demandas do público-alvo matriculados nas URES?
- ✓ O número de professores lotados em SRM é suficiente para atender o número de matrícula nesse espaço?
- ✓ Há equilíbrio entre o número de SRMs, o número de alunos atendidos e o número de professores do AEE?

Decorrentes dessas questões, elaborou-se o seguinte objetivo geral da pesquisa: Analisar os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado em SRMs da rede Estadual do Pará, no período de 2014-2019, evidenciando condições de funcionamento das SRMs consoantes às demandas do público-alvo e à universalização da oferta, conforme prevê o PEE - PA 2014-2024. Com o intuito de favorecer o alcance desse objetivo central elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Avaliar se a oferta de SRM na rede Estadual de Educação do Pará é proporcional as demandas do público-alvo matriculados nas URES;
- ✓ Avaliar se o número de professores lotados em SRM é suficiente para atender o número de matrícula nesse espaço;
- ✓ Verificar se há equilíbrio entre o número de SRMs, o número de alunos atendidos e o número de professores do AEE.

Vale ressaltar que as SRMs são uma realidade presente no Estado do Pará em relação a inclusão dos alunos com deficiência na escola comum. Precisam ser reconhecidas na escola como um novo espaço pedagógico curricular, e, que devem ser pensadas e efetivadas como espaço de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso. Além disso, as SRMs são espaços que precisam ser articulados com a sala de aula.

Assim, cabe às Secretarias de Educação avaliarem as demandas oriundas das escolas de sua rede no que se referem a organização e autorização de abertura de salas de recursos para a realização do atendimento educacional especializado. Nestas salas, os alunos podem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos, sendo que o número de alunos por professor no atendimento educacional deve ser definido, levando-se em conta, fundamentalmente, o tipo de necessidade educacional que os alunos apresentam.

A partir dessas considerações, a presente dissertação está organizada em cinco seções. A primeira é a introdução, onde apresento a aproximação com o tema da pesquisa, a delimitação do objeto, os problemas encontrados que serviram como fio condutor para construção dos objetivos.

A segunda seção intitulada “Percurso Metodológico”, procurou descrever o percurso que fundamentou a construção e a análise dos dados. Situou o tipo de pesquisa empreendida e a descrição dos procedimentos e etapas realizadas.

A terceira seção tem como título: “*As SRMs como espaço pedagógico-curricular*”, discute os fundamentos legais que possibilitaram a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas e a importância da SRM enquanto um novo espaço pedagógico curricular nas instituições de ensino regular, que oferta o atendimento educacional especializado para potencializar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A quarta seção intitula-se “*A educação Especial no estado do Pará*”, Analisa a Educação Especial no Estado do Pará, apresentando sua perspectiva histórica e organizacional, bem como as demarcações do Atendimento Educacional Especializado nas SRMs no estado do Pará antes do Plano Estadual de Educação 2014-2024.

A quinta seção está intitulada “*A oferta e implantação de SRMs na rede estadual do Pará no período de 2014-2024*”. Esta seção dá continuidade às discussões anteriores, analisando o número de SRMs implantadas e em uso no Estado, as condições de funcionamento (organização temporal, espacial, material) e as expectativas de ampliação até 2024 proposta no PEE.

E para finalizar, serão feitas as considerações finais, orientadas pelas três questões investigativas, que sintetiza os resultados produzidos pelo estudo, a partir dos quais se desenvolveu a pesquisa.

2- PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção descrevo o percurso metodológico que fundamentou a construção e a análise dos dados. Situamos o tipo de pesquisa empreendida e a descrição dos procedimentos e etapas realizadas.

2.1 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A construção do percurso metodológico de uma pesquisa não é uma tarefa fácil, é um processo muito denso, requer dedicação e atenção do pesquisador, pois é um caminho que vai permitir o alcance dos objetivos traçados. Este caminho é construído a partir da natureza do objeto de estudo e da realidade a ser estudada. Trata-se dos princípios e procedimentos metodológicos norteadores da investigação por meio dos quais a construção do conhecimento é orientada e realizada.

Para Minayo (2009), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na realidade que inclui simultaneamente a abordagem, que são os métodos; os instrumentos são os meios utilizados na operacionalização do conhecimento, que são as técnicas; e por último a criação do pesquisador, que são suas experiências e capacidade pessoal. A autora ainda afirma que por ser um conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro que possa ser capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio das práticas.

Levando em consideração os objetivos previamente traçados nessa pesquisa e relativo ao contexto a partir da qual a pesquisa vem se desenvolvendo, ao verificar o processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial na Rede Estadual de Educação do Pará, compreendemos que grande tem sido o desafio de garantir que esses alunos tenham acesso ao conhecimento, bem como à permanência na escola comum.

Assim, na perspectiva de contribuir no processo de inclusão obedecendo o que prevê a legislação, para além da matrícula é preciso que os alunos público-alvo da educação especial tenham garantia de aprendizagem, sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado, é um direito que serve de apoio para esses alunos. Diante disso, a rede Estadual de Educação do Pará, pela via da Secretaria de Educação (SEDUC), aderiu ao programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, como lócus do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ressalta-se que, no estado do Pará, o Observatório do Plano Estadual de Educação não oferece informações suficientes sobre a SRM, seu funcionamento e o oferta de atendimento educacional ofertado nesse espaço. Nesse sentido, é preciso lançar mão dos dados disponíveis, já que a falta de monitoramento da situação e dos resultados educacionais do público envolvido pode ocasionar a falta de atendimento das suas demandas.

Esse conjunto de fatores constituiu a escolha pelo tipo de abordagem adotado na pesquisa. Para dar conta de analisar essa oferta de SRMs não apenas como dado estatístico, mas como dado qualitativo. Optou-se pela abordagem quanti-quali considerando que proponho analisar os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado em SRM da rede Estadual do Pará, no período de 2014-2019, buscando evidenciar as condições de funcionamento desse espaço consoantes às demandas do público-alvo e à universalização da oferta, conforme prevê o PEE - PA 2014-2024. Para Creswell (2007, p.221), no modelo de métodos mistos, o pesquisador consegue coletar dois tipos de dados simultaneamente, o que resulta em um estudo com as vantagens de ter tantos dados quantitativos como qualitativos. Ao usar esses dois métodos diferentes, o pesquisador pode ganhar perspectivas de diferentes tipos de dados ou de diferentes níveis dentro do estudo.

A partir desse tipo de abordagem foi possível perceber como vêm ocorrendo a implementação e funcionamento das salas de recursos, onde esse espaço tem se configurado como uma realidade presente cada vez mais nos estados e municípios que possuem suas especificidades e necessidades distintas, assim buscou-se compreender e analisar o funcionamento das SRMs na rede estadual Pará.

Considerando as características da abordagem quanti-quali, esta tornou-se de fundamental importância para este estudo, abrindo possibilidades de construir um percurso metodológico coerente com as demandas do objeto de estudo, permitindo explorá-lo de maneira aprofundada e assim, responder às questões que me propus a investigar. Dessa forma, reconhecendo a importância da implantação das SRM nas escolas públicas visando a atender ao previsto na Política de Educação Especial, e levando em consideração que a finalidade dessa investigação não é apenas quantificação de dados, informações ou sua apresentação por meio de métodos estatísticos, mas sim o seu sentido qualitativo, tal abordagem permitirá compreender como vêm ocorrendo a oferta de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais buscando evidenciar as condições de funcionamento desse espaço consoantes às demandas do público-alvo e à universalização da oferta, conforme prevê o PEE - PA 2014-2024.

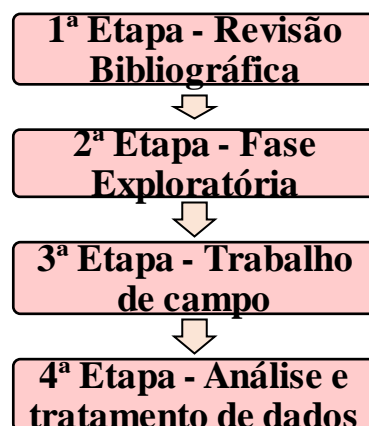
Tomando como base os princípios anteriormente mencionados e levando em consideração as questões de investigação, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo documental. Nesse tipo de pesquisa, “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos (escritos ou não), constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p.174).

Os dados da pesquisa foram recolhidos a partir de documentos disponibilizados no site online da SEDUC, MEC, INEP e IBGE. Além dos documentos solicitados via ofício para a COEES/SEDUC. Para Ludke; André (1986, p. 39), “os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Considerando que as questões de investigação se preocupam em conhecer a realidade do Atendimento Educacional Especializado em SRMs como prevê o documento do Plano Estadual de Educação 2014, a pesquisa documental trouxe elementos que ajudaram a conhecer as demandas da rede e sua organização, já que “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI (2009, p. 4-5).

Para Godoy (1995, p.21), a pesquisa documental ocupa-se “do exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”. A pesquisa documental possibilita levantar dados em documentos tanto nacionais quanto estaduais que norteiam o campo da educação especial no estado do Pará. Para a consolidação dessa pesquisa, segue uma metodologia organizada em etapas, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 2: Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, (2020).

Na primeira, foi o momento de sistematizar, a partir da revisão bibliográfica, definições, conceitos, categorias e temas que pudessem subsidiar as discussões teóricas a partir de conceitos fulcrais. Esse momento se constitui um forte aliado, pois por meio dele, tive a oportunidade de me apropriar de conceitos e referenciais que consubstanciam a análise.

Salienta-se que a revisão bibliográfica é uma etapa fundamental e longa; que acompanha o pesquisador desde a construção do projeto da pesquisa até a finalização da dissertação. É nela que é feito o levantamento bibliográfico acerca do assunto que será discutido e, também, é feita uma análise crítica sobre os autores selecionados.

Para Marconi; Lakatos (2002, p.71), a finalidade desta etapa é a de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. A revisão bibliográfica, foi realizada em dois momentos: No primeiro, foram definidas as categorias teóricas para a pesquisa, dentre as quais destacaram-se os seguintes autores: Educação Especial - Ropoli (2010), Pletsch (2011); Sala de Recursos Multifuncionais - Alves (2006) e Dutra (2010) e Atendimento Educacional Especializado – Macedo (2011) e Braun (2011).

No segundo momento, realizei um levantamento no banco de teses da Capes, produções que serviram de base para a delimitação do nosso objeto de estudo (descrito na introdução), para isso, utilizei os seguintes descritores: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, SRM e AEE. No quadro a seguir, apresento as pesquisas encontradas.

Quadro 2 - Discussões das Teses e Dissertações pesquisadas na CAPES

Título	Autor	Ano
O Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos Alunos com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Macapá/AP	VIEIRA, Cleidenira Teixeira Monteiro	2012
Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista	MILANESI, Josiane Beltrame	2012
Organização do Trabalho Pedagógico, Funcionamento e Avaliação no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais	CARDOSO, Camila Rocha	2013
A Política de Educação Inclusiva nas Escolas Municipais de Toledo – Paraná no Período de 2008 a 2012: Um Estudo da Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais	SILVEIRA, Bruna Nathaly	2015

Atendimento Educacional Especializado: Uma Análise Sobre a Construção Identitária de Professores que Atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais	LINHARES, Felipe Lisboa	2016
Sala de Recursos Multifuncionais: Um Estudo de Caso	OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de.	2016

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A leitura destas obras me permitiram enriquecer os conhecimentos teóricos sobre SRM e também perceber de que forma a temática sobre AEE vem sendo tratada. Nestas obras, discute-se sobre a SRM enquanto espaço para a garantia de escolarização de alunos com deficiência, bem como o funcionamento e as fragilidades que ainda permeiam nesse contexto.

Essa busca por diversas produções que realizei sobre a temática pesquisada, nas quais se destacaram Silveira (2015), Burkle (2010) apontavam para compreender que existe uma política de educação inclusiva para as escolas dos municípios/estados com o objetivo de contribuir no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Contudo, de acordo com as pesquisas de Milanese (2012) e Cardoso (2013) essa política ainda não vem sendo implantada de maneira que atenda à todos que precisam, assim como apresenta problemas em sua estrutura e organização concernentes ao tempo, delimitação do seu público alvo, formação de professores, entre outros.

Para além da pesquisa no banco de teses da CAPES, realizei um outro levantamento bibliográfico em sites de fontes virtuais e em livros, com a finalidade de demarcar conceitos e subsidiar as discussões sobre sala de recursos e atendimento educacional especializado, como será apresentado na terceira seção desta pesquisa.

Nesta pesquisa, selecionei 11 produções, distribuídas em artigos, livros, revistas e capítulo de livros, dentre as quais destacaram-se os seguintes autores: Ropoli (2010), Glat (2011), Pletsch (2011), Mazzota (1996), Alves (2006), Machado (2010), Dutra (2010), Oliveira (2015), Braun (2011), Macedo, Carvalho e Pletsch (2011).

As leituras realizadas das obras dos autores referenciados anteriormente foram de extrema importância, visto que serviram de subsídio para desenvolver a parte do capítulo teórico. Nestas obras se configuram as demarcações conceituais das principais categorias elencadas na pesquisa, bem como é debatido a educação especial no Brasil e o atendimento educacional especializado em sala de recursos. Também levanta o debate sobre educação inclusiva, seus desafios e dilemas. A sistematização dessas leituras aparece de forma mais relevante nas seções teóricas.

A segunda etapa foi marcada pela fase exploratória que aconteceu de forma concomitante com a primeira. Esta etapa tem como finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, proporciona um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, para que este possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 1999).

Para Minayo (2011, p.26), fase exploratória é o “tempo dedicado a interrogar preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo”.

Nesta fase, com a finalidade de conhecer a realidade da Rede Estadual de Educação do Pará, realizei um levantamento de documentos nos *sites* do Inep, do Observatório do PNE e da SEDUC referentes ao quantitativo de matrículas de alunos com deficiência na rede estadual em salas regulares, ao número de salas de recursos multifuncionais, número de alunos matriculados no AEE. No quadro a seguir, destacam-se os documentos encontrados.

Quadro 3: Documentos levantados nos sites

Site	Descrição	Ano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.	Matrícula de alunos incluídos no Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio.	2017 a 2019
Observatório do Plano Nacional de Educação- PNE	Porcentagem de alunos inclusos em classes comuns no estado do Pará.	2013 a 2017
Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.	Matrículas no AEE.	2014 a 2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os dados levantados nos sites foram sistematizados e ajudou na construção e delimitação do problema da pesquisa. Também permitiu compreender um pouco do avanço da educação especial no estado. Ainda na fase exploratória, realizou-se uma pesquisa documental a fim de encontrar dados que servissem de sustentação para a garantia da inclusão de alunos com deficiência no estado. Durante esse processo de busca, encontrou-se os seguintes documentos:

Quadro 4: Documentos orientadores Educação Especial no Estado

Documentos	Descrição	Ano
Caderno Educamazônia	Legislação vigente do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Pará.	2010

Documento Base do Plano Estadual de Educação	Documento base para a (re)elaboração de outros/novos currículos para a educação do Estado do Pará.	2015
Lei nº 8.186 DE 23 DE JUNHO DE 2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências	2015
Resolução 304 de 25 de Maio de 2017.	Altera a resolução 001/2010 relativamente aos capítulos VIII e XIV- seção que trata da educação especial e dá outras providências.	2017
Documento Curricular do estado do Pará.	Descreve o marco situacional do panorama educacional e delinea perspectivas a serem alcançadas	2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A coleta destes documentos auxiliou na escrita da problematização e na discussão das seções teóricas, capítulos 3 e 4 desta pesquisa. Para a problematização, foram usados dois documentos: A sistematização dos dados referente ao Documento Base do PEE e ao Caderno Educamazônia, trouxe para esta pesquisa informações concernentes a evolução da matrícula no cenário paraense, a informação sobre a baixa demanda da sala de recursos e as diretrizes operacionais para o AEE. Sobre a pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2003, p.174), destacam que “a característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. As pesquisas podem ser realizadas no momento do fato ocorrido ou posteriormente”.

Após o levantamento de documentos nos sites online, iniciou-se a pesquisa de campo. Esta foi a terceira etapa da pesquisa. Segundo Minayo (2011, p.26), “a pesquisa de campo consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional”. Nesta etapa, deu-se continuidade à pesquisa documental encaminhando um ofício para a Secretaria de Educação – SEDUC, com a finalidade de recolher maiores informações que possibilitassem entender o contexto das SRMs no estado. O ofício foi entregue no mês de maio de 2019 solicitando as seguintes informações: número de SRMs implantadas; número de alunos matriculados na rede estadual; número de alunos matriculados no AEE e número de professores lotados nas SRMs e quais escolas possuíam SRM.

Aguardou-se o retorno do ofício até agosto 2019, como não houve resposta por parte da instituição requerida, foi elaborado um novo ofício solicitando novamente os dados e encaminhado à SEDUC. No período de resposta do novo ofício, em Dezembro de 2019, ocorreu no Centro Integrado de Inclusão e Reabilitação (CIIR) o III Ciclo de Palestras da Unidade Educacional Especializada (UEE) Álvares de Azevedo. O evento teve como temática

“Onze Anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Avanços e Possibilidades na Educação das Pessoas com Deficiência Visual” e promoveu debates, mesas redondas, relatos de experiências com diversos profissionais das áreas de educação, saúde, emprego e assistência social.

Neste evento, foram realizadas várias mesas redondas, dentre elas, houve a mesa intitulada “As novas perspectivas da Política Nacional de Educação Especial no estado do Pará”. O professor Felipe Linhares da Coordenadoria de Educação Especial (COEES) do estado, foi o responsável por presidir esta mesa.

O professor Felipe Linhares falou sobre as ações que a COEES vem desenvolvendo e sobre a análise situacional da rede estadual no ano de 2019 (número de SRM, de alunos matriculados em rede com 1ª e 2ª matrícula e distribuição de alunos por URE). Ressaltou ainda que, além das SRMs, os alunos são atendidos em Unidades Especializadas (UEs) e que a secretaria pensa em ampliar as SRM nas escolas da rede.

Os dados apresentados nessa mesa redonda ajudaram a ter uma visão melhor da educação especial no estado, além disso, possibilitaram contextualizar melhor o problema e definir as questões de investigação da pesquisa.

Em outubro de 2020, a técnica da COEES entrou em contato, via ligação, informando que em virtude do cenário pandêmico, houve um atraso na resposta de ofícios encaminhados para a secretaria, no entanto, mencionou que poderia responder ao ofício se ainda fosse necessário utilizar os dados. Dessa forma, sinalizei que sim, e a mesma informou que faria a coleta das informações no banco de dados da SEDUC e encaminharia os dados via e-mail. Assim, ao final do mês de junho do ano seguinte (2021), obtivemos a resposta do ofício enviado à SEDUC em 2019. Contudo, os dados fornecidos pela secretaria foram referentes ao ano de 2020 e não ao ano de 2019 como solicitado.

Ressalto que, os dados documentais fornecidos pela SEDUC/COEES foram insuficientes para responder todas as questões de investigação. Diante disso, houve a necessidade de realizar uma entrevista do tipo fechada roteiro de perguntas para o coordenador da educação especial, professor Felipe Linhares, com o objetivo de complementar as informações dos dados documentais. Além da entrevista semiestruturada, foi encaminhado para o coordenador um Termo de Consentimento Livre para que o mesmo assinasse permitindo que pudéssemos utilizar as informações do roteiro na pesquisa.

Nesse período de resposta do roteiro, conseguimos acessar dois documentos produzidos pela Secretaria de Educação do estado do Pará que sistematizam informações referentes ao trabalho desenvolvido com a educação especial.

O primeiro documento é intitulado “Memorial da Educação Especial 2011 a 2018”, nele são apresentadas as ações relevantes realizadas pela COEES no período de 2011 a 2018 em prol dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas a promover o desenvolvimento do trabalho na execução da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Estado do Pará.

O segundo documento intitulado “No caminho certo para a educação inclusiva- Livroto informativo da educação especial”, o presente informativo tem por finalidade fornecer informações básicas referentes a programas e projetos desenvolvidos em prol dos estudantes com deficiências (PcD), transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/S), tendo como base, relatórios, documentos orientadores e dados coletados de sites oficiais do governo.

Em dezembro de 2021, obtivemos a resposta do roteiro e então prosseguimos com a última fase da pesquisa, a análise e tratamento dos dados.

A quarta e última etapa, consistiu no tratamento e análise dos dados. Embora a definição pareça simples, esta é uma etapa muito importante no desenvolvimento de qualquer pesquisa, trata da análise e interpretação dos dados levantados. Para Gil (1999, p.168), A análise dos dados visa organizar e sumariá-los para que estes possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. A interpretação de dados procura sentidos mais amplos das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

A análise de dados ajuda a compreender o significado das informações coletadas, facilitando assim a compreensão das hipóteses levantadas. Para organizar e desenvolver a análise documental, lançou-se mão da técnica de análise de conteúdo que segundo Godoy (1995) consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Para Bardin (2011, p.47), o termo análise de conteúdo designa:

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

Para Franco (2008, p. 12), a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A técnica de análise de conteúdo serviu não somente para conhecer as ações prescritas nos documentos referentes a educação especial no estado, mas também, para, a partir destas, conhecer os avanços e as dificuldades

no contexto das discussões voltadas para a inclusão de alunos com deficiência na sala regular, assim como, compreender a oferta de atendimento para esses alunos em sala de recursos, como prevista no PEE e em outros documentos norteadores.

Franco (2005, p.16) enfatiza que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor”.

Foi por conta dessas funções da presente técnica que a adotamos como método de análise do conteúdo dos documentos da SEDUC/COEES, pois partimos do princípio de que as informações descritas nos documentos, podiam revelar concepções e perspectivas de ações referente a implantação das salas de recursos multifuncionais na rede estadual. Neste sentido, a referida técnica serviu-nos, não somente para conhecer a realidade das salas de recursos, mas para, a partir desta realidade, evidenciar as condições de funcionamento e contribuir nas discussões voltadas para a SRM como espaço pedagógico imprescindível para o acolhimento do aluno especial na escola.

Bardin (1999, p. 95-101) ressalta que a análise de conteúdos se organiza em três fases cronológicas, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 3: Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na primeira fase, denominada pré-análise, iniciou-se o processo de organização e escolha dos documentos a serem analisados. Para Bardin (1999), é a forma de organização propriamente dita, um período de intuições, que tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Nesta fase, os documentos acessados online foram sendo organizados de acordo com as temáticas investigadas e com o ano de publicação de cada item investigado, em seguida, foi feita a leitura de cada material a fim de encontrar informações relevantes que pudessem contribuir na pesquisa. Após a leitura, foram escolhidos os documentos a serem analisados. Não foi uma tarefa fácil e para auxiliar nesse processo, então, a escolha se deu a partir das regras apresentadas por Bardin (1977):

regra da exaustividade – “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus”; **regra da representatividade** – “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial”; **regra da homogeneidade** – “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha”; **regra de pertinência** – “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 97 - 98).

Essas regras contribuíram de forma significativa na escolha dos documentos, e, a partir da escolha, foram inseridos nos quadros 7 e 8, informando o nome do documento, site pesquisado, descrição e ano de publicação. As informações foram sistematizadas e utilizadas na escrita da seção que compõe o problema de pesquisa e na seção teórica.

A segunda fase realizada consiste na exploração do material e a identificação das unidades de registro. Para Bardin (1999, p.131), “esta fase consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nesta fase, como os primeiros documentos coletados foram oriundos de sites distintos, procurou-se fazer a leitura, organização e categorização dos dados que serviram de elementos para contextualizar o problema de pesquisa.

Nestes documentos foram recolhidas informações referentes à: porcentagem de matrículas de alunos com deficiência nas classes especiais, nas classes comuns e nas escolas exclusivas (Documento base do PEE); porcentagem de matrículas de alunos com deficiência matriculados no Estado do Pará (Observatório PNE); Número de alunos incluídos na rede estadual por etapas de ensino (INEP); número de alunos matriculados no AEE (SEDUC). Não se encontrou nos documentos, dados referentes ao quantitativo de SRM implementadas na rede nem o número de professores desse espaço. As informações que se obteve referente a SRMs, foi por meio da mesa redonda na palestra da UEES José Alvares de Azevedo.

Ainda nessa fase de exploração do material, segundo Minayo (2010, p.317) “o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em

função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”. Então, considerando as palavras da autora, buscou-se analisar os dados coletados nos documentos recolhidos por meio de ofício junto a SEDUC na busca de encontrar as categorias que foram discutidas nas análises dos dados. Para Bardin (2016, p.148) “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

Diante disso, com base na leitura minuciosa dos dados e a partir deles, elencou-se as seguintes categorias temáticas de análise, a saber: Quantitativo de alunos matriculados na rede estadual; Número de Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento na Rede Estadual; Quantitativo de professores em SRM; Atendimento Educacional Especializado em SRM. Os dados foram organizados em tabelas e gráficos para melhor visualização.

No que se refere aos dados coletados na entrevista para complementar os dados documentais, seguimos o mesmo critério de análise dos documentos. Nas respostas do roteiro, buscaram-se informações que permitissem compreender que estratégias vêm sendo planejadas pela COEES/SEDUC para a ampliação da oferta de SRM na Rede Estadual com base na nova logística do MEC, fatores que levaram à redução dessas salas de recursos, número de alunos que não recebem AEE, proporção ideal entre o número de sala de recursos e professores e entre o número de alunos e sala de recursos, lotação de professores com formação especializada para SRM.

Os dados da entrevista foram lidos e organizados com base nas categorias já definidas. Esses materiais, pesquisa documental e dados da entrevista, serviram de base na análise para elencar as categorias que serão apresentadas e discutidas na quinta seção desta pesquisa, cujo objetivo é analisar os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado em SRMs da rede Estadual do Pará, no período de 2014-2019, evidenciando condições de funcionamento das SRMs consoantes às demandas do público-alvo e à universalização da oferta, conforme prevê o PEE - PA 2014-2024.

3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns, tem possibilitado um grande avanço para a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. É um espaço pedagógico curricular que serve como apoio suplementar à sala de aula comum e oferta o Atendimento Educacional Especializado. Ao longo dos anos, são evidentes os benefícios que a inclusão teve nas escolas públicas, o atendimento educacional realizado na sala de recursos multifuncional e com profissional capacitado para a realização do AEE, trouxe avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem, na socialização dos atendidos e na inclusão social dos alunos com deficiência.

Dessa forma, esta seção tem como objetivo discutir sobre os fundamentos legais que possibilitaram a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, discutir sobre a importância da SRMs enquanto um novo espaço pedagógico curricular nas instituições de ensino regular, que oferta o atendimento educacional especializado para potencializar a aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como discutir o papel do professor e do uso das Tecnologias Assistivas.

3.1 Fundamentos legais da SRM

A concepção de inclusão escolar é muito ampla e complexa. A inclusão não se restringe apenas a alguns alunos com deficiência, mas se estende a todos os indivíduos no processo educacional. Percebe-se que a inclusão tem se tornado foco nas escolas, pois cada vez mais pessoas com deficiências têm tomado consciência de seu direito e da garantia de uma educação de qualidade que respeite e atenda a sua formação plena.

Dessa forma, nos últimos anos, vive-se um tempo inédito em termos de avanços legais em relação à inclusão das pessoas com deficiência. Houve um reconhecimento que o isolamento nas classes e instituições especializadas provocaram um enfraquecimento da convivência (das pessoas com deficiência com pessoas sem deficiência) e uma redução nas suas possibilidades de avançar na construção das estruturas cognitivas e linguísticas.

Assim, tem-se acompanhado o movimento em prol de uma educação inclusiva considerada como uma ação política, cultural, social e pedagógica desenvolvida em defesa dos

direitos de todos os alunos conviverem juntos, aprendendo e participando ativamente do ambiente escolar, sem qualquer tipo de discriminação (MARTINS, 2016).

Nesse sentido, as escolas regulares vêm atuando com base numa orientação inclusiva, constituindo um meio mais efetivo para que possam se desenvolver, assim como para combater atitudes discriminatórias, para criar comunidades em que todos sejam bem-vindos e para contribuir na construção de uma sociedade mais inclusiva. (MITTLER, 2003).

Na atualidade, o debate sobre a escola inclusiva está cada vez mais presente provocando uma redefinição da política pública para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Para Beyer (2006), a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional que defende a heterogeneidade na classe escolar, e que esta, além de promover interação, fomenta aprendizagens recíprocas. Dessa forma, a educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca do papel da escola na superação da lógica de exclusão, devendo as escolas e as classes especiais serem repensadas. Só assim haverá mudança estrutural e cultural na própria escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Assim, nos últimos anos, viu-se que muitas mudanças têm ocorrido em torno das políticas públicas educacionais, com o objetivo de garantir os direitos educacionais e sociais para as pessoas com deficiência. A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui um movimento que tem buscado construir escolas inclusivas, realizando uma nova organização educacional, com oferta de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais nas escolas regulares, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades que disponibilizam recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

A Constituição Federal em seu Inciso III, do Art. 208, prevê o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL/CF, 1988). O atendimento educacional especializado, ganhou forma no auge dos movimentos em defesa da inclusão escolar das pessoas com deficiência, os quais evoluíram no País, a partir da promulgação da “Declaração de Salamanca” (1994). As diretrizes emanadas desse documento, além da defesa do direito de todos à educação e de estudarem juntos, trouxe recomendações

direcionadas à emergência das mudanças nos sistemas de ensino e nas escolas. Assim, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 17), “[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos”.

Neste contexto, foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP e estabelecida a portaria normativa nº- 13, de 24 de Abril de 2007 que considera a importância do atendimento educacional especializado, e, para que os estados e municípios brasileiros possam prover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade, que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem. Essa portaria se propõe a:

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

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

A implementação das SRMs e o seu atendimento educacional especializado busca a consolidação do atendimento diante da garantia de condições estruturais, organizacionais e de recursos humanos. No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (MEC, 2010, p.9).

As salas de recursos multifuncionais são definidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado (DUTRA, 2010). Estas são equipadas com mobiliários e materiais didáticos pedagógicos para promover a escolarização. São organizadas em tipo I e tipo II. As SRMs do tipo I recebem todos os equipamentos e materiais, menos os específicos para deficiência visual, conforme o quadro 4:

Quadro 5: Material Sala de Recursos tipo I

Nº de ordem	Especificação
01	Microcomputador com gravador de cd, leitor de DVD e terminal
02	Monitor de 32” LCD
03	Fones de ouvido e Microfones
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colmeia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica)
18	Dominó de animais em língua de sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
21	Dominó com Textura
22	Plano inclinado – estante para leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melamínico

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

Já as SRMs tipo II recebem todos os equipamentos e materiais (...), incluindo materiais e equipamentos específicos para deficientes visuais, quadro 5:

Quadro 06: Material Sala de Recursos tipo II

Nº de ordem	Especificação
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Lupa Eletrônica
04	Reglete de Mesa
05	Punção
06	Soroban
07	Guia de Assinatura
08	Globo Terrestre Adaptado
09	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
10	Calculadora Sonoro
11	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

Na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE, compete à escola segundo a nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010:

I –a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade; b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno; c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino; d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola; e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos; f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas; g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

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

É válido frisar que o AEE não substitui o ensino regular e que a educação especial se realiza em todos os níveis e etapas de ensino, tendo o A.E.E. como parte integrante do processo educacional. O público alvo do A.E.E., conforme a Resolução é:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett,

transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.1).

Tendo definido o público alvo do AEE, faz-se necessário enfatizar que as atividades ativistas previstas neste atendimento devem estimular processos mentais como a atenção, percepções sensoriais, memória, raciocínio lógico, linguagens, que precisam fortalecer a autonomia e independência dos estudantes de modo a serem capazes de dar opiniões, fazer escolhas, tomar iniciativas a partir dos próprios interesses e necessidades.

3.2 SRM- Um “novo” espaço na instituição escolar

O processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns tem se constituído em momentos de busca por informação e formação sobre as possibilidades de potencializar ações pedagógicas que possam contribuir para uma educação de qualidade. Sendo assim, a função da escola, sobretudo da escola inclusiva, deve estar intrinsecamente voltada para um ensino de qualidade. Nesse sentido, a escola pode viabilizar condições para que todos os alunos consigam se beneficiar desse espaço e passar por diversas modificações tanto no que diz respeito aos aspectos físicos, quanto nas propostas pedagógicas, metodológicas e administrativas.

Assim, a educação inclusiva constitui-se como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos e ao reconhecer que muitas dificuldades permeiam nos sistemas de ensino, evidencia-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A educação inclusiva passou assumir um espaço central no debate acerca do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BERTUOL, 2010).

A concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, não pode haver rituais pedagógicos pré-estabelecidos, pois estes acabam legitimando ainda mais as desigualdades sociais e negando a existência das diversidades que há na escola. Nessa perspectiva, as escolas

devem responder às necessidades de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Alves (2006) ressalta que para a construção de uma Escola Inclusiva, é preciso que esta tenha características estruturais e funcionais específicas, para que os alunos com deficiência possam receber suporte extra, requerido para assegurar uma educação efetiva. A escolarização ofertada nesse contexto, deve ser pautada num ensino significativo que garanta o acesso ao conjunto de conhecimentos a serem mobilizados. Partindo desse pressuposto, no Brasil, tem sido afirmada a determinação legal de que a escolarização de todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ocorrer no ensino comum.

Assim, de acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação/PNE, no Brasil, ao longo dos últimos anos, é possível notar um aumento na taxa de matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns, em contrapartida às matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas. De 2007 a 2017, houve um aumento de 37,3 pontos percentuais na proporção de matrículas em classes comuns, atingindo a marca de 84,12%. Já as matrículas em escolas exclusivas diminuíram 27,8 pontos percentuais, sendo de 13,6% em 2017. Por sua vez, a porcentagem de matrículas em classes especiais apresentou a menor taxa, com 2,3% em 2017. Além disso, os dados de 2017 mostram que a maior parte das matrículas da rede pública se concentra em classes comuns (95%), ao passo que na rede privada a maior porcentagem de matrículas se encontra em escolas exclusivas (67,6%).

O aumento considerável de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns é notável. A garantia de escolarização nas escolas públicas tem se constituído como uma grande oportunidade de universalizar a educação. No entanto, matricular não basta, é preciso acolher e responder às diferenças, assim como criar condições para garantir o acesso, a permanência e aprendizagem desses alunos. A inclusão, para Pletsch (2010, p.77) “É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o desenvolvimento social e acadêmico, levando em consideração as singularidades de cada um”.

Partindo desse pressuposto, é importante frisar que dentro das escolas precisam construir seu Projeto Político pedagógico-PPP, visando promover o acesso à educação de todos os sujeitos, incluindo os alunos com deficiência, que dela participam. Para Vasconcellos (2008), o PPP é o plano global da instituição e pode ser entendido como a sistematização, mas nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, e define o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico de intervenção e mudança da realidade.

O Projeto Político tem como essência ou fim primordial a formação do sujeito, em todas as suas competências e habilidades, para se constituir como cidadão. Vale ressaltar que as escolas, em conjunto com a comunidade, devem construir um planejamento capaz de atender a todos, incluindo as mudanças necessárias no que diz respeito à construção da Sala de Recursos multifuncionais, bem como em relação à formação continuada de professores de forma global, evitando-se os chamados professores da área especial (VIEIRA, 2012).

Tendo em vista a importância do PPP na escola como um documento que embasa as ações que nela são desenvolvidas, bem como as mudanças que devem ser feitas para viabilizar o atendimento a todos os alunos, destaca-se a importância de estar previsto nesse documento a SRM como um espaço pedagógico que vem contribuir na escolarização dos alunos.

Nesse sentido, Bertuol (2010) acredita que a sala de recursos pode ser uma opção viável e segura, tendo a capacidade de dar aportes aos alunos com deficiência, desde que nesta, seja realizado um trabalho colaborativo entre o AEE e a SRM. A sala de recursos é um espaço que vem ganhando cada dia mais importância, levando em consideração o apoio especializado que oferta aos alunos do ensino regular, na medida em que estes, a cada dia, estão sendo matriculados nas escolas regulares do Brasil. Na visão de Machado (2010, p.60) as salas de recursos são,

espaços localizados nas escolas públicas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Elas são constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Estas salas permitem que o AEE, feito no turno oposto ao da sala de aula comum, seja realizado na própria escola em que o estudante frequenta ou em outra escola próxima a sua.

Estas salas de recursos localizadas nas escolas comuns, precisam contar com diversos materiais e recursos pedagógicos e de acessibilidade para subsidiar o trabalho do professor no que se refere ao atendimento especializado desenvolvido neste espaço. Segundo Cristo (2018), com a implantação das SRMs nas escolas regulares, houve um ganho pedagógico no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos atendidos com este serviço e suporte. No atendimento ofertado, as especificidades de cada aluno devem ser contempladas no contexto da sua realidade e espaço escolar, corroborando assim para a inclusão destes alunos. O atendimento ofertado em salas de recursos, de caráter pedagógico, não deve substituir, mas sim complementar ou suplementar o ensino nas salas comuns de ensino.

Para Brabo (2011, p.10), “A criação de SRMs precisa ser difundida em todas as redes de ensino com vistas a garantir que o aluno com deficiência não fique em situação de

desvantagem em seu processo de aprendizagem com relação aos demais alunos”. Por isso, o atendimento pedagógico ofertado neste espaço, conta com diversos materiais específicos, com tecnologias assistivas e de acessibilidade para potencializar as ações no que se refere a aprendizagem dos alunos.

É válido destacar que, dentro da SRM há uma organização pedagógica a fim de assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos na rede regular.

A organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção da acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizem atividades da parte diversificadas, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outros complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas. (DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p.211).

É por meio também do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos, que os alunos são estimulados a desenvolver seu aspecto cognitivo e outras habilidades, utilizando recursos disponíveis e atendendo diferentes necessidades. A sala de recursos tem um caráter multifuncional, uma vez que, sua organização enquanto espaço pedagógico, conta com diversos materiais e equipamentos que permitem trabalhar de diferentes formas com todos os alunos de acordo com suas especificidades. As salas de recursos multifuncionais, não podem ser confundidas e/ou utilizadas como salas de reforço escolar. Todos os alunos que realizam atendimento nela, devem estar matriculados em salas de ensino regular. Pois, estas salas foram criadas para apoiar a organização da educação especial na perspectiva inclusiva, e tem como premissa assegurar o pleno acesso dos seus alunos no ensino regular.

Quanto à questão da SRM enquanto um espaço físico, Zuqui (2013) cita que devemos ter muita atenção para que este espaço não corra o risco de ser reduzido a um local ocupado pela diferença, ou seja,

A diferença não está presente somente quando as relações pedagógicas se desenvolvem em lugares específicos, separados de outros lugares de atividade social e sob a autoridade de especialistas cuja ação é inteiramente orientada em direção à educação dos alunos com necessidades especiais. Mas a diferença também se manifesta, principalmente, quando os indivíduos criam um ambiente escolar de acatamento e identificação da necessidade de espaços específicos para o ensino desses alunos (SILVA, 2011, p. 1 e 2).

É preciso perceber que a sala de recursos tem uma diferenciação no contexto escolar, esse espaço é diferenciado levando em consideração as funções que desempenham as outras

salas de aula. A importância desse espaço na escola se dá, porque sua proposta permite possibilitar aos alunos com deficiência buscar estratégias de aprendizagem por meio de um novo fazer pedagógico, que venha favorecer a construção de novos conhecimentos, e sobretudo, permitir o acesso ao currículo escolar e o desenvolvimento da autonomia dentro e fora do contexto escolar.

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere 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 (ALVES, 2006, p.14).

A implantação das SRMs nas escolas, é uma ação que vem se desenvolvendo dentro do campo das políticas públicas como forma de efetivar uma Educação Inclusiva que melhore as condições de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Com a implantação das SRMs foi possível desenvolver melhor o atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, Cristo (2018) menciona que o atendimento educacional especializado é um serviço e um recurso da Educação Especial enquanto modalidade educacional na perspectiva inclusiva, que tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos alunos para o desenvolvimento da autonomia e independência na escola. Essa ferramenta institucional elabora, organiza e disponibiliza recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Na sala de recursos multifuncionais, o AEE utiliza diversas estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico, para que assim, possa favorecer aos alunos que necessitam desses serviços na construção de novos conhecimentos e subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica (BRASIL, 2001), o AEE em salas de recursos se constitui como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado. Os recursos pedagógicos utilizados nesse tipo de atendimento são adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos.

O AEE faz parte do currículo que se organiza para apoiar os serviços educacionais comuns, destacando diversas atividades de acordo com cada deficiência. Para Carleto (2013, p. 142) o AEE é:

uma forma discutida pelas Superintendências de Educação para minimizar a lacuna encontrada nas salas de aula. Envolve o atendimento especializado, já que se acredita que com um trabalho mais focado às necessidades educacionais de cada aluno/a,

eles/as possam ter reconhecidos e, conseqüentemente, atendidas suas particularidades.

Na visão de Carleto, este atendimento tem um caráter de natureza complementar e suplementar que contribuirão no ensino na sala de aula, onde poderão ser desenvolvidas atividades que contemplem as áreas cognitivas, afetivas, sociais, raciocínio lógico-matemático que proporcionarão aos alunos condições de acompanhar o trabalho realizado na sala de aula do ensino regular.

O AEE, então, se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo primeiro o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal. (BRAUN, 2011, p. 24)

Esse atendimento reforça o direito desses alunos à educação e ao apoio necessário para que se efetive o processo de inclusão escolar no ensino comum. Por meio desse atendimento é possível oportunizar aos alunos público-alvo da Educação Especial diferentes estratégias e metodologias que os auxiliem na construção de novas habilidades sociais, cognitivas, motoras e afetivas corroborando para seu pleno desenvolvimento.

Desse modo, é inegável que a Sala de Recursos Multifuncionais é um elemento importante para viabilizar o atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da educação especial, bem como para aprimorar o processo de inclusão escolar. Diante disso, no decorrer da implantação deste espaço, emergiu-se a necessidade de um profissional especializado para atuar pedagogicamente. Assim, surge o professor do AEE que tem como função oferecer aos alunos um ensino de acordo com suas especificidades e que o ajudará a superar seus obstáculos. (SANTOS, 2017).

De acordo com Ropoli (2010), a função do professor do Atendimento Educacional Especializado consiste em coordenar, planejar e realizar todas as ações pedagógicas que serão desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais, assim como promover a articulação entre o que é trabalhado nesse espaço e na sala comum, realizando um trabalho colaborativo com os demais professores.

Esse docente deverá ter saberes que vão além dos da dinâmica de atendimento do aluno incluído, isto é, ele deverá ter saberes que englobem o 'todo da escola': o Projeto Pedagógico, os processos gerais de planejamento e os projetos temáticos desenvolvidos; a situação social e econômica dos alunos. (SANTOS, 2012, p. 140).

Desse modo, fica evidente que o professor do AEE deve estimular o desenvolvimento dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, exigindo uma constante parceria com demais colaboradores para auxiliar no processo de aprendizagem. O trabalho desempenhado por este profissional, exige diversas tarefas que vão desde a elaboração de atividades e recursos, passando pelo contato com as famílias até a articulação com atores escolares. Levando em consideração as tarefas que o professor do AEE realiza, é preciso oferecer a ele formações para que este possa desenvolver novas práticas pedagógicas diversificadas e assim, possibilitar mais aprendizagens aos alunos.

A formação do professor ajudará a criar novas ações pedagógicas, evitando que este faça uma mera repetição daquelas utilizadas em sala de aula. Contudo, torna-se de fundamental importância interligar uma prática a outra de tal modo que o aluno consiga obter o conhecimento necessário à aprendizagem. Dessa forma, criar um plano educacional especializado que consiga fazer essa relação é fundamental para esse processo. (SANTOS, 2017).

O plano de Atendimento Educacional Especializado, vai direcionar o trabalho do professor, permitindo que esse possa descrever o cronograma com as ações que serão realizadas em conformidade com as singularidades de cada aluno. Possibilitando assim, avaliar os avanços e as dificuldades dos alunos, permitindo que o trabalho realizado alcance os objetivos propostos.

Macedo; Carvalho, Pletsch (2011) destacam a relevância do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala regular para contribuir no processo de inclusão. Sendo assim, a colaboração entre os profissionais se faz necessária especialmente, na organização e no planejamento do plano de atendimento educacional especializado para atender as reais demandas de cada aluno com necessidades especiais. Caso contrário, a inclusão com desenvolvimento social e acadêmico desse alunado corre o risco de revestir-se em exclusão intraescolar. Isto é, o aluno está na sala de aula comum, mas excluído do processo educacional.

Segundo Santos (2017, p.75), “com o trabalho colaborativo, é possível uma atuação conjunta dos professores caracterizando uma rede de saberes para o ensino do aluno na sala de aula regular e nos atendimentos prestados na Sala de Recursos Multifuncionais”.

Um outro ponto que podemos destacar nas SRMs diz respeito ao uso das tecnologias assistivas. Atualmente, a inclusão de Tecnologias Assistivas tem sido usadas como veículos de promoção da aprendizagem incondicional nos espaços escolares. Ao falarmos no AEE ou na SRM, percebemos que o uso das Tecnologias Assistivas - TA, tem se constituído como um

elemento que impulsiona a inclusão escolar, e, que acaba se tornando algo indispensável na aprendizagem.

A TA surge como um elemento multidisciplinar que trata não apenas de recursos, mas também de ações estratégicas e serviços que devem ser oferecidos e utilizados pelo usuário direto, mas que repercutirá, também, nas pessoas que fazem parte de seu convívio familiar e social. Assim, os professores, como os profissionais de outras áreas que se relacionam com esse usuário, necessitam receber informação sobre esse universo na intenção de contribuir com a superação das barreiras encontradas (ROSA, 2019, p.55).

As Tecnologias Assistivas podem melhorar a independência e a inclusão social. Segundo Carbonari (2008, p. 40), “As tecnologias têm um papel muito importante em todos os momentos do nosso cotidiano. E como não poderia deixar de ser, também estão presentes na área da educação, sendo impossível ignorá-las neste contexto”.

A oferta de tecnologias específicas para a educação tem crescido consideravelmente, como é o caso dos computadores nas escolas, que mostram os significados dessas novas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. O surgimento dessas novas tecnologias, oportunizaram novas possibilidades de aprendizagem, comunicação e informação entre as pessoas. Com base nisso, entende-se que a TA, no contexto da inclusão escolar, servirá de apoio para quebrar barreiras de acessibilidade.

A partir das discussões feitas sobre a sala de recursos e o atendimento educacional especializado. Ao analisar o Observatório do PNE (2014-2024), quanto à implantação das SRMs nas escolas de Educação Básica, o Observatório mostra que em 2017, existem apenas 18,4% das SRMs em uso em todo o Brasil. Um dado alarmante que precisa ser verificado com muita atenção, pois em seu estudo, Melo (2015, p.61) analisa que “o principal diferencial da sala de recursos refere-se ao apoio pedagógico de caráter complementar”. Nesse espaço, todos os alunos são estimulados para desenvolver suas funções cognitivas e na aquisição de habilidades básicas para o acesso ao currículo regular.

No que se refere o AEE, ao fazer uma análise do indicador do Observatório do PNE em relação a porcentagem de alunos com deficiência que recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), identifica-se um percentual aumento ao longo dos anos. Em 2009, a porcentagem de atendimento era de 20,3%; em 2017, tivemos um aumento para 37,6%. Ao fazer uma análise, é possível perceber que este é um número ainda muito baixo, se for comparado com a porcentagem de matrículas.

Portanto, pode-se perceber que a educação especial teve um grande avanço com a implementação das SRMs e o AEE ofertado nesse espaço, auxiliando na inclusão dos alunos nas escolas comuns que são, simultaneamente, público dessas duas modalidades de ensino. Porém, muitos caminhos ainda precisam ser galgados e novos avanços são necessários no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem que favoreçam a construção de conhecimentos, buscando processos educativos que viabilizem currículos, metodologias e intervenções na busca de uma escola cada vez mais inclusiva.

Na próxima seção, será descrito como se deu o percurso histórico da Educação especial no Estado do Pará.

4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ

As pesquisas sobre Educação Especial vêm avançando a cada dia, assim, já é possível observar teses, dissertações e artigos resultantes de pesquisas nas diferentes regiões do país que discutem diferentes aspectos que vão desde a história até as práticas em educação especial. No que concerne ao Estado do Pará, evidenciamos ainda poucos estudos, o que reforça a necessidade de ampliarmos as reflexões sobre diferentes aspectos, em particular as políticas de Educação Especial e as condições de oferta no estado.

Nesse sentido, esta seção visa trazer aspectos referentes à trajetória da Educação Especial no Estado do Pará, apontando seus desafios e dilemas para os atendimentos oferecidos às pessoas com deficiências. Assim como se propõe a apresentar o processo de implantação do Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas, antes das metas do Plano Estadual de Educação 2014-2024 serem demarcadas, como forma de deixar evidente os avanços e desafios a partir do cenário que antecede a vigência do PEE.

4.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARÁ

Ao longo dos últimos anos, tem-se observado intensos debates acerca da educação especial, sobretudo o discurso de acesso e permanência a esse ensino, bem como a estreita relação com os pressupostos inclusivos e com as políticas públicas educacionais, a fim de possibilitar o ensino que respeite e valorize as diferenças.

E, nesse sentido, busca-se compreender a Educação Especial como parte constituinte da Educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), no Artigo 58, “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Contudo, mesmo sendo legalmente referida como “modalidade de ensino”, a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um sistema paralelo de ensino.

Pode-se afirmar que a Educação Especial existe pela exclusão das pessoas com deficiência do ensino regular, pela negação, pela contradição presente no processo educacional. É nesta relação de negação, contradição que a educação especial vem se constituindo ao longo dos anos como aquela que visa atender os indivíduos que fogem dos padrões “normais” da sociedade. Para Michels (2017, p.13):

Historicamente, instituições e serviços foram criados para “abrigar” estas pessoas tidas como inadequadas para a sociedade. Exemplo disso são os abrigos para menores infratores, prisões, manicômios, instituições e escolas especiais para deficientes, hospitais psiquiátricos, entre outros. Especificamente relacionados à educação, foram sendo criados diferentes espaços, como as instituições especializadas, as escolas especiais, as salas de recurso, as classes especiais, as salas de apoio, a escola especial e instituições de abrigo, que tinham como função desenvolver atividades (nem sempre de caráter pedagógico) com pessoas que tivessem uma deficiência aparente ou que apresentassem alterações de ordem intelectual, sensorial, psicológica.

É nesta constituição histórica que a área da Educação Especial vem se consolidando no Brasil e, posteriormente, nos estados e municípios. Dessa forma, para melhor entender a política educacional produzida hoje em relação aos alunos com deficiência, faz-se necessário caracterizar e contextualizar a educação especial ao longo da história da educação para compreender melhor a implementação das políticas de inclusão escolar em âmbito estadual. Para tanto, precisa-se discutir e conhecer, em linhas gerais, como se deu o processo histórico da Educação Especial no Estado do Pará.

Ao resgatar um pouco da história da Educação Especial no Estado do Pará, o Documento Curricular do Estado (2019, p. 327) aponta que existem alguns registros que datam do ano de 1886 no Pará, a proposta de construção de hospícios para o atendimento dos então chamados alienados na cidade de Belém, a exemplo do que foi criado na cidade do Rio de Janeiro o Hospital Pedro II. Esses espaços em geral eram constituídos em ambientes longes dos centros urbanos, pois as pessoas que neles eram atendidas estavam à margem da sociedade e não pertenciam ao padrão da dita normalidade.

Esse mesmo documento aponta que antes de se falar em integração, houve, na década de 1960, o ensino denominado “emendativo”, movimento voltado à educação de surdos, cegos e deficientes mentais. Diante desse cenário, originaram-se as primeiras instituições no estado voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência.

Foi a partir da constituição dessas instituições que, posteriormente, a Educação Especial começou a ser construída no Pará no final de 1950 e início dos anos 1960. E, apresenta o atendimento educacional como “educação dos excepcionais” ou “educação de deficientes” (OLIVEIRA; FRANÇA, 2019).

Por outro lado, Farias (2019, p.93) menciona que é a partir de 1930 que se iniciam no estado do Pará as primeiras preocupações em relação as pessoas com deficiência, mas ainda voltada e impulsionada por um ideário produtivista que via a educação não como processo de escolarização, mas como formação de mão de obra. A autora ressalta que é somente a partir da década de 1950 que se iniciam as primeiras ações especializadas, também embasadas nesse ideário.

Essa mesma autora relata que não havia por parte da Secretaria de Educação e Cultura - SEDEC⁷, no início de 1950, uma preocupação institucional com a escolarização de pessoas com deficiência, assim como nos outros estados e suas secretarias. Posteriormente, o movimento nacional baseado a partir das campanhas educacionais voltadas aos excepcionais tomou força a discussão sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiência como pauta governamental.

Assim, diante dos movimentos relacionados ao direito do excepcional⁸, em 1953 o governo Paraense inicia um processo de seleção de docentes da rede pública estadual e municipal, para participarem de cursos de formação de professores nos Estados de São Paulo e Guanabara⁹, no âmbito da educação do excepcional (FARIAS, 2019, p.119).

De certo, pode-se afirmar que após o movimento da educação dos excepcionais, seleção das professoras, começa no Pará a constituição das escolas especializadas, como ver-se-á a seguir.

4.1.1 As primeiras Escolas Especializadas e o processo de integração.

Na década de 1950, surgem no Estado do Pará as primeiras escolas especializadas para atender os alunos com deficiência. Segundo Oliveira (2019), existem dois grandes institutos como referência educacional, o “José Alvares de Azevedo” e “Astério de Campos”.

O primeiro instituto, “José Alvares de Azevedo”, é a unidade mais antiga no trabalho com pessoas cegas no Pará. A Escola de Cegos do Pará foi criada em 1953. Segundo Bentes (2015, p.08), a origem do instituto surgiu a partir de um curso realizado no período de agosto a novembro de 1953 no Instituto Benjamin Constant no Estado da Guanabara. Neste curso, estavam as professoras do Estado do Pará Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Monteiro. Estas, após receberem a formação, fundaram a “Escola de Cegos no Pará”.

A ação das referidas professoras contribuiu para direcionamentos importantes na legislação estadual em relação à escolarização de pessoas com deficiência, em consonância com a legislação nacional, conforme destaque nas leis e os excertos a seguir.

- Decreto-Lei nº 1.300 de 07/12/1953, que apontava a instalação, para fevereiro do ano seguinte, da Escola de Cegos do Pará.

⁷ SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura foi utilizado esse termo até 1970, pois, houve uma reorganização e passou a ser usada a sigla SEDUC, referindo-se a Secretaria de Estado de Educação.

⁸ O Termo excepcional foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência mental.

⁹ A Guanabara foi um estado do Brasil de 1960 a 1975, que existiu no território correspondente à atual localização do município do Rio de Janeiro. A partir de 1974 o Estado de Guanabara passou a integrar o Estado do Rio de Janeiro.

Art.1º - Ficam criadas 2 escolas para cegos, nesta capital, as quais serão instaladas em fevereiro do próximo ano.

Art. 2º - As escolas mencionadas serão providas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamim Constant na Capital Federal.

A Escola de Cegos do Pará iniciou seu funcionamento em um anexo da Escola Profissional do Pará. Em 1955 já promovia à alfabetização de adultos no sistema Braille e em homenagem ao primeiro brasileiro que foi alfabetizado em Braille na França, José Álvares de Azevedo, a escola passou assim a ser chamada a partir de 1956.

- Lei nº 1.400 de 31/10/56 que deu nova nomeação à Escola de Cegos, que passou a se chamar Escola José Álvares de Azevedo, em homenagem ao primeiro brasileiro alfabetizado pelo sistema braile.

Art.1º - Passa a ser denominada Escola “ José Álvares de Azevedo” a escola para Educação de Cegos e Amblíopes neste Estado.

Art. 2º - Ficam criadas no Quadro Único do funcionalismo civil do Estado os seguintes cargos lotados na Escola “José Álvares de Azevedo: Professor- padrão E, Professor-Canto Orfeônico- padrão C, Inspetor de alunos- padrão A, Servente - padrão A.

Art. 3º - O cargo de Diretor da escola “José Álvares de Azevedo” será exercido por um Professor titulado, que possui o curso Especializado para Educação de Cegos e Amblíopes, percebendo gratificações de função.

A escola José Álvares de Azevedo em 1963 iniciou o processo de integração dos alunos com deficiência visual na Rede Regular, dois anos mais tarde passou a desenvolver o serviço de reabilitação aos deficientes visuais (VILHENA, 2017, p. 29).

Figura 04 – Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo.



Fonte: <https://agenciapara.com.br/noticia/4315/>.

Segundo Bentes (2015, p.08), a referida escola passou por três fases: a da chamada “educação segregadora”, a da integração e a da inclusão, conforme anuncia o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade:

De 1955 a 1962, a linha adotada era a Educação Segregada, ou seja, educação só para cegos agrupados por séries que recebiam atendimento através de professores especializados seguindo a programação das escolas de ensino comum, da Secretaria de Estado de Educação, além das outras atividades específicas para cegos [...]. Em 1962, tornou-se realidade a Educação Integrada, ou seja, os primeiros deficientes visuais começaram a frequentar as escolas comuns [...] A partir de 1994, a política educacional brasileira adere à filosofia da inclusão, movimento iniciado na Europa, através do Tratado de Salamanca (PARÁ, 2009, p. 6-7, apud Bentes 2015, p.08).

Na fase chamada de segregação, um dos objetivos da instituição era a correção do físico, dos sentidos. O ensino era desenvolvido a partir do Braille, para os cegos, e dos “resíduos visuais” para os alunos com baixa visão. Para Mendes (2006, p. 387), “a segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

Bentes (2015) menciona que, segundo as informações contidas no PPP, a Escola de Cegos do Pará funcionou com escolarização até o ano de 1962, em agrupamentos multisseriados, desenvolvendo a coordenação motora fina com o intuito de alfabetizar os alunos na escrita Braille, e a reabilitação, por meio da orientação e mobilidade, para os cegos, além do uso de material e escrita ampliada para os alunos de baixa visão.

Na fase chamada de integração, encerra-se a escolarização na instituição e os alunos passam a frequentar as escolas regulares. O atendimento reabilitatório passa a ser implementado, então, visando a integração em uma escola regular. Sobre a integração, Kailer (2013, p. 64) afirma que foi um “movimento no final da década de 1960 e início da década de 1970 que emergiu como uma possibilidade de eliminar a exclusão, de pessoas com alguma deficiência, da sociedade”.

Na fase atual, denominada de inclusão, a instituição não perde as características da anterior. Segundo Vilhena (2017), atualmente, o instituto funciona em uma casa alugada pela Secretaria de Educação local, haja visto que o prédio original se encontra em reforma. A UEES José Álvares de Azevedo tem em seu espaço físico 11 (onze) salas de atendimentos para suprir uma necessidade de 20 (vinte) programas de atendimentos às pessoas com deficiência visual, o que torna necessário que uma sala seja disponibilizada para mais de um tipo de programa.

O segundo Instituto, “Astério de Campos”, foi criado em 21 de outubro de 1960 por meio da ação do governo sobre o Decreto nº 3.174 de 21/10/1960, que estabeleceu a criação da Escola de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos.

Para Bentes (2010, p.74), a fundação dessa instituição foi “decorrente da formação das professoras no Rio de Janeiro e a Campanha de Educação de Surdos Brasileiros no governo de Juscelino Kubitschek”.

Em seu percurso histórico, essa instituição recebeu diversos nomes. Em 1965, passou a se chamar Instituto Prof. Astério de Campos e mais tarde, em 1969 ficou conhecida como Unidade Técnica Prof. Astério de Campos e, atualmente, Unidade Educacional Ensino Especializado Prof. Astério de Campos - UEESPAC (LIMA; LINHARES, 2017, p.88).

Figura 5- Unidade Educacional Ensino Especializado Prof. Astério de Campos.



Fonte: <http://ueesprofessorasteriodecampos.blogspot.com/2008/05/nossa-escola.html>

Naquele contexto Lima e Linhares (2017, p.88) relatam que a Astério de Campos era destinada aos deficientes da audição e da fala, estando sob administração da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, e Campanha para Educação do Surdo Brasileiro do Ministério da Educação e Cultura. A Astério de Campos era uma unidade que tinha como objetivo adaptar o surdo à sociedade, por meio da educação, e que tal ensino ministrado pudesse transformar os surdos em indivíduos úteis. A UEES, veio mudando suas ações pedagógicas criando novos aportes, como a educação bilíngue a fim de atender da melhor forma, todos os alunos.

Após a criação dessas duas escolas, duas leis foram criadas, uma em 1965 que transformou as escolas em institutos, e outra, em 1968 que apresenta a educação dos excepcionais, de acordo com o que destaco a seguir:

- A Lei nº 3.583 de 15/12/1965, que entre outras questões, transformou as duas escolas anteriores em Institutos vinculados a Secretaria de Educação.

Art. 19º - A Escola “José Alvares de Azevedo” para cegos e amblíopes, e a Escola “Professor Astério de Campos” para surdos-mudos, ficam transformadas em Institutos vinculados à Secretaria.

Parágrafo Único- Os excepcionais retardados serão atendidos por estabelecimentos especializados mediante convênio com a Secretaria de estado de Educação.

- A Lei nº 4.093 de 05/02/1968, que enquadrrou a educação de excepcionais no Sistema Geral de Educação.

Título X Da educação de Excepcionais

Art. 113º - A educação de excepcionais, comum a quaisquer dos graus de ensino, tem por objetivo integrá-los na comunidade, através da assistência médica e psicopedagógica, incluída a orientação profissional, devendo enquadrar-se, tanto quanto possível, no Sistema Geral de Educação.

Art. 114º - A educação de excepcionais, quando não for possível, enquadrar-se ao sistema geral de educação, objeto desta lei, será ministrada em:

I - Classes especiais;

II - Escolas especiais; e

III - Centros especiais de preparação profissional.

§1º - As instalações de estabelecimentos de ensino para atendimento de excepcionais, deverão apresentar condições apropriadas.

§2º - A educação dos excepcionais de que trata este título, em casos especiais, deverá ter caráter domiciliar e hospitalar.

§3º - As normas para observância deste artigo e seus parágrafos, serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 115º - O regime escolar será flexível, adaptando-se às exigências específicas dos diferentes grupos de excepcionais.

Art. 116º - Toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação, receberá do Poder Público tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Art. 117º - O Estado poderá aceitar a cooperação de entidades públicas e privadas que visem amparar o excepcional.

Art. 118º - O pessoal destinado ao atendimento de excepcionais, nos termos do disposto no Título XI, deverá habilitar-se, para esse fim, em curso de especialização devidamente reconhecido.

Art. 119º - É da competência do Conselho Estadual de Educação baixar normas para autorização, reconhecimento e inspeção dos cursos previstos neste título.

Ao verificar esta última lei Estadual nº 4,093/68, percebe-se que se trata da primeira que defende com mais propriedade a questão da educação dos excepcionais no estado, quando enquadra a educação especial no sistema estadual.

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. [...] Nesse compromisso ou “comprometimento” dos Poderes Públicos com a Iniciativa Privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no “sistema geral de educação” ou fora dele. Essa circunstância acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (MAZZOTA, 2011, p.72-73).

A educação do excepcional se apresentava como comum a quaisquer graus de ensino, visava a integração na comunidade, e para isso, era necessária uma assistência médica e psicopedagógica, além de orientação profissional, devendo se enquadrar, se possível, ao Sistema Geral de Educação. No entanto, quando não fosse viável, esta educação deveria ser direcionada para ser realizada em classes especiais, escolas especiais e centros especiais de preparação profissional, contanto que o regime escolar fosse flexível, adaptando-se às exigências específicas dos diferentes grupos de excepcionalidade (FARIAS, 2019, p.126).

Para Nascimento (2018, p.175), essa lei aponta que a educação dos excepcionais deveria ser organizada no ensino comum “sempre que possível”, apesar dos objetivos que a legislação apontava, no que se refere a integração da criança excepcional, por meio do acesso às escolas públicas. Essa garantia ficava sempre no plano da possibilidade, do “sempre que possível”. Neste período, observa-se que a educação do excepcional só era possível pois tinham-se as instituições privadas e especializadas.

Verifica-se nessa lei, mas precisamente no Art. 116º, que o Estado procurou investir mais nesse seguimento da educação nas instituições privadas já existentes. Estas apontadas como “eficientes” por meio de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções, ao invés de construir instituições públicas, capacitação e adaptação das escolas públicas com a finalidade de acolher as crianças excepcionais na rede de ensino.

Ainda em meados da década de 1960, o Documento Curricular do Estado (2019, p.328) menciona que, no período entre 1968 e 1996, ocorre no Pará o que convencionalmente chamamos de fase da integração na Educação Especial do Estado. É importante registrar alguns fatos que ocorreram a fim de compreender como se deu esse processo histórico:

- Criação da primeira sala especializada no atendimento de pessoas cegas, denominado de “Classe Braille”, onde funcionou no Grupo Escolar José Veríssimo;

- Constituição da primeira classe especial para os alunos considerados “atrasados” em 1968 no Grupo Escolar Vilhena Alves;
- Presença de professores especializados para trabalhar na Educação Especial, nomeados de professores itinerantes;
- Efetivação das primeiras matrículas dos alunos com deficiência: Escola Salesiana do Trabalho, Grupo Escolar Justo Chermont, Grupo Escolar José Veríssimo e a Escola Tenente Rego Barros (PARÁ, 2019).

A fase denominada de integração dos alunos com deficiência no Estado do Pará ocorreu com a criação da primeira sala de recursos, as primeiras classes especiais, professor especializado, ingresso de alunos em uma escola profissionalizante e criação da assessoria dos Excepcionais (BENTES, 2010, p.76).

Vieira (2010, p.50) relata que “o início do processo de reabilitação e de educação das pessoas com deficiência em escolas regulares se dá com a implantação da primeira classe Braille na unidade de ensino regular Grupo Escolar José Veríssimo” em 1966. Foi a partir dessa classe que o trabalho foi ampliando surgindo, assim, a modalidade de ensino de itinerância com a finalidade de acompanhar o aluno em suas atividades nas escolas regulares. “Os demais alunos com deficiência visual que não atendiam aos critérios da integração na escola comum, entre eles, o aprendizado das primeiras letras, permaneceram na sala do Instituto Lauro Sodré” (FARIAS, 2019, p. 172).

Assim, pode-se afirmar que a integração do aluno cego teve a participação do professor itinerante que foram enviados para à escola regular, o qual teve um grande valor educacional, pois estes, estavam coordenando junto ao professor regente os trabalhos educativos.

Costa (2006) aponta que em 1968, cresceu consideravelmente o número de alunos com necessidades especiais e as escolas especiais já não conseguiam acomodar todos. Dessa forma, originaram-se as classes especiais e expandiram-se por todo o estado. A primeira dessas classes é implantada no Grupo Escolar Vilhena Alves, destinada a atender alunos com deficiência mental educáveis.

Para Bentes (2010, p.77), o trabalho realizado na classe especial estava organizado da seguinte forma:

O trabalho didático era dividido em cinco níveis, os quais estavam fundamentados nas teorias pedagógicas de alfabetização da época. O primeiro nível correspondia à fase de iniciação da alfabetização; o segundo ao da aprendizagem de vocábulos simples; o terceiro ao da leitura e escrita de vocábulos complexos, por exemplo, vocábulos contendo dígrafos e encontros consonantais; o quarto nível correspondia ao da leitura propriamente dita, com a decodificação associada ao significado; o quinto e último nível era o do desenvolvimento da leitura com base na compreensão e interpretação.

Percebe-se que dentro das classes especiais havia um trabalho diferenciado e seguiam um nível de desenvolvimento, que iria do mais simples ao mais complexo. Se o aluno conseguisse todos esses níveis, estaria completamente alfabetizado.

Os professores especializados que passaram a trabalhar na educação especial, estavam no quadro das classes especiais que iniciaram seu funcionamento na escola regular fazendo o acompanhamento dos alunos integrados. Tal professor passou a ser chamado de itinerante.

Farias (2019) destaca que as primeiras ações para integrar os alunos surdos, ocorreram na escola Salesiana do Trabalho, tendo como modalidade o ensino técnico profissionalizante, com o objetivo de ensinar o ofício de marceneiro, tendo o acompanhamento do professor do próprio instituto.

Segundo Bentes (2010), esse processo ganhou impulso, principalmente em 1967, quando a instituição passou a ter sede própria, possibilitando o desenvolvimento com maior autonomia da metodologia de recuperação ou implantação da fala.

4.1.2 A Educação Especial no Pará: Década de 1970 à 1980

Houve, na década de 1970, marcos históricos no campo da educação especial. Entre eles, reforma na área educacional fazendo menção aos alunos com deficiência, criação de Assessoria e Centro de Educação Especial.

No que concerne à reforma educacional, esse processo foi marcado pela implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus fazendo inferência para a educação especial, a partir da Lei nº 5.692/71 em seu capítulo **I, art. 9:**

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Essa nova lei previa o tratamento especial aos alunos que apresentavam deficiência de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. Contudo, apesar desse reconhecimento quanto aos alunos com deficiência, essa legislação não apontava aspectos específicos sobre como deveria ser realizado tal tratamento no primeiro e segundo graus de ensino. No que concerne ao estado do Pará, houve chamadas públicas e discussões a fim de sistematizar ações para a implementação da nova lei no estado de acordo com as novas mudanças previstas pela legislação.

Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma expansão dos princípios e da oferta da educação para crianças com deficiência e que a LDB de 1961 e a Lei n. 5.692/71 foram cruciais para o financiamento e estabelecimento de convênios, que foram fundamentais para a evolução da educação de crianças com deficiência tanto no âmbito nacional quanto no estadual.

No mesmo período dessas reformas, de acordo com Farias (2019) a Assessoria de Educação de Excepcionais foi criada em 1970 com a inspiração da reorganização administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, por meio do Decreto nº 7.394 de 31/12/1970, que destacava uma nova denominação para a Secretaria de Educação, já não se chamaria mais SEDEC e sim SEDUC¹⁰.

Já nas pesquisas de Vieira (2010, p.51), a autora ressalta que em 1971 é criada Assessoria de Educação dos Excepcionais, na Secretaria de Educação – SEDUC, tendo a principal função de coordenar as ações relativas às pessoas com deficiência. Sobre a criação da Assessoria, é importante destacar que:

A Secretaria do Estado de Educação tem por finalidade de implementar e desenvolver a Educação Especial do Estado do Pará, em maio de 1971, estruturou a **Assessoria de Educação de Excepcionais, instituindo os Serviços de Educação Especializada nas áreas de Deficientes Mentais**, auditivos e visuais, partes de compromisso dessa assessoria que tem sob sua responsabilidade, **a orientação, o controle e a avaliação das atividades pertinentes à educação especial nas respectivas áreas**. Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, essa assessoria elaborou um plano de ação imediata, visando não só dinamizar e reforçar as atividades correntes, como estabelecer novas metas, atingindo áreas menos favorecidas que constituam lacunas no atendimento ao excepcional (PARÁ, *grifo no original*, 1972, p.88 apud NASCIMENTO, 2018, p.184).

A criação desse órgão contribuiu muito para a educação especial no estado do Pará. Por meio de suas ações, pode não só dinamizar e reforçar as atividades correntes, como estabelecer novas metas, atingindo áreas menos favorecidas que constituam lacunas no atendimento ao excepcional. Também, com a criação da Assessoria o Estado adota a responsabilidade técnica e financeira para a expansão da educação especial no território paraense.

Para além dessas responsabilidades, a Assessoria era responsável pelas decisões que estavam relacionadas à educação dos excepcionais. Tinha como intenção por meio da integração dos alunos com deficiência possibilitar o acesso a um processo de aprendizagem na escola comum, capaz de propiciar uma vida tão normal quanto possível (FARIAS, 2019).

Esse processo de integração, segundo Kailer (2013, p.63), “foi um avanço se comparar às ações da sociedade, anteriores a ele, em que poucas possibilidades de participação foram

¹⁰ SEDUC – Secretaria de Estado de Educação.

viabilizadas”. Por outro lado, ao aceitar que as pessoas com deficiência participassem da vida social, de acordo com os pressupostos apontados no referido modelo, não se via por parte da sociedade alguns esforços para que de fato pudesse ser garantido o acesso e a inclusão total desses indivíduos. Para além dessas questões, Oliveira (2017, p.42) ressalta que:

esta política, denominada de “integração, apesar da preocupação com a educação escolar das pessoas com deficiência, pautava-se em um modelo assistencial e terapêutico, cujo acesso ao ensino regular dependia de suas “condições pessoais”, ou seja, de suas condições físicas e psicopedagógicas”.

Percebe-se que no delinear dessa política, a escola passou a aceitar determinadas pessoas, as que apresentavam “condições” de serem escolarizadas. Com isso, muitas pessoas não ingressavam na escola por não se enquadrarem nos critérios definidos.

Ao entrar nesse debate da integração, evidencia-se que esse processo adotado na educação especial gerou muitas discussões e, assim, segundo Farias (2019), “essa forma de integração garantiu que o esquema escolar permanecesse inalterado, uma vez que não se questionava as possibilidades de mobilidade dos alunos com deficiência”.

Dessa forma, isso possibilita a pensar, que esse processo de integração não era, na prática, para integrá-los no sentido de garantir o acesso e o êxito na escola comum, mas permitir tão somente uma presença integrada na escola, porém relegados no interior das salas especiais.

Essas questões estavam atravessadas nas ações da Assessoria e marcaram a institucionalização de uma prática de escolarização voltada para as pessoas com deficiência. Mais adiante, em 1972, é criado o Centro de Educação Especial - CEDESP, que por meio da Lei 4.398/72 passa a ser responsável pelo gerenciamento da política do governo na área da educação especial, como mostra a citação de Nascimento a seguir:

Dentro da reestruturação da SEDUC, já mencionada, um CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, foi criado e começará no decorrer de 1973, **a ser instalado a fim de proporcionar a melhoria do atendimento ao excepcional no Estado**. Com esta providencia de ordem legal, sem desvinculá-lo da Secretaria de Educação e Cultura, **recebe condições mais adequadas para um funcionamento mais eficiente, como entidade de administração indireta**, que tem no secretário de educação, seu presidente nato. Contudo, em 1972, **a SEDUC, através da Assessoria de Educação de Excepcionais, renovou os convênios assistenciais com as entidades especializadas na Capital, para o atendimento dos alunos no país, com as entidades que financiam a assistência nos Estados**.

No âmbito Estadual, a Secretaria de Educação, no interesse de compatibilizar a Educação especial com a Lei 5.692/72 e dar maior operacionalidade ao processo, criou com autonomia administrativa e financeira, O centro de Educação Especial, órgão normativo, fiscalizador e disciplinador da política e da filosofia da educação especial do Estado- Lei 4.398 de 14 de Julho de 1972- Art. 15º. Embora estabelecida em lei, o serviço de educação especial do Estado, durante o 1º semestre

de 1973, funcionou sobre a organização da Assessoria de Educação de Excepcionais, executando as atividades em curso e promovendo estudos para a implantação do referido órgão. **Executou atividades nas áreas especiais de educação do Deficiente mental**, auditivo e visual, numa ação uniforme, planejada e participativa, em linha de integração com os demais órgãos da Secretaria de Estado de Educação.

O CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, como órgão da SEDUC é o responsável pela operacionalização dos programas mais específicos nas áreas de Deficiente Visual (DV), Deficiente Mental (DM) e Deficiente Auditivos (DA), articulando-se com outros órgãos da esfera federal, estadual, municipal e particular (PARÁ, 1976, p.150 apud NASCIMENTO, 2018, p.184-185).

A criação do CEDESP representou uma grande conquista e uma importante mudança, pois diante dessa criação, houve de fato a organização de um órgão responsável pela política de educação especial no Pará, como esclarece a autora:

Foi muito mais proveitoso para a educação especial aqui no Pará, a Assessoria ter se tornado CEDESP, pois aí a educação especial teve oportunidade de ter sua vida própria, embora sem autonomia total, mas com uma certa autonomia. Ela passa a ser aquele Centro que vai assessorar o Secretário de Educação no âmbito da educação especial. Isso permitiu uma maior influência na SEDUC, permitiu que nós começássemos a interiorizar e ao interiorizar intensificar a educação especial para os municípios do Pará. Então nós nos fortalecíamos (informal verbal¹¹).

Diferente da Assessoria, o CEDESP passa ser o órgão que assessorava o Secretário de Educação no Âmbito da Educação Especial. Isso permitiu como relata a autora, na interiorização e intensificação da educação especial nos municípios do Pará.

O CEDESP também desenvolveu, em 1976, um projeto experimental, pioneiro na Região Norte, voltado para o atendimento à criança superdotada por meio da sala de recurso. Considerado uma experiência exitosa, o projeto tornou-se um programa implantado, definitivamente, em 1981. Além desse, em 1981 foi oficializado o Programa para Deficientes Físicos e, em 1989, o Programa para alunos diagnosticados com problemas de conduta (PARÁ, 1997).

O CEDESP veio para fortalecer e divulgar a educação especial no estado do Pará. Observa-se que em 1976 ele cria a sala de recursos como um projeto experimental para atender as crianças superdotadas. Além disso, criou outros programas que atendiam crianças com deficiência física e problemas de conduta. Na esteira das mudanças operadas com a criação do CEDESP, foram havendo mudanças nas instituições especializadas.

E mais à frente, com as novas mudanças nos paradigmas educacionais e a partir de convênios e com a visão de reabilitar os surdos, a SEDUC entrou em convênio com o Instituto Fillippo Smaldone na década de 1980. O referido Instituto “estabeleceu-se em 1972 no Pará, iniciando suas atividades em 25/03/1973, com 27 alunos surdos na faixa etária de 0 a 14 anos,

¹¹ Informação concedida por Marli Andrade, primeira professora das classes dos atrasados mentais (19680 e diretora do Departamento de Educação Especial –DEES (1989). Entrevistadora: Roseane Rabelo Souza Farias. Novembro de 2016.

em regime de semi-internato matriculados em turmas de alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental” (PPP, 2010, p. 02).

Figura 6- Instituto Fillipo Smaldone.



Fonte: <http://institutofilliposmaldone.com.br>.

O Fillipo Smaldone tinha como ação a recuperação de crianças surdas-mudas. O instituto veio realizando diversas mudanças no decorrer do tempo, no que refere-se as ampliações, prédio, equipamentos, entre outros, segundo o PPP:

em 1979, deu-se início ao processo de Integração nas Escolas Públicas, que foram: E. E. Justo Chermont, E. E. Maroja Neto, E. E. Paulino de Brito, E. E. Joaquim Viana, E. E. Madre Zarife de Sales, E. M. Padre Leandro, E. E. Santana Marques, E. E. Plácida Cardoso, E. E. Benjamim Constant (PPP, 2010, p.03).

O ano de 1979 marca a história da instituição com o processo de integração dos alunos surdos nas escolas do estado. Após o convênio com a SEDUC, na década de 1980, aumentou a quantidade de matrículas com o ingresso dos alunos das classes populares.

Além desse convênio com o instituto, outros foram se constituindo. Com a intenção de preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, em 1979, é criada a Unidade técnica de Habilitação Profissional Yolanda Martins e Silva que tinha como objetivo oferecer treinamento e colocação profissional para alunos com deficiência mental (VIEIRA, 2010, p.50).

Figura 7- Unidade Técnica de Habilitação Profissional Yolanda Martins e Silva.



Fonte: <http://ueesyolandamartins.blogspot.com>

Ainda sobre essa Unidade Técnica, Farias (2019, p.199) esclarece que “cabia propiciar a profissionalização da pessoa com deficiência mental educável, na faixa etária de 14 a 25 anos; assegurar a terminalidade do processo educacional; e garantir treinamento e colocação profissional”.

Após os convênios citados anteriormente, houve o desatrelamento do CEDESP com a SEDUC, o que gerou muitas dificuldades em questão de endereços, ações e outras. Contudo, pode-se afirmar que o CEDESP foi responsável por um processo de fortalecimento e interiorização da educação especial no Estado do Pará e sua criação trouxe várias mudanças significativas na educação especial. O CEDESP funcionou por duas décadas até sua extinção em 1989 (FARIAS, 2019).

Em 1989, o CEDESP é transformado em Departamento de Educação Especial -DEES por meio do decreto nº 6.069/89, subordinado à Diretoria da SEDUC (VIEIRA, 2010). Isto deu-se em razão de um novo processo de estruturação da SEDUC, resultado de uma nova administração no estado. Segundo o decreto nº 6.069/89:

Art. 30 Ao Departamento de Educação Especial, diretamente subordinado à Diretoria de Ensino, compete planejar, promover, avaliar, aperfeiçoar e supervisionar o ensino oferecido ao infra e superdotado, garantindo-lhe condições de integração no Sistema Educacional, bem como prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho.

Na transição da transformação, o DEES teve uma perda de autonomia e passou a ser o responsável pela normatização e execução da Política de Educação Especial no Estado. Desde

sua criação, o DEES desenvolveu diversas ações na educação especial e iniciou a década de 1990 apostando em um novo modelo, apoiado em diretrizes internacionais como a conferência mundial sobre a “educação para todos” (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) ambos ratificando a importância de uma política educacional do aprender e do participar, sem nenhum tipo de discriminação e sem perder de vista as peculiaridades entre igualdades e diferenças como valores indissociáveis, que, posteriormente, passaram a compor a política educacional do Brasil.

Nesse período, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sob a Lei nº 8.069/90, no Artigo 55, “sustenta que os pais ou responsáveis desses educandos têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Posteriormente, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), seguindo as orientações da Constituição Federal de 1988, assumiu a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Como resultado da LDB nº 9.394/96, o estado do Pará, mais precisamente o DEES, começa a trabalhar com o modelo mais “inclusivo”. Para Vieira (2010, p.51):

No Pará, houve um investimento na descentralização e interiorização dos serviços. Buscou-se para os atendimentos especializados uma linha teórico-metodológica que permearia as ações, bem como ocorreu um amplo movimento de esclarecimento sobre essas ações nas escolas regulares, já objetivando o acesso dos alunos com necessidades especiais às salas de aula comuns.

Observa-se que houve a intenção de investir em serviços e ações nas escolas regulares para que os alunos com deficiência tivessem acesso às salas comuns. No entanto, embora muitas ações nesse sentido tenham sido implementadas, para Almeida e Tavares Neto (2005, p.222):

Se por um lado o DEES objetivou descentralizar as ações da educação especial e proporcionar um atendimento mais qualificado atingindo toda a clientela, por outro faltou estrutura técnico-metodológica que desse suporte a essas ações. A ausência de diretrizes norteadoras para o trabalho, além da inserção no serviço de profissionais sem uma prévia capacitação no que diz respeito à educação especial contribuíram significativamente para o resultado negativo da ação.

Embora a DEES tenha pensado nessas ações de descentralização, realização de seminários de avaliações e outros, faltou uma estrutura que pudesse dar suporte a essas ações. O DEES criou outra ação, “a criação de um grupo intitulado “Grupo de Currículo do DEES”, formado por professores representantes de cada categoria” (FARIAS, 2019, p. 212). Em relação a essas ações, Oliveira et al (2004, p. 25) esclarecem que:

Desde 1996, sob as diretrizes do movimento de educação inclusiva, proclamado em documentos nacionais e internacionais sobre a educação de pessoas que apresentam

necessidades educacionais especiais, a Secretaria Estadual de Educação vem redirecionando práticas pedagógicas tendo como referência os princípios da diversidade educacional e do respeito às diferenças de aprendizagem.

A SEDUC vinha trabalhando de forma a garantir os princípios da diversidade educacional e assim, começaram a surgir as propostas de reordenamento do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. O DEES passou a efetivar ações para garantir a inclusão educacional, pautando-se nos princípios definidos no documento “Uma proposta de educação especial no Estado do Pará” (VIEIRA, 2010, p.52).

Diante disso, começou a se falar no movimento de inclusão. Segundo Oliveira (2004b) o conceito de inclusão passou a ser adotado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, embora esses dois conceitos possuam o mesmo objetivo que é de inserir os alunos com deficiência no ensino comum. Para muitos, a inclusão é a chave para que haja modificações na escola, reconhecendo em seu interior que existe uma diversidade de diferenças, para que assim, todos possam entender que há uma vinculação entre educação comum e educação especial. Sobre o processo de inclusão,

[...] a idéia [sic] fundamental desta fase é de adaptar o sistema escolar às necessidade dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica. A inclusão se baseia em princípios como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria (SASSAKI, 2004, p.8).

Diante da perspectiva de inclusão, iniciou-se um processo de redirecionamento na educação especial no Pará. Assim, foram fechadas 49 classes especiais na região metropolitana de Belém e os alunos dessas classes foram inseridos no ensino regular em algumas escolas, e, os que eram as classes especiais passaram a ser as salas de atendimento especializado, o que chamavam de SAP¹², sala de apoio específico, era essa a nomenclatura (informação verbal¹³).

Mesmo com esses redirecionamentos, em algumas situações ainda havia as classes especiais. Dessa forma, o DEES passou a ser fiscal da política. Para Almeida e Tavares Neto

¹² Sala de Atendimento Especializado- SAP, nesta sala não haviam recursos tecnológicos, o que se usava era o recurso de baixa tecnologia, tudo que chamavam de alternativo, tudo o que o professor construía, eram construídos pelos professores os recursos. Hoje, esse espaço é denominado Sala de Recursos Multifuncionais – SRMs que conta com diversos recursos tecnológicos e materiais didáticos.

¹³ ¹³Informação concedida por Sandra Mara carvalho Campelo, ingressou nas primeiras equipes de triagem e avaliação da educação especial (1992). Entrevistadora: Roseane Rabelo Souza Farias. Fevereiro de 2016.

(2005), o ano de 1997, foi marcado como o início das ações mais sistemáticas do DEES visando implementar a proposta inclusiva no Estado do Pará.

Em 1998, a Assembleia Legislativa do Estado do Pará, sancionou a Lei nº 6.170 de 15 de Dezembro de 1998. Em seu capítulo IV que integra a educação especial no Sistema de Ensino entendida como um processo interativo de educação, que visava à prevenção, ao ensino, à reabilitação e à integração de pessoas portadoras de necessidades especiais mediante a utilização de recursos pedagógicos, tecnológicos e educacionais específicos. Tal Lei ressaltava que o sistema de ensino deveria assegurar, aos educandos com necessidades especiais, métodos e técnicas para atender as especificidades dos alunos, dos professores com especialização, entre outros (PARÁ, 1989. p.10-11).

Conforme o Brasil criava leis nacionais voltadas para a educação inclusiva, o estado também procurou se realinhar nessa área. Assim, em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE¹⁴, o estado criou o PEE com diretrizes e metas para a educação especial, visando a consolidação da escola inclusiva no Pará.

Pautado nesse pressuposto, o PEE traz em suas metas grandes ações como, reestruturação dos sistemas de ensino, prédios com adaptações, implementação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS¹⁵, redução no número de matrículas de turmas com alunos incluídos e outros. Essas metas tinham prazo para serem alcançadas, algumas tinham prazo de três a cinco anos para serem consolidadas.

Em uma de suas metas, o PEE menciona formação em serviço a todos os profissionais. Pensando nisso, em 2004, o Programa Conhecer para Acolher retomou a capacitação em nível de informação, no qual participaram aproximadamente 1.100 professores. É importante destacar que, nesse mesmo ano, ocorreu um novo processo de reestruturação na SEDUC, com isso o DEES foi transformado em Coordenação de Educação Especial - COEES¹⁶ por meio do Decreto nº 1.078 de 22/06/2004.

Vieira (2010, p.61) explica que a educação inclusiva propõe que a formação de professores para atuar junto aos alunos com deficiência deve contribuir para a construção de uma escola realmente inclusiva, para utilizar os diversos procedimentos e dispositivos

¹⁴ Plano Nacional de Educação – PNE. O primeiro PNE foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010.

¹⁵ Em 24 de Abril de 2002, a Lei nº 10.436 foi sancionada reconhecendo a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão no Brasil.

¹⁶ COEES – Coordenação de Educação Especial, esta coordenação foi criada em 2004 e existe até os dias atuais, funciona dentro da SEDUC.

específicos que possibilitam a minimização das barreiras à construção do conhecimento e, também, para trazer uma sólida informação acerca das especificidades desses alunos.

Com base nisso, o Conselho Estadual de Educação do Pará, por meio da Resolução 400/2005, em seu Capítulo VI, trata da habilitação profissional para atuação na Educação Especial.

Art.21. O atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica deverá contar com profissionais devidamente habilitados, consoante as orientações abaixo discriminadas:

I - professores de classes comuns que comprovem habilitação nos cursos para formação de professor, em nível médio ou superior, conforme as séries ou etapas que atuem.

II - professores especializados que, além da habilitação prevista para as séries ou etapas que atuem, comprovem formação adequada ao atendimento educacional especializado, em nível de complementação de estudos ou graduação ou pós-graduação.

III - especialista em educação inclusiva, como inserção obrigatória no seu quadro de pessoal técnico, até o final do ano 2006.

Parágrafo Único:

As Instituições responsáveis pela formação de professores, em todos os níveis de ensino, deverão assegurar em seus cursos conteúdos adequados ao desenvolvimento de competências e valores, conforme preveem os incisos de I a IV, do parágrafo 1º, artigo 18 da Resolução 2/2001 – CEB/CNE.

Art.22. Os professores em exercício terão prioridade aos cursos para formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais dos Municípios e Estado, visando suprir o atendimento escolar”.

Conforme a resolução 400/2005 do Conselho Estadual de Educação do Pará, percebe-se que dentro do processo de inclusão que vem sendo implementado no sistema educacional, um dos requisitos é a formação continuada dos professores. O processo de inclusão implica em um ensino que atenda as singularidades, especificidades e singularidades e diferentes formas de construção de conhecimento que se manifestam na escola (VIEIRA, 2010).

Em 2005, a SEDUC substituiu o Conhecer para Acolher pelo “Educar na Diversidade”¹⁷, que visava formar professores, técnicos e gestores da capital e municípios do interior do Estado (FARIAS, 2019).

Seguindo as mudanças educacionais, em 2007, por meio do Ministério da Educação – MEC, o estado do Pará aderiu ao programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, em que 630 (seiscentas e trinta) escolas da rede estadual de ensino do Pará foram contempladas com SRM, abrangendo 130 (cento e trinta) municípios do Estado. As SRMs passaram a ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Já em 2010, o Conselho Estadual de

¹⁷ O Educar na Diversidade foi um Programa lançado pelo Ministério da Educação em 2005.

Educação, cria a resolução 001 de 05 de Janeiro de 2010, no capítulo XIV, Seção III, que trata do exercício da Docência na Educação Especial.

Art. 138. Para atendimento do disposto no inciso III do artigo 59 da LDBEN, consideram-se:

I. professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados o desenvolvimento de competências e valores para:

- a) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- b) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- c) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- d) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

II. professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo ao professor da classe comum nas

práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 139. Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I. formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

II. complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (PARÁ, 2010, p.117-118).

Em 2005, o CEE cria a resolução que trata da habilitação profissional para a educação especial. Já em 2010, acompanhando as reformas no sistema estadual e com base no inciso III do artigo 59 da LDBEN, o CEE cria uma nova resolução apontando algumas competências para a docência na educação especial como, flexibilização nas ações pedagógicas, avaliação, formação profissional na área, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequadas e formações específicas na área.

Nesse sentido, os desdobramentos ocorridos referente ao processo de inclusão de alunos com deficiência no Estado do Pará, foram tomando força desde 1930 até os dias atuais. A partir da contextualização do processo histórico da Educação Especial no Pará, compreende-se que o estado, mesmo com dificuldade, procurou realizar as mudanças no sistema educacional ao longo dos anos e suas ações estavam assentadas nos propósitos de seu tempo e realidade.

Atualmente, a COEES mantém sua organização e busca atuar na política educacional, mesmo com as dificuldades que atravessaram a história da educação especial no Estado do Pará. No que se refere ao trabalho desenvolvido para o acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Além

das escolas regulares com sala de recursos, o estado conta com seis Unidades Educacionais Especializadas - UEES¹⁸, duas Unidades Técnicas Especializadas¹⁹, dois centros de atividades voltados a capacitação profissional; tem parceria com instituições públicas da esfera estadual, oferece atendimento domiciliar; e executa assessoria às escolas de ensino regular com oferta de salas de recursos multifuncionais. Para além disso, a SEDUC oferece ações como: formação de professores, avaliação educacional, profissionais específicos para tender o público alvo e assessoramento pedagógico (FARIAS, 2019).

¹⁸ As UEES são: Astério de Campos (Belém); José Alvares de Azevedo (Belém); Yolanda Martins e Silva (Belém); Geovanni Emmi (Santa Isabel); José Tadeu Duarte Bastos (Santarém); Marli Almeida Fontenelle de Castro (santo Antônio do Tauá).

¹⁹ UEES Abaetetuba e UEES Icoaraci

5 - A OFERTA E A IMPLANTAÇÃO DA SRM NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARÁ NO PERÍODO DE 2014-2020

Esta seção tem por objetivo analisar os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais na rede Estadual de Ensino do Estado do Pará no período de 2014-2020. Os dados coletados na pesquisa documental serviram de embasamento para conhecer e discutir as possibilidades e limites que a SRM oferece na rede estadual do Pará, assim como as ações que a Coordenadoria de Educação Especial – COEES/SEDUC vem desenvolvendo para atender a política de inclusão que prioriza o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais.

Ressalta-se que o propósito aqui não é denunciar o trabalho desenvolvido pela COEES, mas, sim, a partir dos dados disponibilizados, conhecer e fornecer elementos relacionados às ações que já foram ou estão sendo implementadas no campo da educação especial no estado no que se refere a implantação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

Diante disso e, em função dos dados coletados na Secretaria de Educação – SEDUC, as informações obtidas foram organizadas em categorias, as quais foram expostas em gráficos para melhor visualização e compreensão a fim de responder às questões de investigação as quais me propus investigar. A análise discute quatro categorias. Na primeira, apresenta-se o quantitativo de alunos matriculados na rede estadual; na segunda, discorre-se sobre o número de sala de recursos multifuncionais implantadas nas escolas da Rede Estadual; na terceira, apresenta-se o quantitativo de professores em SEM e a última, procura-se discutir sobre o AEE em SRM.

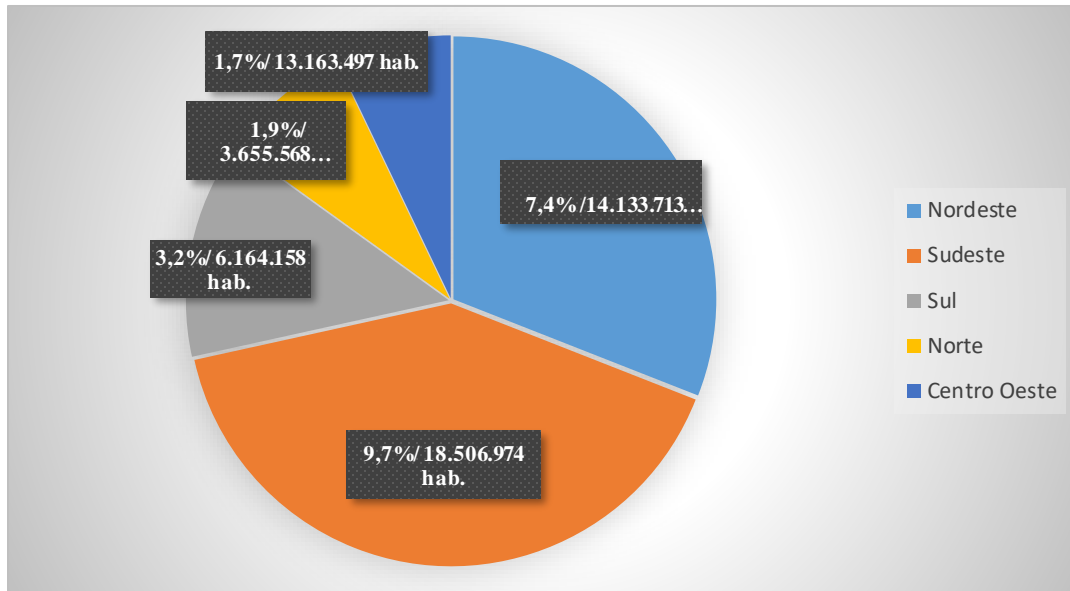
5.1 - A Rede Estadual de Educação do Pará

O Pará é um estado brasileiro situado na Região Norte, tendo como capital o município de Belém, é o segundo maior estado do país em extensão territorial, com uma área de 1 245 870,798 km². Está dividido em 144 municípios, que possuem área média de 8 651,881 km², tendo como atual governador Helder Barbalho (2019 a 2022).

Segundo os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do censo de 2010, há um total de 190.755.799 habitantes brasileiros, destes 45.623.910 pessoas possuem algum tipo de deficiência, distribuídas nas cinco regiões do país. No que se refere a Região Norte, do total de 15.864.454 habitantes, 3.655.568 de pessoas que

apresentam alguma deficiência, correspondendo a 1,9% do total da população brasileira, conforme gráfico a seguir:

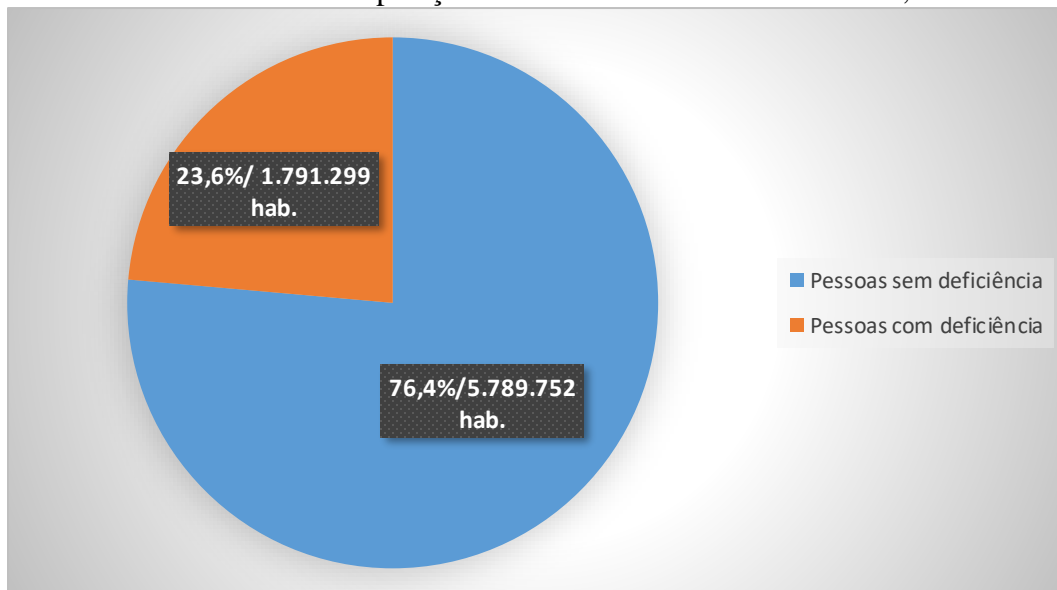
Gráfico 03: Estimativa da População Brasileira Com Deficiência Por Região.



Fonte: IBGE/Censo 2010.

No que se refere ao estado do Pará, segundo os dados do Censo, do total de 7.581.051 de habitantes, 1.791.299 pessoas possuem algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,6% da população paraense, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 04: Estimativa da População Paraense Com e Sem Deficiência, Conforme Censo 2010.

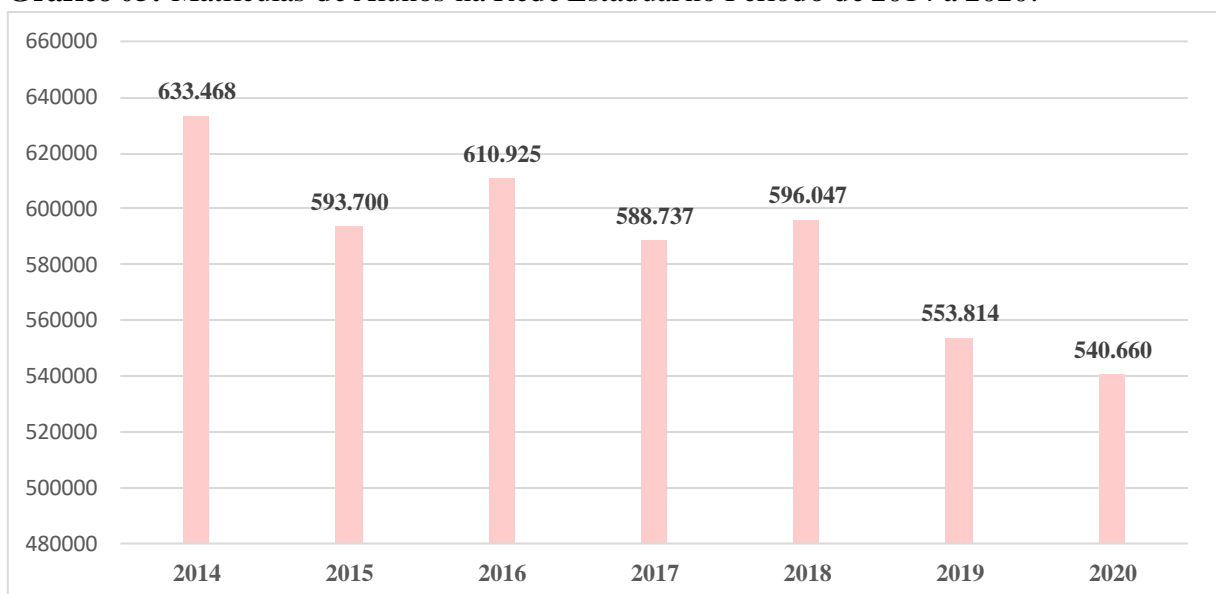


Fonte: IBGE/Censo 2010.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, há um número considerável de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência no estado do Pará. Deste total da população paraense e segundo dados extraídos do Memorial da Educação Especial (2018) no período de 2014 a 2017 a rede estadual matriculou em média 633.468 alunos. Já em 2018, a SEDUC registrou um total de 596.047 matrículas efetivadas²⁰.

Conforme os dados do Censo Escolar (INEP, 2021), no ano de 2019 foram matriculados 553.814 alunos na rede estadual de ensino. E, em 2020, esse número baixou para 540.660 matrículas. O gráfico a seguir mostra a evolução das matrículas de 2014 a 2020.

Gráfico 05: Matrículas de Alunos na Rede Estadual no Período de 2014 a 2020.



Fonte: Memorial da Educação Especial 2011 A 2018 – (SEDUC, 2018) e censo escolar (2021).

O gráfico 05 mostra o total de matrículas realizadas na educação básica na rede estadual. Entretanto, as matrículas totais mostram um percurso diferenciado: o ano de 2014 apresentou a maior taxa de matrícula, a partir de 2015 praticamente as matrículas vão sofrendo uma oscilação, a menor taxa ocorreu em 2020 tendo uma queda de aproximadamente 17,1% em relação a 2014 totalizando 540.660 matrículas.

Tendo como referência a análise baseada nos dados da SEDUC e censo escolar, verifica-se que a rede estadual do Pará vem apresentando percentual de matrícula bem satisfatório se comparado à rede municipal a qual detém o maior número de matrículas uma vez que é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental.

²⁰ Engloba os alunos com e sem deficiência.

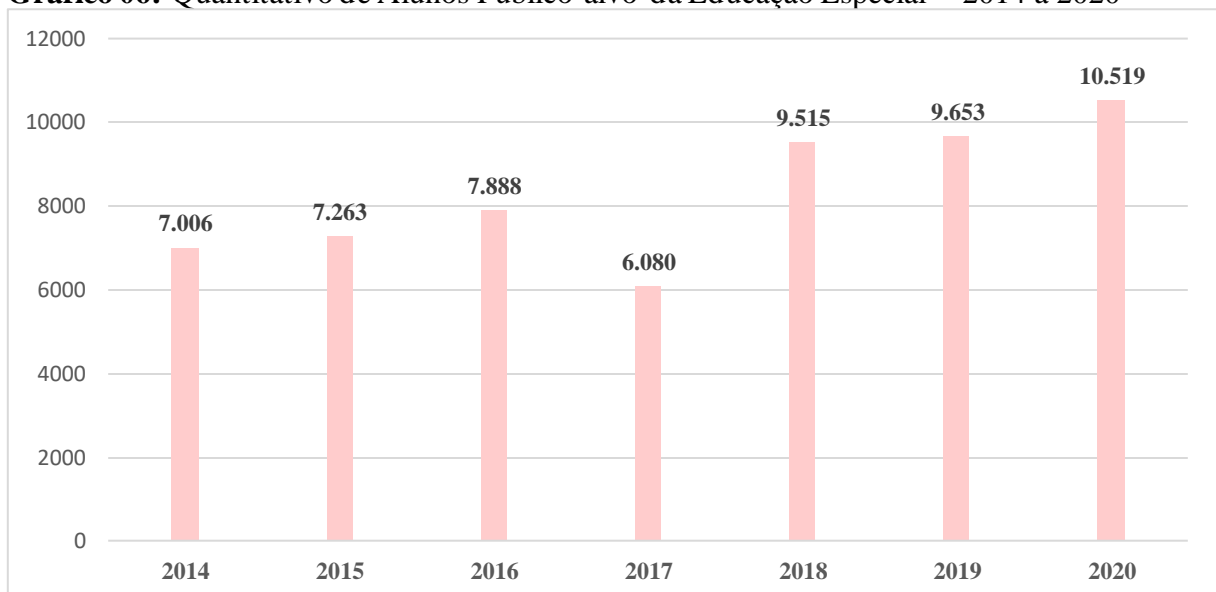
Dessa forma, verifica-se que, a educação como um direito fundamental do ser humano, foi sendo conquistada após um longo percurso de transformações no campo político e social. Nesse sentido, os sistemas educacionais brasileiros, que tradicionalmente vinham se moldando em um contexto excludente, têm buscado se reorganizar nas últimas décadas com base nas políticas inclusivas.

Partindo do direito à educação de qualidade para todos, destaca-se a educação inclusiva que tem como princípio atender aos diferentes tipos de alunos e às suas necessidades educacionais. Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação – PEE 2014-2024, que tem como foco em sua meta 4 a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial, vem fortalecer os princípios inclusivos que permeiam a política educacional.

O PEE além de apresentar suas metas para serem atingidas no campo educacional, apresenta sua necessidade de pesquisas e estudos avaliativos para garantir o atendimento educacional adequado ao público-alvo da educação especial.

Diante disso, o gráfico a seguir apresenta o quantitativo de alunos público-alvo da educação especial matriculados na rede estadual.

Gráfico 06: Quantitativo de Alunos Público-alvo da Educação Especial – 2014 a 2020



Fonte: Memorial da Educação Especial 2011 A 2018 – (SEDUC, 2018) e censo escolar (2021).

Em termos educacionais os dados da SEDUC e do Censo escolar apontam que na rede estadual tem aumentado a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Observa-se pelos dados do gráfico que a Secretaria Estadual de Educação SEDUC vem

aumentando progressivamente o número de matrículas de alunos público alvo da educação especial no período de 2014 a 2020. Em 2014, o quantitativo de alunos matriculados era de 7.006 já em 2020 houve um aumento de aproximadamente 50,1% chegando a um total de 10.519 matrículas.

A partir dos dados contidos no gráfico 6, pode-se inferir que apesar do crescimento das matrículas na rede estadual não ter alcançado o ideal, se levar em consideração a meta 4 do Plano Estadual de Educação, fica claro que ele tem ocorrido e com o tempo ficará cada vez maior estatisticamente.

É muito importante ressaltar que não são apenas os números que nos importam, eles apenas servem para conhecer a realidade educacional pesquisada. O que nos importa, antes de tudo, é que estes alunos sejam incluídos da melhor maneira possível e que possam se desenvolver e superar suas dificuldades.

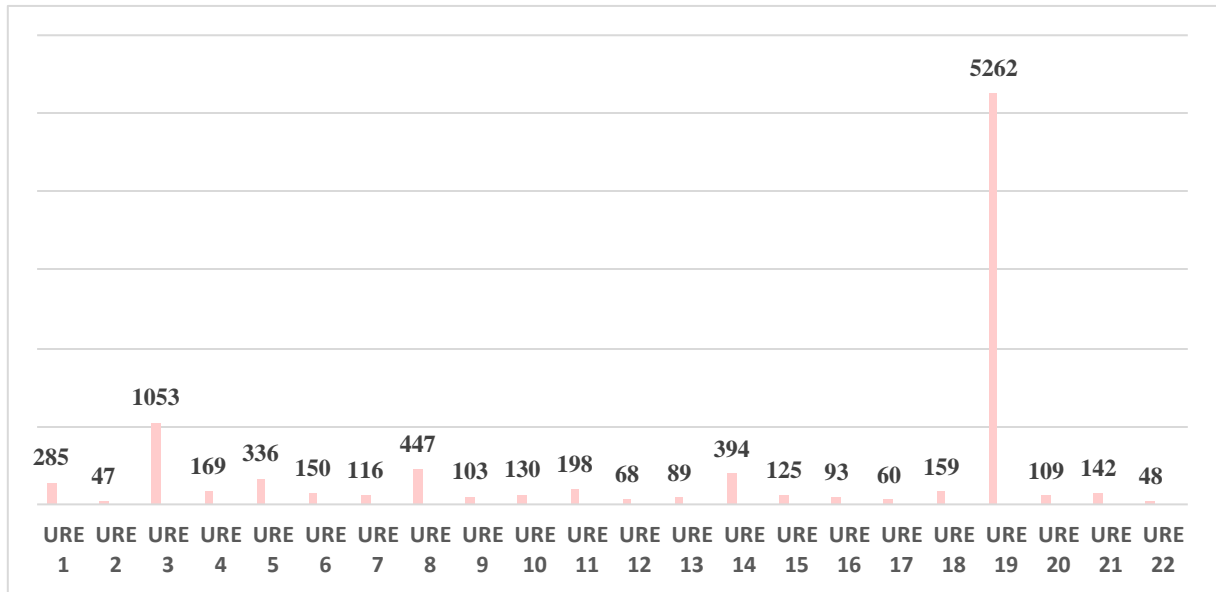
Ainda a respeito do crescimento das matrículas na educação especial, sinalizamos que esse aumento apresenta maior proporção a partir do ano de 2009 após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que impulsionou a oferta do atendimento educacional especializado para os alunos público alvo da educação especial.

Segundo o documento intitulado “Memorial da Educação Especial”:

Tendo em vista a garantia do atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da educação especial, a COEES, por meio de ações articuladas e integradas, no período de 2011 a 2018 vem trabalhando ativamente para a organização da Educação Especial em escolas da rede estadual de ensino pertencentes a UREs e USEs, contribuindo assim para o cumprimento da meta 4 do Plano Estadual de Educação e obedecendo as diretrizes que regem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEDUC, 2018, p.11).

A COEES, por meio da Secretaria de Educação, vem realizando diversas ações a fim de atender todos os alunos público alvo da educação especial. Essas ações, articuladas e integradas, vêm sendo realizadas por meio dos núcleos internos da COEES e pelas Unidades, pelos Centros e pelos Núcleos Especializados públicos vinculados a Coordenadoria de Educação Especial (SEDUC, 2018).

A este respeito, utilizamos as informações fornecidas pelo Coordenador da Educação Especial, professor Felipe Linhares, para conhecer o avanço em relação ao quantitativo de matrículas de alunos com deficiência no ano de 2019 na rede estadual. O Gráfico 07 traz a distribuição dos alunos por Unidades Regionais de Educação – URE.

Gráfico 07: Número de Matrículas de Alunos Com Deficiência na Rede Estadual –2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações verbais fornecidas pelo professor Felipe Linhares, 2019.

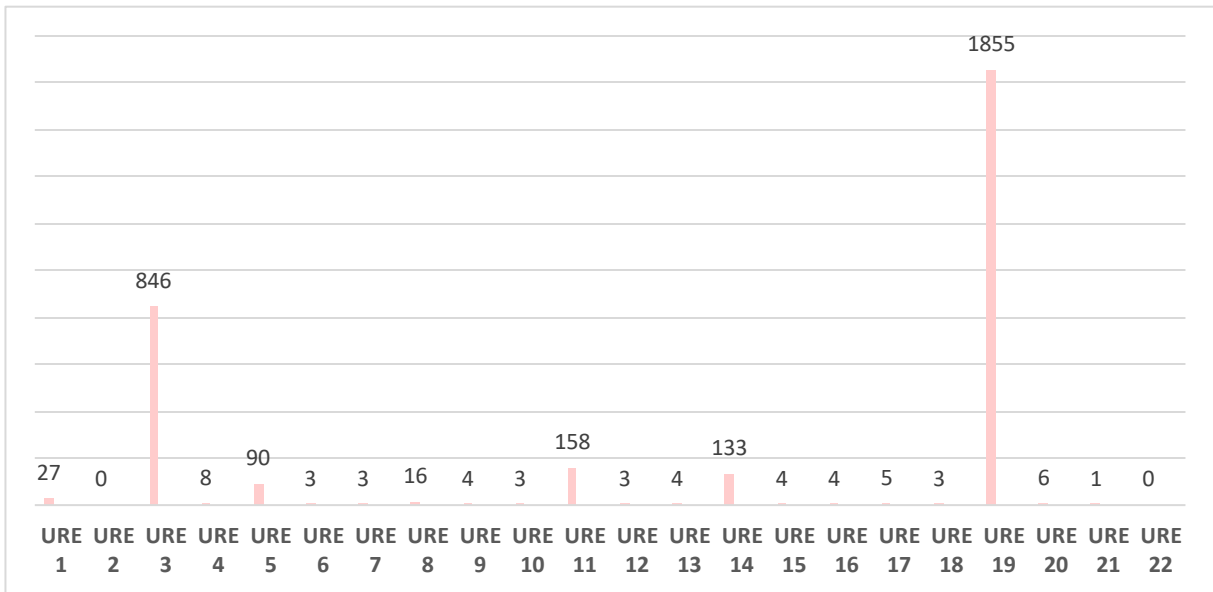
No ano de 2019, segundo a Secretaria de Educação, foram matriculados 9.683 alunos com deficiência na rede estadual distribuídos em 22 UREs (informação verbal²¹). De 2014 a 2019, nota-se um aumento de 2.647 alunos matriculados na rede estadual, como apresentado no gráfico 06. Esse crescimento demonstra um movimento significativo tanto por parte da Secretaria de Educação quanto das escolas para garantir o acesso à educação dos alunos com deficiência nas escolas comuns da rede estadual.

Observa-se no gráfico que as URE 19 (Belém) e URE 3 (Abaetetuba) são as que detém o maior número de alunos com deficiência matriculados. A URE 3 tem um quantitativo de 1.053 alunos, o equivalente a 10%. Já a URE 19 apresenta a maior quantidade, são 5.262 alunos, atingindo uma média de 54%.

Destaca-se ainda que no ano de 2019, foram registrados na rede estadual do Pará 3.176 alunos só com a 2ª matrícula (no AEE) distribuídos pelas 22 URES (informação verbal²²), como mostra o gráfico a seguir:

²¹ Fala do Prof. Felipe Linhares, no III Ciclo de Palestras da Unidade Educacional Especializada (UEE) Álvares de Azevedo, Belém – Pará, 12 de dez.2019.

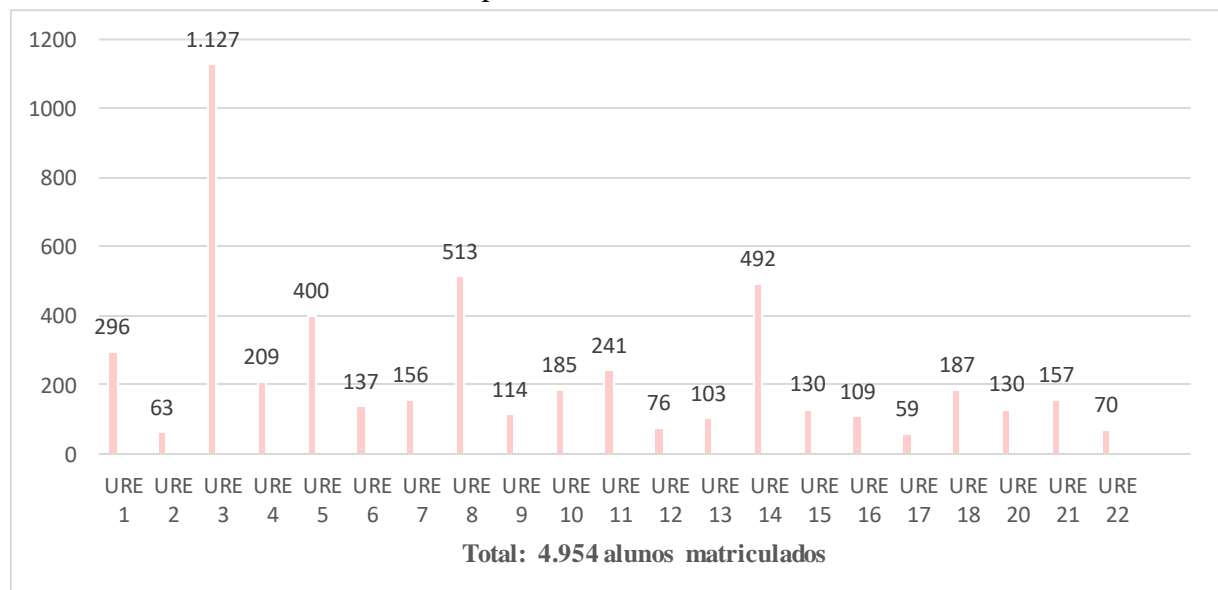
²² Fala do Prof. Felipe Linhares, no III Ciclo de Palestras da Unidade Educacional Especializada (UEE) Álvares de Azevedo, Belém – Pará, 12 de dez.2019.

Gráfico 08: Número de Alunos Com Deficiência só com 2ª Matrícula – Por URE, 2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações verbais fornecidas pelo professor Felipe Linhares, 2019.

O número de alunos com deficiência somente com a segunda matrícula é bem significativo na URE 3 (Abaetetuba), URE 11 (Santa Izabel do Pará), URE 14 (Capanema) e URE 19 (Belém). Na URE 2 (Cametá) e URE 22 (Xinguara), não há alunos com segunda matrícula.

Com relação ao ano de 2020, a taxa de matrícula continuou crescendo na rede estadual, como aponta o gráfico 09:

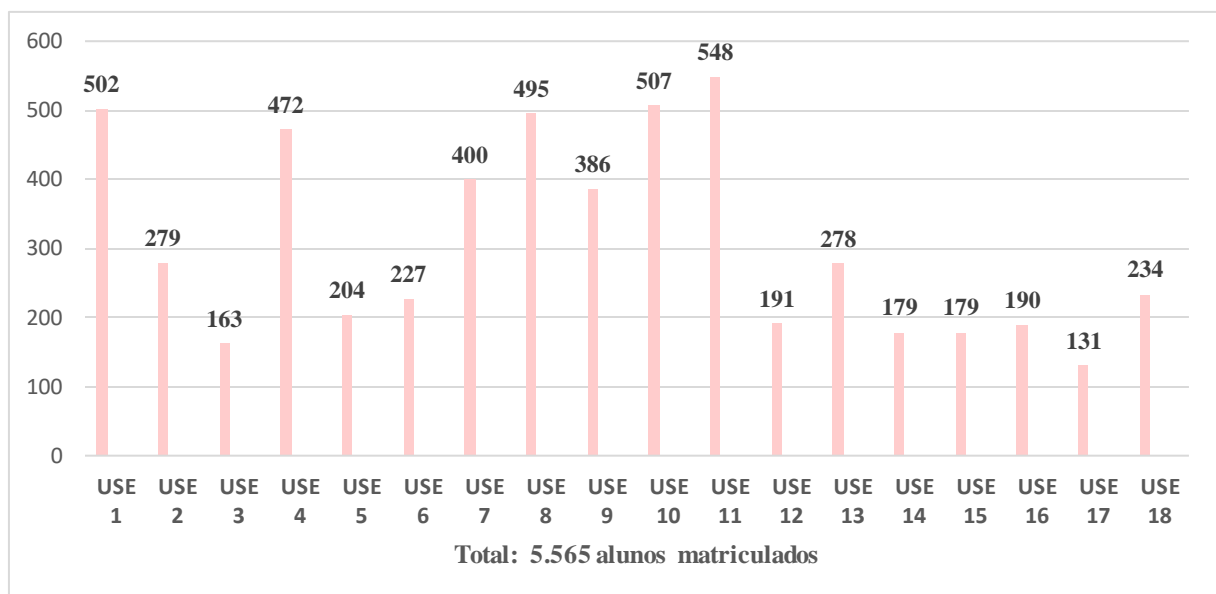
Gráfico 09: Quantitativo de Alunos Público-alvo da Educação Especial Matriculados nas Escolas da Rede Estadual de Ensino por URE - Ano Letivo 2020

Fonte: Elaborado pela autora (Dados SEDUC, 2021).

A URE 19 (Belém) não aparece no gráfico 09 pois esta subdivide-se em 18 USES. Segundo Façanha (2017), sendo a URE 19 a mais numerosa, houve a necessidade de a mesma ser subdividida, haja vista que seria inviável para apenas um gestor administrar todas as 374 escolas que a compõem. Dessa forma, a URE Belém fora subdividida em 18 USEs (Unidade Seduc na Escola), situadas nos municípios de Santa Bárbara do Pará, Marituba, Benevides, Belém e Ananindeua, que compõem a região metropolitana de Belém.

No gráfico a seguir, para melhor compreensão, será apresentado detalhadamente o quantitativo de matrículas distribuídas nas 18 USEs.

Gráfico 10: Quantitativo de Alunos Público-alvo da Educação Especial Matriculados nas Escolas da Rede Estadual de Ensino por USE-2020



Fonte: Elaborado pela autora (Dados SEDUC, 2021).

Os gráficos 09 e 10 apresentam a expansão das matrículas dos alunos público alvo da educação especial na rede estadual no ano de 2020. No gráfico 09, as URES, com exceção da 19, computaram um total de 4.954 matrículas. Dentre estas, nota-se que a URE 3 (Abaetetuba) apresenta maior concentração de alunos inclusos, um total de 1,127, representando aproximadamente 22,7% de matrículas.

Os dados contidos no gráfico 10, revelaram que na URE 19 (Belém) se concentra o maior número de matrícula dos alunos público alvo da educação especial em salas regulares. No total, essa URE concentra 5.565 alunos inclusos distribuídos em USEs, um número maior que o total das demais URES reunidas.

Considerando o foco da política educacional de universalização da educação, o aumento de matrículas dos alunos público alvo da educação especial é bem promissor na Rede Estadual, porém, insuficiente para conhecer as condições da escolarização desses alunos no sistema escolar como permanência e participação.

Ao somar o quantitativo de matrículas nos gráficos 09 e 10, tem-se um universo de 10.519 alunos matriculados na rede estadual de ensino no ano de 2020. Tal panorama nos sugere que as ações da Secretaria Estadual de Educação em receber a cada ano mais alunos público-alvo da educação especial em suas escolas regulares têm se demonstrado muito favoráveis com o decorrer do tempo.

É importante mencionar que, assim como a rede estadual, o Brasil vem aumentando a taxa de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Meletti e Ribeiro (2014) confirmam esse aumento ao realizarem uma pesquisa sobre a distribuição das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais entre esferas regulares de ensino e ensino especial, segundo dependência administrativa da escola (pública e privada). Os resultados apontaram que:

Os dados nacionais referentes à distribuição das matrículas entre as modalidades de ensino regular e especial (substitutiva), e entre escolas públicas e privadas, em 2012, mostram que: 1) dos 820.433 alunos com necessidades educacionais especiais, 620.777 estavam na escola regular e, destes, 94% estavam em escolas públicas; 2) dos 199.656 que estavam na modalidade especial de ensino, 141.431 (70,83%) estavam em instituições especiais privadas e 58.225 em escolas públicas (MELETTI e RIBEIRO (2014, p;180).

Isso indica que, desde 2014, vem diminuindo a taxa de matrícula nas escolas especiais em relação as classes regulares. Segundo os dados do censo da Educação Básica de 2020, o percentual de matrículas de alunos matriculados em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos últimos cinco anos. Em 2016, o percentual de alunos incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%. O censo relata que esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que em 2016 passou de 50,2% para 55,8% em 2020.

Diante desses dados, é possível constatar, quanto às matrículas de alunos da Educação Especial na educação básica, um aumento do número em classes comuns e uma diminuição em classes especiais e escolas exclusivas. Apesar desse aumento, coaduno com o pensamento de Pletsch (2009) quando chama a atenção para um fator muito importante:

Matricular na escola regular, sob o pretexto de oferecer um convívio social ou escolar aos diferentes, não garante aos alunos a concretização do processo de inclusão. É

preciso que seja oferecido e garantido a todas as crianças o acesso aos diferentes tipos de saberes, o respeito às individualidades e a participação no processo educacional com toda dignidade e respeito que lhes são devidos (PLETSCH, 2009, p.69).

Nessa mesma perspectiva, Redig, (2010, p.32) ressalta que “a proposta da Educação Inclusiva não está voltada apenas para a socialização”. Nesse contexto, a educação deve oferecer oportunidades para que todos os alunos se desenvolvam de acordo com suas potencialidades. E para que isso realmente aconteça é necessário que as escolas sofram mudanças, tais como redução no número de alunos por turma, formação de professores para a Educação Inclusiva, disponibilidade de espaços físicos e materiais adequados, entre outros.

Corroborando sob esta perspectiva, entende-se que os alunos incluídos nas classes comuns da escola regular precisam participar, aprender e desenvolver-se com base na interação e nos conhecimentos ali construídos de forma dialógica com seus pares e, quando necessário, com o suporte especializado.

Para Costa (2006, p.88), não basta somente o avanço nos índices de matrículas das crianças e jovens com deficiência, é preciso cumprir com outra prerrogativa legal, tão importante quanto essa do acesso à escola, que é a da melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas. O acesso à escola, por si só, jamais ampliará as efetivas oportunidades educacionais desses alunos.

Pensando nisso, para que a política de inclusão escolar tenha êxito ou para que a mesma possa atender a todos de maneira satisfatória às necessidades dos alunos e ao desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, é importante que todas as escolas se adequem, pois, como aponta Omote (2004):

A mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva. (OMOTE, 2004, p.6).

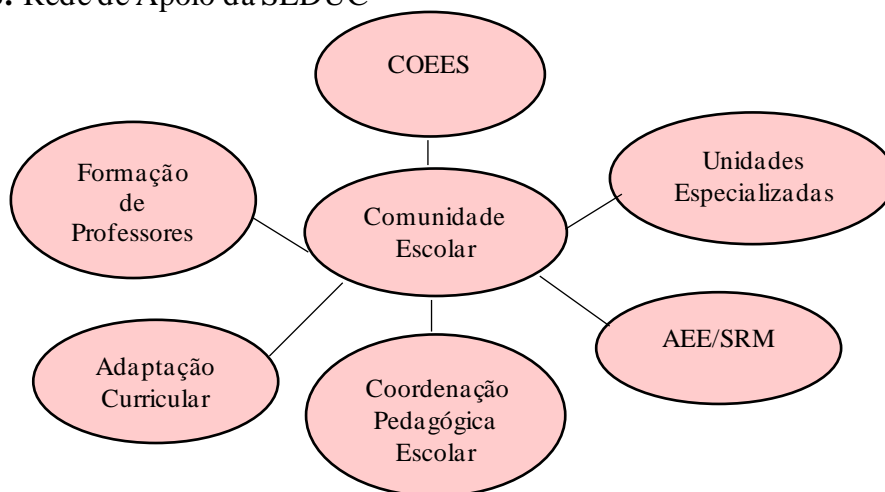
Essas questões levam a refletir que, no processo de escolarização dos alunos com deficiência, é preciso pensar na construção de uma escola que se adapte para atender as necessidades e especificidades que esses alunos apresentam no cotidiano escolar. Para se pensar na construção e no desenvolvimento de um sistema educacional não excludente é fundamental que todos os profissionais da escola aceitem e participem desse processo, pois, toda essa engrenagem vai muito além de inserir o aluno na escola. Nesse contexto, para Santos (2015):

O processo de educação numa perspectiva inclusiva, tanto para o sistema de ensino quanto para as escolas, deve assumir um compromisso com a reestruturação de suas ações pedagógicas, de modo que possa ser implementado uma inclusão educacional

que de fato respeite as diferenças e garanta o direito à aprendizagem e à continuidade do percurso escolar de cada um dos alunos no espaço regular de ensino (p.32).

Essa implementação deve levar em consideração que a permanência do aluno com deficiência na escola regular contribui para o seu desenvolvimento global. O Documento Curricular do Estado aponta que, a ampliação do número de alunos com deficiência na rede estadual se deve em virtude da rede de apoio constituída e à conseqüente adoção de currículos flexíveis, conforme orienta a resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001²³. Além disso, tem o funcionamento dos recursos e serviços de apoio pedagógico especializados, que possibilitam o acesso ao currículo, à aprendizagem e participação dos alunos com deficiência (PARÁ, 2019). Acerca disso, apresenta-se, a seguir, a rede de apoio que constitui o sistema inclusivo da rede estadual de educação.

Figura 08: Rede de Apoio da SEDUC



Fonte: Documento curricular do estado do Pará, 2019.

Essa rede de apoio foi construída a fim de atender às demandas específicas dos alunos com deficiência: intelectual, visual, física, neuromotora e auditiva; TEA, deficiências múltiplas e surdocegos; Altas habilidades/superdotação (PARÁ, 2019).

Diante desse contexto, o quadro 11 apresenta detalhadamente o número de alunos por deficiência matriculados na rede estadual de ensino, tendo como predominância a deficiência intelectual.

²³ Art. 8º da CNE/CEB Nº 2, de 2001. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

Tabela 04: Quantitativo de Alunos Público-alvo da Educação Especial – Por Deficiência

CATEGORIA	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
SURDEZ	394	392	442	364	527	495	487
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	550	547	574	659	616	577	574
DEFICIÊNCIA FÍSICA	586	565	614	723	780	808	893
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/ SÍNDROME DE DOWN	3.023	3.226	3.497	3.463	4.151	4.198	4.550
CEGUEIRA	88	87	88	100	110	108	107
BAIXA VISÃO	720	744	763	811	863	880	956
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	900	944	1.101	1.187	1.231	1.332	1.611
SURDOCEGUEIRA	5	2	2	3	1	1	3
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	471	483	523	475	973	1.021	1.100
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	269	273	284	198	263	263	238
TOTAL	7.006	7.263	7.888	7.983	9.515	9.653	10.519

Fonte: Memorial da Educação Especial 2011 A 2018 – (SEDUC, 2018), dados do III Ciclo de Palestras da Unidade Educacional Especializada (UEE) Álvares de Azevedo, Belém – Pará, 12 de dez.2019, dados coletados na SEDUC, 2020.

De acordo com a tabela, nota-se um crescimento bastante significativo na quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede estadual. Nestes 7 (sete) anos o número de matrículas teve um percentual de crescimento de aproximadamente 50,14%. Isso se deve a vários fatores, entre eles a implementação da PNEE-EI de 2008 e a meta 4 do Plano Estadual de Educação que estabeleceu efetivamente o direito ao Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência em salas de recursos multifuncionais.

Observa-se que dentro desse universo de matrículas, o número de alunos com deficiência intelectual/síndrome de Down é bem grande. Em 2014 havia um total de 3.023 alunos, já em 2020 esse número subiu para 4.550, totalizando um aumento percentual de aproximadamente 50% em relação ao próprio público. O segundo maior índice de matrícula concentra-se no Transtorno do Espectro Autista, de 2014 a 2020 houve um aumento de aproximadamente 79%. Segundo a COOES/SEDUC (2018, p.11), o quantitativo de alunos com transtornos do espectro do autismo engloba os alunos com Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Autismo Clássico, em conformidade com a Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

O aumento de matrículas de alunos com DI e TEA, como mostra os dados da SEDUC, não é uma realidade somente do estado do Pará, mas de todo o Brasil. Segundo Pletsch *et al* (2017) os alunos com deficiência intelectual concentram o maior número de matrículas nas escolas regulares e somam, ao todo, cerca de 70% de todo o contingente de alunos público-alvo

da Educação Especial. Nesse sentido, mais da metade dos alunos da Educação Especial incluídos em classes comuns da Educação Básica é constituída por pessoas que apresentam deficiência intelectual.

De acordo com Mendes *et al* (2016, p.51) “além de ser o maior contingente do alunado, o fato da natureza do déficit ser na área cognitiva, fazem com que dos alunos do público-alvo da Educação Especial, esses alunos são os que causam mais dúvidas e desafios ao espaço educacional”. Corroborando com esse pensamento, Redig (2010, p.73), menciona que a partir desses dados referentes aos alunos com deficiência intelectual, há a necessidade de aprofundar os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, assim como a formação dos professores que serão apoio/suporte nesse aprendizado, pois, a deficiência intelectual traz dificuldades diretas na aprendizagem formal ou escolarização.

Seguido da Deficiência Intelectual, os alunos com Transtorno do Espectro Autista apresentam um índice bem elevado de matrículas nas escolas regulares. Pletsch e Lima (2014, p.01) relatam que “desde 2000 houve um aumento significativo da inserção de alunos com autismo, embora os percentuais de matrícula não correspondam à estimativa da população afetada”. Ainda em relação a esse alunado na escola regular, Nunes e Schmidt (2019, p.86) observaram que “de acordo com as taxas epidemiológicas atuais, a cada mil nascidos vivos, 16,8 crianças têm autismo, ou seja, uma pessoa diagnosticada a cada 59 nascidos vivos”. Diante desses fatores, passa-se a compreender o aumento expressivo desses alunos nos últimos anos nas escolas regulares.

Com base na tabela 4, verifica-se que para atender todas essas especificidades, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e as escolas precisam se organizar para esse atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade a todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas.

Diante do número variado de deficiência apresentado pelos alunos do público-alvo na Rede Estadual, a COEES além de suas ações internas, procura oferecer outros serviços que favoreçam a realização de um trabalho mais qualificado no ambiente escolar, contribuindo assim, para o desenvolvimento pessoal, social e pedagógico desses alunos da Educação Especial. Dentro das ações da COEES, são realizadas “formações continuadas, assessoramento técnico e pedagógico às escolas, avaliação educacional especializada, assim como, ações articuladas com outras secretarias e instituições”. (COEES, 2019, p.6). Ações essas de suma importância no processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial.

Diversos atendimentos educacionais são disponibilizados aos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades, com o objetivo de oferecer a estes

oportunidades de desenvolver sua aprendizagem, dentro de uma política inclusiva e de convívio entre os demais colegas de turma. O quadro abaixo elenca as diversas formas de atendimentos oferecidos pela COEES:

Quadro 07: Modalidades de Atendimento Educacional da Educação Especial

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	“Visa promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do serviço do atendimento educacional especializado (SAEE), de forma não substitutiva a escolarização.”
UNIDADES EDUCACIONAIS ESPECIALIZADAS (UEES)²⁴	“Oferecem diversos serviços como o de instrução profissional e inclusão no mercado de trabalho, cursinho pré-vestibular para os alunos surdos (vestibulibras), orientação e mobilidade para deficientes visuais – cegos, alfabetização no sistema braile e o programa “De Boa Visão”, que busca estimular entre os estudantes a prática de atividades esportivas, culturais, entre outras iniciativas.
PROGRAMA CLASSE HOSPITALAR²⁵	“São abertas em hospitais conveniados com a SEDUC para atender a crianças e adolescentes internados em enfermarias, a fim de proporcionar-lhes aprendizado.”
ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS - APAE²⁶	“É uma associação que, além de lidar com pais e familiares de pessoas excepcionais, atende toda a comunidade com ações de prevenção e tratamento do indivíduo com deficiência, promovendo ao mesmo tempo uma melhor qualidade de vida, bem-estar e desenvolvimento”.
INSTITUIÇÕES CONVENIADAS²⁷	“Espaços especializados, compostas por Instituições Privadas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDUC que têm seus convênios renovados a cada período.”

Fonte: Quadro criado com base nos dados fornecidos pelo documento “Memorial da Educação Especial” -2018.

Nota-se que a COEES tem buscado garantir, de alguma forma, o acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial na escola regular. Observou-se que além das escolas regulares com salas de recursos multifuncionais, a Rede Estadual conta com o apoio das Unidades Educacionais Especializadas (UEES), Programa de classe hospitalar, APAE em

²⁴ Astério de Campos (Belém); Geovanni Emmi (Santa Izabel); José Álvares de Azevedo (Belém); José Tadeu Duarte Bastos (Santarém); Marli Almeida Fontenelle de Castro (Santo Antônio do Tauá); Yolanda Martins e Silva (Belém); UEES Abaetetuba e UEES Icoaraci (Belém).

²⁵ Hospital Oncológico Infantil – Otavio Lobo; Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência HMUE; Hospital Universitário João de Barros Barreto; Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará e Fundação Hospital das Clínicas Gaspar Viana.

²⁶ APAE em: Ananindeua, Abaetetuba, Altamira, Barcarena, Belém, Bragança, Capanema, Eldorado dos Carajás, Moju, Santarém e São Domingos do Capim.

²⁷ **ACREDITAR** – Associação Milton Pereira de Melo; **CEROM** – Centro Educacional Ronaldo Miranda; **CIEES** – Centro Integrado de Educação Especial; **Instituto Felipe Smaldone**, **SABER** – Serviço de Atendimento Básico em Reabilitação; **Fundação Pestalozzi** – Escola Lourenço Filho.

diversos municípios e instituições conveniadas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Os dados analisados revelaram que, embora a rede estadual não tenha atingida a meta de 100% da matrícula dos alunos com deficiência como prevê a meta 4 do Plano Estadual de Educação, observa-se que desde 2014 têm se registrado um aumento significativo de matrículas desses alunos e que para atender toda essa demanda, a COEES vem realizando diversas ações visando a garantia do atendimento educacional especializado para esse alunado.

Dentre as diversas modalidades de atendimento apresentadas anteriormente, será feita a discussão e análise das Salas de Recursos Multifuncionais, objeto de estudo desta pesquisa, levando em consideração que o atendimento oferecido nesse espaço consiste em apoiar o processo de escolarização dos alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares como prevê a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008).

Diante disso, no próximo tópico, será feita a análise e discussão das sala de recursos multifuncionais, em que abordar-se-á o quantitativo de salas implantadas na RE.

5.2 - Oferta de Sala de Recursos Multifuncionais na Rede Estadual

Como discutido no tópico anterior, somente matricular os alunos público-alvo da educação especial na escola regular não garante o processo de inclusão. É de fundamental importância a infraestrutura e os serviços disponibilizados pelas escolas para que este público seja efetivamente incluído e consiga progredir, o que acaba favorecendo o acesso e a permanência desses alunos na escola.

Observa-se que a rede pública estadual ainda é responsável por um quantitativo bem significativo de matrículas de alunos com deficiência. Isso demanda todo um investimento para que possa ser garantido a todos os alunos uma educação de qualidade em todas as etapas e modalidades de escolaridade.

Existem diversas estratégias definidas na meta 4 do PEE que focam nesse aspecto, incluindo a 4.3 que refere-se a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada para os professores do AEE. Na SEDUC, há uma equipe responsável pelo Programa de Sala de Recursos que tem como objetivo: promover as condições de acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do serviço do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva a escolarização (SEDUC, 2019).

É válido ressaltar que as informações contidas na seção anterior, demonstram que na década de 1990, as escolas contavam com o apoio de uma sala denominada “Sala de Atendimento Especializado- SAP”. Nesta sala, não haviam recursos tecnológicos, o que se usava era o recurso de baixa tecnologia, tudo que chamava-se de alternativo, tudo o que se tinha de recursos eram construídos pelos professores. Hoje, esse espaço continua, no entanto, é denominado Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e dispõe de diversos recursos tecnológicos e materiais didáticos.

Com relação a implantação do Programa Sala de Recursos na rede estadual, a SEDUC tem algumas obrigações, sendo elas:

- Orientar as escolas, quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais e à institucionalização da oferta do AEE no PPP.
- Acompanhar a organização e oferta do serviço de atendimento educacional especializado pela escola.
- Validar as informações de matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, junto ao Censo Escolar MEC/INEP.
- Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos disponibilizados.
- Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação continuada para o AEE.
- Regularizar o patrimônio dos recursos disponibilizados pelo MEC (SEDUC, 2019, p.14).

Nota-se que além da Secretaria efetuar a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas pelo Programa, ela precisa dar conta de mais um conjunto de obrigações, no sentido de orientação, acompanhamento, assistência, apoio e regularização no processo de implementação.

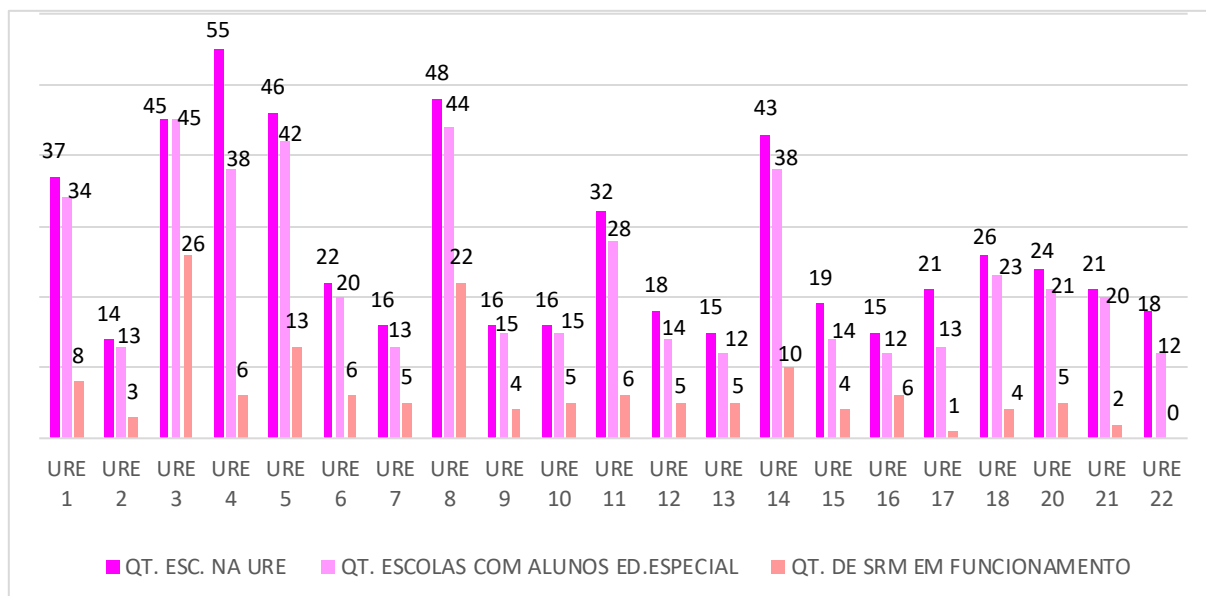
Com relação ao número de Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE, segundo o coordenador Felipe Linhares, em 2019 havia um quantitativo de 630 SRMs implantadas na rede estadual. Ainda relatou que em alguns bairros haviam duas ou três escolas que possuíam sala de recursos, ao passo que em outros, encontravam-se escolas que não possuíam tais espaços. Em razão disso, o coordenador enfatizou a necessidade de implementar mais SRMs nas escolas da rede estadual, porém, não descreveu o percentual que esta implementação deveria atingir. Contudo, via a necessidade desse aumento para garantir a oferta de atendimento educacional especializado (informação verbal²⁸).

As informações apresentadas pelo coordenador coincidem com as informações recolhidas pelo documento “Informativo da Educação Especial” (2019). No período de 2005 a 2015, o MEC contemplou 630 (seiscentos e trinta) escolas da rede estadual de ensino do Pará. Entretanto, ao fazer a análise das informações coletadas na pesquisa documental da COEES, houve uma queda de 50% dessas salas no ano de 2020. O gráfico a seguir apresenta informações

²⁸ Fala do Prof. Felipe Linhares, no III Ciclo de Palestras da Unidade Educacional Especializada (UEE) Álvares de Azevedo, Belém – Pará, 12 de dez.2019.

relacionadas ao quantitativo de escolas, alunos-público alvo da educação especial e SRM em funcionamento por URE.

Gráfico 11: Quantitativo de Escolas²⁹, quantidade de escolas com alunos público-alvo e Salas de Recursos em 2020 – Por URE



Fonte: Dados fornecidos pela SEDUC -2021.

O gráfico 11 revela que em 2020 encontravam-se em funcionamento 146 salas de recursos multifuncionais. A maior parte das salas em uso estavam concentradas nas URE 3 (Abaetetuba) com 26 SRMs, seguido da URE 8 (Castanhal) com 22 SRMs e por último, a URE 5 (Santarém) com 13 SRMs. Nota-se que a URE 22 (Xinguara) é a única que não possui nenhuma sala em uso. Cabe ressaltar, que existem escolas que atendem os alunos com deficiência, mas não possuem SRM. Neste caso os atendimentos funcionam em centros ou unidades especializadas como mencionado anteriormente.

Chamou-se a atenção no gráfico 09 para um fator muito importante referente a matrícula por URE, os dados revelaram que havia um universo de setenta (70) alunos com deficiência matriculados na URE 22. Contudo, percebeu-se no gráfico 12 que esta URE não dispõe de SRMs em funcionamento. Assim, acredita-se que apesar de não haver SRM nesta unidade para a oferta do AEE aos alunos matriculados, os mesmos podem estar recebendo atendimento em outros espaços como por exemplo - Unidades Educacionais Especializadas.

²⁹ O quantitativo de escolas engloba também as escolas anexas e vinculadas.

Em se tratando da inexistência de uma sala de recursos em uma escola, o documento “A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a escola comum inclusiva” considera que:

No caso de uma inexistência de sala de recursos multifuncionais na escola, os alunos não podem ficar sem esses serviços, e o PPP deve prever o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de atendimento educacional especializado, no contra turno do horário escolar... em tal situação, destaca-se a articulação com os professores e especialistas de ambas as escolas, para assegurar uma efetiva parceria no processo de desenvolvimento dos alunos... No caso do AEE, por fazer parte dessa organização, o PPP estipulará... o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos (ROPOLI, et al, 2010, p.20-21)

Embora seja mencionado trocas no horário e visitas a outras escolas pelos professores da SRM, sabe-se que em razão do cronograma de atendimento essa articulação nem sempre é possível, e depende, na maioria das vezes, da disponibilidade do professor. Em relação a organização temporal destinada ao planejamento, de se ter espaço para discutir sobre os alunos, de se ter reuniões com os familiares, de se poder dialogar com outros profissionais que trabalham com as crianças são aspectos de suma importância. Contudo, infelizmente, nem sempre são garantidos. Se fosse, ajudaria muito no momento de propor e elaborar as atividades para os alunos.

Nesse contexto, apesar de o documento prever atendimento em outro espaço, consideramos a importância de se investir em mais implantações de salas de recursos, inclusive na URE 22 e nas demais que apresentaram um número muito baixo, com compreensão sobre as possibilidades de que este espaço oferece para atender às peculiaridades de cada aluno.

Ainda em relação ao gráfico 12, os dados revelaram que em 2020 havia 567 escolas nas UREs, destas, 486 escolas com alunos público-alvo matriculados e somente 146 salas de recursos multifuncionais em uso. O número de SRM em uso corresponde a 25,7%,³⁰ um percentual muito baixo para atender todos os alunos que precisam do AEE ofertado nesse espaço.

A proposta de implantação das SRMs foi pensada como ideário inclusivo, para que o referido programa garanta a permanência dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, no ensino comum. Contudo, diante dos dados coletados, pode-se inferir que tal programa de implantação não tem

³⁰ O cálculo realizado para chegar ao percentual de SRM em uso levou em consideração o total de escolas das UREs, pois, nos dados recolhidos pela SEDUC não especifica se as salas de recursos em uso estão implantadas somente nas escolas com alunos inclusos ou não.

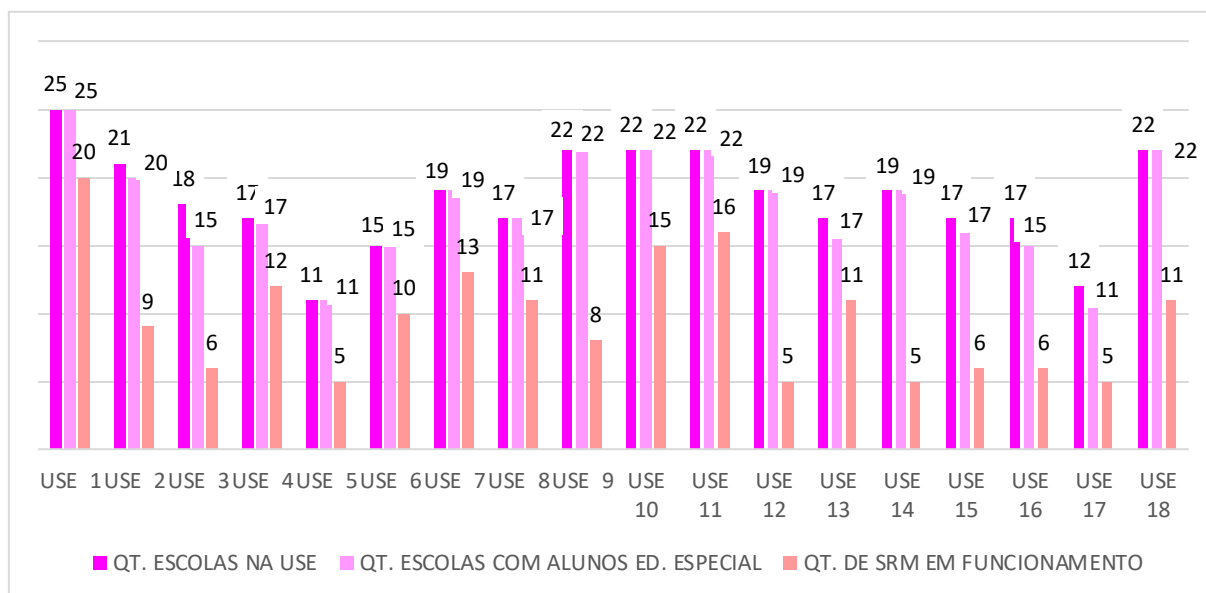
atingido com muito êxito sua meta, pois, ainda verificam-se algumas lacunas, dentre elas, o baixo número de SRM implantadas na rede estadual.

Para refletir sobre o baixo número de SRM habilitadas na rede estadual de ensino para a oferta do atendimento educacional especializado, precisa-se pensar em algumas questões: o número de SRM em uso consegue dar conta de atender a demanda de alunos? a distribuição de um determinado número de alunos por sala é considerado adequado?

Nesse sentido, não pretendo deter-me exclusivamente aos dados quantitativos apresentados, mas a partir deles, pensar nos aspectos qualitativos que eles nos permitem inferir sobre a oferta de atendimento especializado nesse espaço visando atender às especificidades de alunos com deficiência inseridos no sistema regular de ensino.

Com relação ao número de SRMs em funcionamento na URE 19 (Belém) que subdivide-se em 18 USES, nota-se pelos dados um número maior em relação as demais URES. Isso aparenta ser muito bom, visto que a Sala de Recursos além de auxiliar os alunos com deficiência, se constitui como um espaço favorável para a inclusão escolar desses sujeitos. O gráfico a seguir apresentará a distribuição detalhada das salas entre as 18 USES.

Gráfico 12: Quantitativo de Escolas, alunos e Salas de Recursos em 2020 – por USE



Fonte: Dados fornecidos pela SEDUC -2021

A URE 19 dispõe de 174 salas de recursos multifuncionais em funcionamento distribuídas entre as 18 USEs. Os dados apontam que as USEs que apresentam o maior quantitativo de salas para atendimento são a USE 1 (20 SRMs) e a USE 11 (16 SRMs), seguidas da USE 10 (15 SRMs) e USE 7 (13 SRMs).

O gráfico 12 evidencia que na URE 19 havia 332 escolas na rede estadual, destas, 325 com matrículas de alunos-público alvo e 174 salas de recursos em funcionamento. Observa-se que o percentual de SRM corresponde a 53,5%, que é o dobro do percentual se comparado às URESs, porém insuficiente para saber se este percentual consegue atender com qualidade toda a sua demanda.

Fazendo a leitura e análise dos dados, dois fatores chamaram a atenção: O primeiro como, mencionado anteriormente, em 2019, segundo a fala do coordenador, a Rede Estadual contava com 630 SRM, porém, em 2020 somente 320 estavam em funcionamento. Com relação aos fatores que levaram à redução dessas salas, o Coordenador da COEES sinalizou que:

Desde a sua criação o programa de implantação de SRM vem contemplando escolas da rede pública de ensino. No período de 2005 a 2015 foram contempladas 630 escolas. A escola contemplada recebia diretamente do MEC, mobiliário, materiais didáticos e equipamentos de informática para a organização do espaço físico (sala) para o AEE. Contudo houve alguns problemas nos contratos para o envio desses recursos materiais às escolas onde algumas escolas não chegaram a receber e as escolas contempladas nas demandas 2014 e 2015 não receberam os recursos disponibilizados pelo MEC. Assim, a entrega de materiais foi suspensa e o Programa entrou em processo de reformulação, considerando a situação apresentada e a questão orçamentária e política que o Brasil se encontrava. (ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA COEES, 2021).

Como se pode observar na fala do coordenador da COEES, no período de 2005 a 2015 foram contempladas 630 escolas com salas de recursos na rede estadual de ensino. Contudo, problemas nos contratos das escolas implicaram no não recebimento de recursos materiais para equipar as salas de recursos, e assim, não estavam aptas para realizar o atendimento. Dessa forma, em 2020, a rede estadual apresentou uma queda de aproximadamente 49,2% das SRMs em uso se levar em consideração o ano de 2019.

Esta realidade no contexto paraense é algo preocupante, haja vista que o número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede estadual tem crescido consideravelmente e as salas de recursos multifuncionais, como discutido na seção anterior, foram implantadas com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Em meio a todo este contexto, a COEES sinaliza para o aumento da oferta do Atendimento Educacional Especializado. Que conta com vinte e três espaços especializados, compostas por Instituições Privadas sem fins lucrativos conveniadas. Embora esses espaços contribuam para a oferta do AEE, não deve-se perder de vista que segundo o Decreto Federal Nº 7.611/2011 o AEE deve acontecer, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais haja vista que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos.

Com relação ao restante das salas de recursos que não foram consideradas para funcionamento, o Coordenador informou que:

Considerando que a contrapartida do sistema de ensino no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais é a disponibilização do espaço físico e do professor para o AEE, assim como, a existência de escolas que foram contempladas e que não receberam os recursos do MEC, houve a necessidade de um levantamento para verificação das salas de recursos multifuncionais que realmente estavam em funcionamento, ou seja, com alunos matriculados e professor lotado. Como resultado foi apontado as 320 escolas. Esse total podia variar considerando a efetivação da lotação de professor em outras unidades escolares com alunos da educação especial matriculados no AEE, por exemplo, no ano de 2021, dada essa situação, houve um aumento no número de salas de recursos multifuncionais em funcionamento, passando para 334 salas. (ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA COEES, 2021).

O relato do coordenador chama a atenção para o fato de as demais salas que não estão em funcionamento, foram implantadas nas escolas e receberam materiais e equipamentos encaminhados pelo Ministério da Educação –MEC, porém, não foram consideradas para uso pelo fato da não matrícula de alunos e professor lotado, pois esta demanda varia de um ano a outro. Nesse sentido, se não há aluno, logo, não se tem professor lotado e as salas não funcionam. O coordenador ainda sinaliza que de 2020 para 2021, houve um aumento de SRM em funcionamento, passando para 334 salas.

Diante desse cenário referente ao número de SRM em funcionamento, perguntamos ao coordenador, que estratégias vêm sendo planejadas pela COEES/SEDUC para a ampliação da oferta de SRM na rede estadual e a destinação de insumos? Obtivemos a seguinte resposta:

A COEES tem encaminhado solicitações à rede física da Seduc para que nas escolas reformadas, venham tanto garantir a manutenção dos espaços de sala de recursos já existentes, como também a contemplação de criação de novas salas em escolas que estejam passando por reformas (ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA COEES, 2021).

Mediante a fala do coordenador, percebe-se que a COEES têm criado estratégias para ampliar o número de salas de recursos e também têm se preocupado em garantir a manutenção dos espaços já existentes.

No que se refere aos recursos materiais e equipamentos para equipar as sala de recursos, segundo o relato do coordenador:

E, a questão de nossos planos para a aquisição de materiais e equipamentos, concomitante, a contemplação das salas, a gente tem solicitado a aquisição de equipamentos e materiais para equipar essas salas com recursos estaduais e, considerando, também, a partir do momento em que essas salas são abertas e os espaços contemplados, os repasses federais que são destinados ao estado, podem ser direcionados a esses novos espaços. Com a nova proposta, a partir de 2018, as escolas contempladas passaram a receber recursos financeiros, por meio da elaboração de um Plano de Atendimento no PDDE Interativo, para aquisição de materiais e equipamentos para a organização da Sala de Recursos Multifuncionais. Houve novas contemplações do Programa em 2020 e 2021, contudo, as escolas selecionadas para contemplação poderiam ser as mesmas que já foram contempladas nas demandas passadas, visto o tempo (ano) das contemplações. (ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA COEES, 2021).

Dentro desse contexto, pelo menos no que se refere a dotação de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos para sala de recurso, a tendência na organização desses espaços é que as escolas possam fazer seus planos de atendimento e assim, receber os recursos que precisam para atender as demandas do seu público-alvo. Essa nova logística foi reelaborada pelo Governo Federal por meio da Resolução nº 15, de 07/10/2020, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, via PDDE, para equipar as salas de recursos, visando a aquisição ou adequação de itens que compõem as salas.

De acordo com a política de Educação Inclusiva, a Sala de Recursos deve ser organizada com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial (ROPOLI et al., 2010, p. 32 e 33). Com relação aos itens que compõem a sala de recursos, dados do MEC indicam que no período de 2009 e 2010 a rede estadual recebeu os seguintes itens, conforme discriminado no quadro a seguir:

Quadro 08: Itens que Compõem as Salas de Recursos Multifuncionais ³¹– 2009 e 2010

Itens	Ano
1 Material dourado	2009
1 Esquema corporal	
1 Tapete alfabético encaixado	
1 Memória de numerais	
1 Quebra cabeças sobrepostos	
1 Dominó de animais em Libras	
1 Dominó de frutas em Libras	
1 Dominó de associação de ideias	
1 Dominó de associação de frases	
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa	
Lupa eletrônica - tipo I e II	
Lupas manuais para sala tipo I e II	
1 Alfabeto Braille	
1 Dominó tátil	

³¹ Não tivemos acesso as listas de itens que compõem as SRMs em 2020.

1 Memória tátil	2010
1 Plano inclinado	
1 Impressas Braille	
1 Máquina de escrever em Braille	
2 Regletes de mesa	
4 Punções	
2 Soroban	
2 Guias de Assinatura	
1 Globo Terrestre Tátil	
1 Kit de Desenho Geométrico;	
1 Calculadora Sonora	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados extraídos do MEC.

Como se pode observar, o quadro apresenta alguns dos materiais que algumas escolas da rede estadual receberam a partir dos contratos realizados no período de 2009 e 2010. Zaniolo e Silva (2013) observaram que com base na leitura dos documentos promulgados referente a Educação Especial³² no Brasil, que a política brasileira colocou como ação central para a Educação Especial, o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que, segundo Baptista (2011) estas salas têm sido destacadas como espaço prioritário para ação do professor especializado em Educação Especial, assim como para o Atendimento Educacional Especializado, possibilitando ao aluno com deficiência frequentar a sala regular.

Diante disso, entende-se a importância desses materiais pedagógicos para os professores realizarem o atendimento educacional especializado dos alunos. Silva (2008, p.83) afirma que a organização do espaço das salas de recursos por estar estreitamente relacionada com as necessidades educativas dos alunos, implica na caracterização de uma sala diferenciada, ou seja, por ser uma sala diferenciada, precisa-se de esforços tanto das escolas quanto das outras esferas para equipar o espaço com materiais adequados e diferenciados.

O segundo fator que chamou a atenção foi referente a demanda de alunos que essas salas atendem. Apesar de estarem matriculados na rede estadual o quantitativo de 10.519 alunos, nem todos recebem atendimento. Sobre essa questão, ao verificar com o coordenador, obteve-se a seguinte resposta:

O AEE é ofertado tanto em salas de recursos multifuncionais das escolas regulares, quanto em Centro de Atendimento Educacionais Especializados público ou conveniados com a Secretaria de Educação. Dessa forma dentro desse quantitativo (4.831) existem alunos que recebem o AEE em unidades, centros ou núcleos especializados e outros que não estão matriculados no AEE, ou seja, com a segunda matrícula efetivada, seja porque a família não quer (considerando que o AEE é facultativo ao aluno) ou aluno é apenas usuário de cadeiras de rodas e não precisa do AEE ou porque não tem professor para o atendimento. (ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA COEES, 2021).

³² Resolução CNE CBE nº04/2009; Nota Técnica nº 11/2010; Decreto nº 7611/2011.

Um ponto interessante destacado se refere ao quantitativo de alunos sem AEE, são 4.831 que não recebem atendimento, um número bem elevado. Contudo, na sua fala, o coordenador salienta que nem todos precisam do atendimento, como exemplo os usuários de cadeira de rodas. Por outro lado, tem outro fator, devido a segunda matrícula ser opcional, os pais dos alunos inclusos, muitas vezes se opõem em levar seus filhos para o AEE. Sobre isso, Burkle (2010, p.54) ressalta que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o AEE é opcional, cabe a família e ao aluno decidir sobre sua participação, devendo ser adotado quando houver real necessidade de apoio ou de adaptações nas atividades escolares ou materiais pedagógicos.

Cabe destacar que tem-se um universo de alunos que recebem atendimento nas unidades especializadas. Como já discutido na sessão do contexto histórico da educação especial no estado do Pará e no tópico anterior, a COEES conta com o apoio das unidades especializadas para o atendimento de diversas deficiências.

O atendimento educacional especializado ofertado tanto no espaço da SRM quando em núcleos e unidades especializadas está em consonância com o que está previsto na Resolução nº 304 de 25 de março de 2017 que altera a Resolução 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:

CAPÍTULO VIII Da Educação Especial

Art.88. Deverão as escolas públicas, além de programas específicos de ação pedagógica, prever formas de implementação do atendimento educacional especializado (AEE), disciplinado nos Decretos nº 6.253/2007 e nº 7.611/2011, integradas à sua proposta pedagógica, com envolvimento e participação da família.

§ 1º. De acordo com o disposto na legislação nacional em vigor, o atendimento educacional especializado deverá ser ofertado em sala de recursos multifuncionais em instituições, centros (núcleos ou unidades) educacionais especializados da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, devidamente credenciadas para este fim.

§ 2º. O atendimento educacional especializado ofertado em salas de recursos multifuncionais poderá ser complementado em instituições, centros (núcleos ou unidades) educacionais especializados públicos ou privados, sem fins lucrativos, conveniados com as Secretarias de Educação (PARÁ, 2017, p.5)

Como mencionado anteriormente, para concretizar seus objetivos e seguindo as recomendações da resolução 304/2017, a Coordenadoria de Educação Especial – COEES, vem realizando diversas ações, articuladas e integradas, tanto por meio de seus núcleos internos, quanto pelas Unidades Educacionais Especializadas -UEES, Centros, Núcleos Especializados públicos vinculados a Coordenadoria de Educação Especial, de maneira que possa promover o

acesso e permanência da pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento/transtorno de espectro do autismo, altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino.

Para o atendimento educacional especializado aos alunos da rede estadual, a COEES conta com o apoio de 8 (oito) Unidades Educacionais Especializadas, localizadas em Belém, Santa Izabel do Pará, Santarém, Santo Antônio do Tauá e Abaetetuba. Além de 5 (cinco) centros e Núcleos Especializados, a saber: **CAS** - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez; **CAP** - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (Belém e Santarém); **NAAH/S** - Núcleo de Atividades às Altas Habilidades/Superdotação; **NATEE** - Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos do Espectro do Autismo e **CHAD** - Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar (PARÁ, MEMORIAL, 2018, p.5).

Vale ressaltar que, em muitos casos, é preciso haver também a articulação com outras instituições e serviços públicos para atender todos esses alunos. Nessa direção, o documento Memorial da Educação Especial, aponta que, para o atendimento aos alunos com deficiências e as avaliações educacionais:

[...] foi realizada uma parceria com a Secretaria Estadual de Saúde (SESPA), por meio do Plano Estadual de Ações Integradas à Pessoa com Deficiência (Plano Existir) do governo do Estado, a qual possibilitou que a COEES realizasse o encaminhamento de alunos da rede estadual via SISREG, para atendimento no Centro Integrado de Inclusão e Reabilitação (CIIR), com início de operação em julho de 2018. NO 17 CIIR, os alunos contarão com um Centro Especializado de Reabilitação (CER IV) para usuários com deficiência física, auditiva, visual e intelectual; uma oficina ortopédica e um Centro de Especialidades Odontológicas (CEO II) (PARÁ, 2018, p.16 e 17).

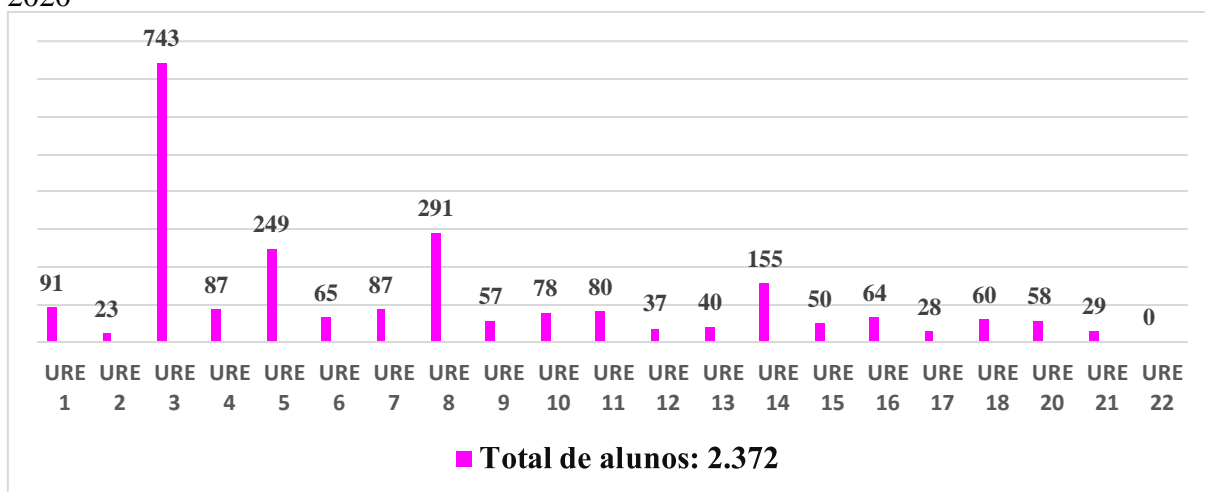
Essa parceria foi um dos grandes avanços a ser destacado para o atendimento dos alunos na rede estadual e está em conformidade com o que dispõe a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 sobre a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE, g) “Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros” (BRASIL, 2010).

Dentre esses procedimentos demandado pela COEES, têm-se: Avaliação Educacional Realizada, Encaminhamento para o NEL/PRP, Encaminhamento para Aquisição de Óculos CEMO/SESMA, Solicitação/Marcação de Exames Audiométricos/Audiológicos, Solicitação/Marcação de Consultas com os Médicos Oftalmologistas, Solicitação/Marcação de Consultas com os Médicos Otorrinolaringologistas, entre outros. (PARÁ, 2018).

Todo esse conjunto de ações articuladas pela COEES são relevantes em prol dos alunos com deficiências, com vista a promover o desenvolvimento do trabalho na execução da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Estado do Pará.

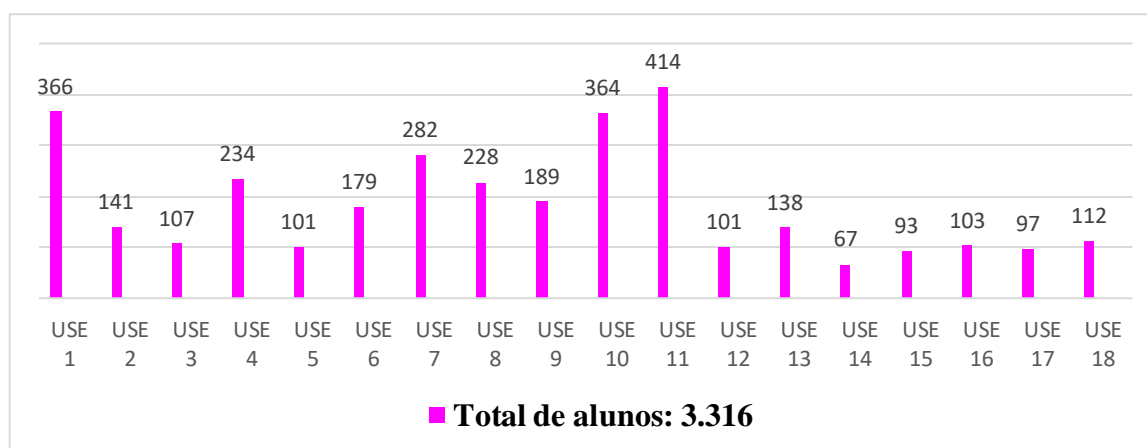
No que se refere ao quantitativo de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais na rede estadual, o gráfico a seguir apresenta a distribuição dos alunos por URE e USE:

Gráfico 13: Quantitativo de Alunos Atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais Por URE³³ 2020



Fonte: Dados da SEDUC, 2021.

Gráfico 14: Quantitativo de Alunos Atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais Por USE³⁴ 2020



Fonte: Dados da SEDUC, 2021.

³³ Alunos matriculados em SRM nas URES com professor lotado e recebendo o Atendimento Educacional Especializado (2ª Matrícula).

³⁴ Alunos matriculados em SRM nas USES com professor lotado e recebendo o Atendimento Educacional Especializado (2ª Matrícula).

Fazendo uma análise e comparativo entre os dois gráficos (URE e USE), nota-se que: a) dos 10.519 alunos matriculados na rede, apenas 5.688 com segunda matrícula que recebem o AEE em sala de recursos, um equivalente de 54,07%; b) as USEs apresentam maior demanda de matrículas em relação as UREs; c) do total de alunos, as USEs detém um percentual de 58,2% equivalente a 3.316 alunos, enquanto que as UREs apresentam um percentual de 41,7% equivalendo a 2.372 alunos.

Nesse sentido, percebe-se que, a grande questão é que não há uma proporcionalidade ao fazer a distribuição dos alunos com segunda matrícula pelo número de salas de recursos em uso. Ao dividir os alunos das UREs (2.372) pelas SRMs (146) dará um total de aproximadamente 17 alunos; nas USEs (3.316) para (174) SRMs o que daria um total de aproximadamente 19 alunos.

Para dar conta de atender esses alunos matriculados em cada sala de recursos, a organização do atendimento é muito importante. Segundo Milanese (2012) “a organização do espaço e tempo do AEE na SRM é variável, tendo o professor autonomia para defini-los, o que está de acordo com a resolução nº 04/09 ³⁵que define as atribuições do professor do AEE”.

No que diz respeito a organização do AEE, coaduno com o pensamento de Ropoli (2010) ao dizer que a organização do AEE deve ser planejada e pensada a partir das peculiaridades de cada aluno. Ainda segundo a autora:

Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagens nas atividades escolares. Na organização do AEE, é possível atender os alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos (ROPOLI et al., 2010, p. 22).

O atendimento ofertado na SRM pode ser feito individual ou em pequenos grupos. Contudo, deve se ter cuidado, pois, mesmo que alguns alunos possuam as mesmas deficiências, apresentam formas distintas de aprendizagem.

Buscar excelência no atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial envolve investimentos para a implantação de mais salas de recursos para apoiar a oferta de AEE e realizar uma organização pedagógica que preze pelo ensino e a aprendizagem do aluno. Entende-se que, mesmo que na rede estadual as salas de recursos funcionem em dois turnos (manhã e tarde) o número de alunos por sala é considerado grande e compromete a organização do trabalho individualizado.

³⁵ Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais.

No conjunto de dados analisados, das 899 escolas da rede estadual, somente 320 possuem SRM para atender 5.688 alunos. O número de SRM em funcionamento é muito baixo e atende um quantitativo elevado de alunos e isso, conseqüentemente, pode causar um impacto negativo na qualidade do atendimento ofertado aos alunos público-alvo.

Sendo assim, com base nas problematizações sobre o número de salas de recursos em uso e organização do espaço, bem como dos objetivos proclamados para o AEE nas SRMs, no tópico a seguir, será discutido sobre o número de professores lotados em SRM.

5.3 - Professores Lotados em Sala de Recursos Multifuncionais

Na busca de encontrar soluções para auxiliar na escolarização dos alunos com deficiência, serviços de apoio pedagógico foram instituídos, dentre os quais destaca-se o AEE ofertado nas SRMs, que se caracteriza hoje como principal locus de atendimento para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular.

O atendimento educacional especializado visa à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. “O AEE realizado na sala de recursos tem por objetivo proporcionar ao educando meios de desenvolvimento de sua autonomia no acompanhamento do currículo escolar” (NORONHA, 2016, p.83).

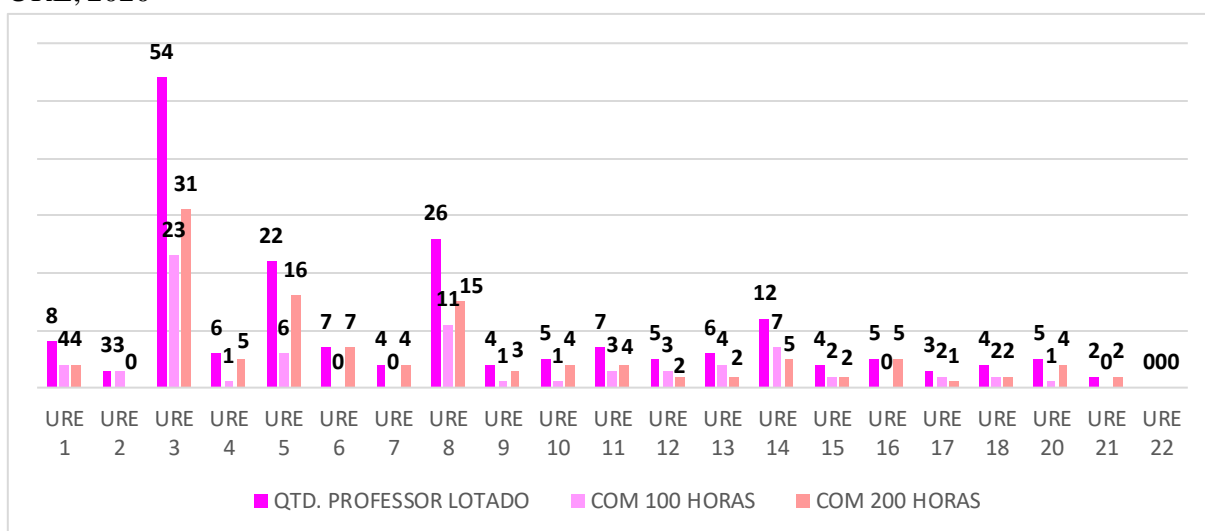
Neste cenário, temos a figura do professor que desempenha papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e constitui-se num agente fundamental para o bom funcionamento do AEE em SRM e para que os objetivos sejam alcançados.

O professor da sala de recursos multifuncionais é o responsável em prestar atendimento complementar e/ou suplementar ao estudante com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação. No processo de inclusão escolar, o professor realiza o planejamento de todos os alunos, assim como intervenções por meio de atividades que ensinam diversos conteúdos.

Uma das principais atribuições do professor na sala de recursos multifuncionais, realizando o AEE, está em propor atividades que possam eliminar as possíveis barreiras e potencializar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência atendidos nesse espaço. Essas atividades são realizadas nos espaços das salas de recursos multifuncional, sendo um local apropriado para receber tais alunos.

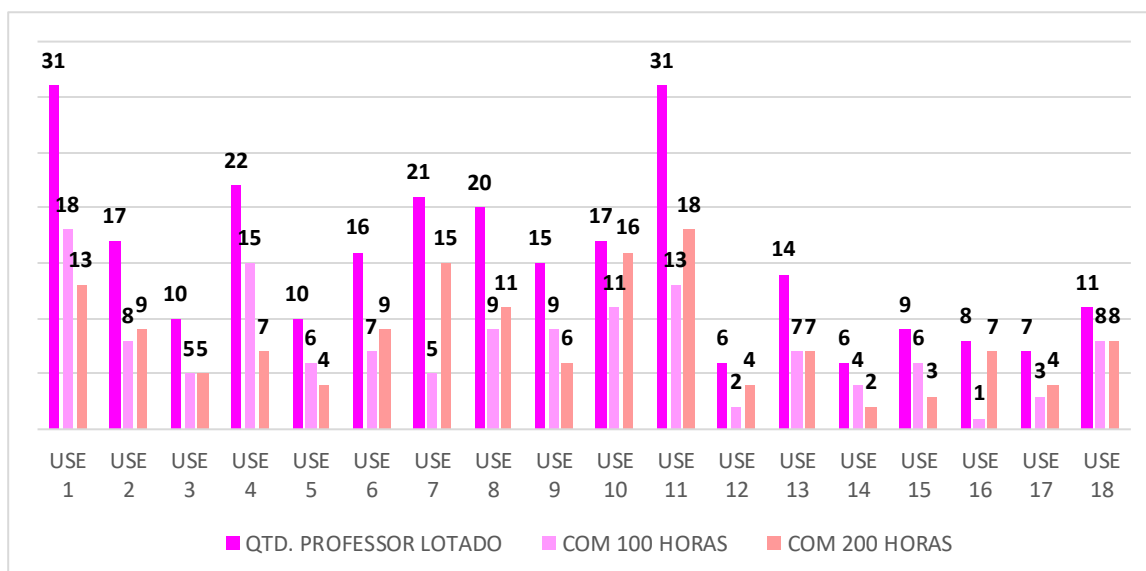
A partir dessa reflexão, torna-se importante fazer uma análise referente ao quantitativo de professores que atuam na sala de recursos da rede estadual, os gráficos a seguir apresentarão a distribuição dos professores por UREs e USEs.

Gráfico 15: Quantitativo de Professores Lotados em Sala de Recursos Multifuncionais Por URE, 2020



Fonte: Dados da SEDUC, 2021.

Gráfico 16: Quantitativo de Professores Lotados em Sala de Recursos Multifuncionais Por USE, 2020



Fonte: Dados da SEDUC, 2021.

Nas condições que se têm hoje - sala de recursos e professores - têm-se causado impacto na função da SRM no espaço na escola. É importante frisar que a seleção e distribuição dos profissionais para atenderem essas escolas são feitas pela COEES.

Os dados dos gráficos revelam que das 146 salas de recursos em funcionamento nas UREs, há 192 professores lotados, destes, 74 com 100 horas e 118 com 200 horas. Já nas USEs, das 174 salas de recursos, estão lotados 281 professores, destes, 133 com 100 horas e 148 com 200 horas.

Em razão das USEs deterem o maior número de alunos, logo detém mais números de SRMs e professores lotados. Contudo, constata-se a partir dos dados que não há equilíbrio entre o número de SRM e número de professores do AEE, sempre há um desnível.

Para que pudéssemos entender melhor a distribuição de professores nas SRMs, perguntamos ao coordenador de educação especial, qual seria a proporção ideal entre o número de sala de recursos e professores e, entre o número de alunos e sala de recursos.

Se tem uma Instrução normativa de lotação e uma de matrícula que norteia a lotação de professores e a abertura de turmas para o AEE com quantitativo de alunos em cada turma. Atualmente uma turma de AEE deve ter até 10 alunos e em alguns casos chegam a 14 alunos. A partir da abertura de cada turma e enturmação dos alunos se tem a necessidade de lotação de professor para o atendimento. Nesse sentido, a partir da matrícula do aluno no AEE se vai suprindo a demanda de atendimento especializado com a abertura de novas turmas caso necessário e lotação de novos professores (DADOS DA ENTREVISTA, 2021).

No relato do coordenador, percebe-se que a COEES possui uma instrução normativa tanto de lotação de professores quanto para abertura de turmas para o AEE. Assim, a partir da abertura de cada turma, urge a necessidade de ampliação do número de profissionais que atuem nas Salas de Recursos e de abertura de novos espaços, para que desta forma o quantitativo de alunos atendidos por um único docente seja reduzido e dessa forma o trabalho seja efetuado de fato e de forma mais ágil e de qualidade.

Para a lotação dos professores, a COEES segue a Instrução Normativa nº 2, de 3 de fevereiro de 2020, que trata em seu **Capítulo III da Educação Especial**:

Art. 12. a lotação dos professores na modalidade de educação especial (atendimento educacional Especializado - AEE) será definida considerando suas competências, conforme Decreto Federal nº 7.611/2011, obedecendo aos seguintes critérios:

I - Lotação de professor em Sala de Recurso Multifuncional e nas Unidades Educacionais Especializadas públicas e conveniadas, Núcleos e Centros de Referência em Educação Especial: o professor será lotado com uma jornada de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais em regência de classe, acrescida das horas-atividade a ela correspondente, com as vantagens de educação especial;

II - Lotação de professor nas Unidades Educacionais Especializadas públicas e conveniadas com a SEDUC que ofertam a escolarização, enquanto modalidade do ensino regular: o professor será lotado com uma jornada de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais em regência de classe, acrescida das horas-atividades a ela correspondente, com as vantagens de educação especial.

A Instrução Normativa define tanto a lotação do professor em sala de recursos quanto das Unidades Especializadas que fazem atendimento aos alunos público-alvo da educação

especial. A distribuição da jornada dos dois espaços é de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais.

Frente a este cenário, faz-se necessário atenção às atribuições dos professores atuantes nas SRMs levando em consideração a jornada de trabalho. A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, apresenta as atribuições do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais:

- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Pode-se observar que nas atribuições do professor do AEE que suas atividades envolvem conhecimento técnico, habilidades específicas, iniciativa, bom relacionamento, dentre outros. Mais do que conhecedor de todos recursos e técnicas, deve ser um investigador disposto a conhecer e responder as diferentes demandas que surgem no seu trabalho (NORONHA, 2016). Quanto as atribuições do professor, Milanesi destaca que:

[...] restam várias dúvidas quanto a essas atribuições, quais sejam: o tempo que o professor do AEE terá para desenvolver todas essas atribuições; se é possível que o professor, além de cumprir as funções descritas, atenda os alunos; e, ainda, quanto à formação necessária para cumprir essas atribuições, dentre outras (MILANESI, 2012, p. 41).

Todo esse conjunto de atribuições causa uma certa preocupação com relação ao tempo que os professores têm para conseguir cumprir todas as suas tarefas com qualidade. Alves (2018, p.54) relata que ser professor do AEE é um grande desafio, pois está repleto de atribuições complexas que exigem o desenvolvimento de habilidades diversificadas e o domínio de várias competências. O professor precisa ter a ousadia de ressignificar sua realidade diante dos desafios que se apresentam em sua prática pedagógica, precisa reelaborar e reconstruir seu

espaço escolar dentro dos princípios que regem a educação inclusiva, assim como realizar as adequações, quando necessárias, para garantir que os alunos possam usufruir de seus direitos educacionais, ajudando-o a viver de maneira independente e participando plenamente das atividades escolares.

Para Noronha (2016), “o maior desafio do professor do AEE é romper com os processos antiquados e segregacionistas do paradigma da educação especial, priorizando as particularidades de cada educando”. Com base nessa reflexão, consideramos que o planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido em SRM é de suma importância e deve abranger desde os critérios de organização do tempo, do espaço e da distribuição dos alunos, perpassando pela metodologia, pela elaboração das atividades, das estratégias e das ações que serão realizadas e, pela organização, seleção e produção de recursos que serão utilizados no AEE.

No que diz respeito a organização temporal, de acordo com Melo (2008, p. 11), “indicará, via cronogramas e horários, os períodos e tempos de permanência conforme as demandas pedagógicas dos sujeitos, visando ao acesso curricular”. Problematicando a organização temporal. Oliveira et al (2015, p.17) relatam que:

A distribuição do tempo da Sala de Recurso Multifuncional é individual, diária ou semanal, acontece, em geral, sem a articulação necessária com a sala comum. O tempo de atendimento entre os espaços são diferenciados e, muitas vezes, não atendem as necessidades educativas dos alunos. Isso significa que precisamos qualificar o tempo de permanência do aluno na escola inclusiva.

A organização do tempo na SRM pode ser realizado de acordo com a realidade de cada escola, pois os professores têm autonomia para planejar o atendimento dos alunos como é previsto na Resolução n.º 04/2009 que trata das atribuições do professor do AEE. No pensamento de Silva (p. 07), “Os tempos das salas de recursos são múltiplos, são sempre tempos institucionais, individuais e coletivos e, aliados ao espaço escolar, fazem parte da construção e da imposição de uma nova forma de cultura escolar”.

A noção de tempo que surge no espaço da SRM vêm sendo orientado pelas atividades desenvolvidas e pelo tempo que os alunos dispõem. Existem tempos diferenciados para o trabalho pedagógico realizados individualmente e em grupos de acordo com cada necessidade.

No que concerne à organização espacial, o professor poderá organizar o espaço em momentos diferenciados para realizar trabalhos de acordo com as deficiências. Percebe-se que a organização do espaço e tempo na SRM é variável, tendo o professor autonomia para organizá-los de acordo com suas necessidades. Essa autonomia está prevista na Resolução n.º 04/09 e complementada, também, com as notas técnicas n.º 09/10 e n.º 11/10 como atribuições

do professor do AEE a organização do cronograma de atendimento e a carga horária individual ou coletiva.

Ainda sobre as atribuições do professor, percebe-se que o trabalho no AEE, vai muito além do trabalho desenvolvido na SRM:

- Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
- Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2010).

A referida nota técnica atribui como tarefa do professor fazer a articulação com os professores da sala comum, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais. Para além dessa articulação, existe a orientação dos professores e das famílias. O professor do AEE precisa trabalhar junto à família e à comunidade escolar, assumindo um papel de articulador e intermediador no processo de construção do paradigma da inclusão. Como elucidado por Gonzáles (2003, p.68):

O professor da educação especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais e será da sua responsabilidade a sensibilização dos diversos intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir um círculo de apoio para resolver possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.

Seu compromisso é buscar possibilidade de rompimento das barreiras que acabam interferindo na participação dos educandos com deficiência nas salas de aula comuns.

Após conhecer a realidade da lotação dos professores em SRM na rede estadual e suas atribuições, precisamos refletir sobre a formação dos professores que atuam no espaço da sala de recursos. A discussão em torno da formação para atuar com alunos com deficiência não é nova e desde muito tempo vem sendo alvo de debates em todo mundo. Se quisermos uma escola inclusiva e mudanças na prática educativa, precisamos investir na formação dos professores. A esse respeito, Magalhães (2009, p.06) afirma que:

Pensar na formação inicial do pedagogo para a educação inclusiva implica superar uma perspectiva baseada no modelo clínico-médico de deficiência em prol de um processo formativo no qual as questões relativas à escolarização da pessoa com deficiência perpassa o currículo de forma transversal.

A educação especial traz em suas raízes grandes desafios para o professor, por isso, é necessário que o professor busque aperfeiçoamento para que possa ampliar saberes pedagógicos e científicos.

Com base nisso, no estado do Pará, a formação do professor especialista para atuar em SRM, assim como no contexto do AEE ofertado pela educação especial, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Nesse sentido, perguntamos ao coordenador da educação especial como a SEDUC tem conseguido garantir a lotação de professores com formação especializada em SRM como prevê a Resolução.

Todos os professores que atuam no atendimento educacional especializado são capacitados e qualificados para a função. Os profissionais que atuam no AEE passam por formações continuadas realizadas pela SEDUC e a partir do PCCR todos os professores que atuam no AEE devem ter como requisito obrigatório uma especialização na área da Educação Especial (ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA COEES, 2021).

A partir deste relato, nota-se que a COEES, em termos de formação para atuação em educação especial, têm atendido o critério mínimo previsto na legislação e mais ainda, se preocupa e compreende que uma parte do sucesso para o atendimento dos alunos com deficiência perpassa pelo processo de formação dos professores. Segundo Cardoso, “a formação de professores possui tamanha responsabilidade, haja visto que é a atitude dos docentes frente ao conhecimento que irá propiciar ou não a aprendizagem do aluno” ((2013, p.133).

No trecho do relato, o coordenador menciona que a partir do PCCR todos os professores que atuam no AEE devem ter como requisito obrigatório uma especialização na área da Educação Especial. Problematizando essa questão, Vinente (2017, p.115) apud Alves (2018, p.54) considera que:

[...] somente um professor especializado não apresenta condições de dominar conteúdos para todas as especificidades que envolvem a deficiência, é necessário apostar na formação inicial e dar ênfase à educação continuada, tanto do educador especial quanto dos professores que cursaram outras licenciaturas.

Mediante este cenário, compreende-se que além da especialização é importante sempre investir na formação continuada do professor do AEE, uma vez que, ao analisarmos a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vemos que as atribuições do professor do AEE são bastante complexas, o que exige o desenvolvimento de habilidades e competências para desenvolver seu trabalho.

Por esse motivo, acreditamos que a COEES por meio da Secretaria de Educação do Estado, com o intuito de melhorar o atendimento de seus alunos público-alvo da educação especial, criou em 2011 o **Núcleo do Programa de Formação e Assessoramento (PROFASS)** – responsável pelo assessoramento técnico pedagógico às escolas e Instituições Especializadas, quanto à organização e funcionamento da educação especial na rede estadual de ensino e o

Atendimento Educacional Especializado – que realiza formação continuada em serviço para os professores e técnicos pedagógicos, articulada com a equipe técnica de URES e USES e com outros espaços formativos, abordando temáticas relacionadas a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PARÁ, 2018).

No período de 2011 a 2018 vêm ocorrendo assessoramento e cursos de formação continuada para professores/profissionais que atuam no atendimento educacional especializado em prol dos alunos público alvo da educação especial.

No período em que compreende ao ano de 2011 foi realizado o **Assessoramento Técnico-Pedagógico aos municípios contemplados com Salas de Recursos Multifuncionais**³⁶. Esta ação teve como objetivo assessorar técnica e pedagogicamente os municípios que demandam apoio desta Coordenadoria tais como: formação continuada, palestra, orientação acerca das ações desenvolvidas pela COEES e Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (PARÁ, 2018).

Em se tratando especificamente de formação continuada para professores, dados do documento “Memorial da Educação Especial, apontam que no período de 2011 a 2018 foram realizados cursos de formação continuada para professores/profissionais que atuam no atendimento educacional especializado em prol dos alunos público-alvo da educação especial. O quadro a seguir apresenta informações sobre as formações.

Quadro 09: Formação Continuada para Professores/Profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado – 2011 a 2016

Ano	Formação	Metas previstas no projeto / atividade	Metas alcançadas durante a execução da ação
2011	Encontros de Formação com os Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que trabalham nas Escolas, na RMB - Região Metropolitana de Belém.	Atender 60 professores Referência em Educação Especial, da RMB.	60 professores atendidos
2011	Formação continuada de servidores da educação para identificação e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotados	Capacitar 50 professores	72 professores da Rede Estadual de Ensino, da Região Metropolitana de Belém e de Abaetetuba.
2011	Formação continuada para o atendimento educacional especializado	Formar 253 (duzentos e cinquenta e três) professores oriundos do	253 (duzentos e cinquenta e três) professores oriundos do Concurso Público C-167/SEDUC, capacitados;

³⁶ A ação de assessoramento técnico e pedagógico contemplou 15 municípios capacitando 2.744 (dois mil, setecentos e quarenta e quatro) profissionais.

		Concurso 167/SEDUC.	C-
2013	Curso de formação continuada para o ensino do sistema Braille (40h)	XXXXXXXXXXXXXX	114 professores capacitados
2013	Ensino do sistema Braille (40 h)	XXXXXXXXXXXXXX	114 professores capacitados
2015	Curso de formação continuada em ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos (120h)	XXXXXXXXXXXXXX	100 professores capacitados que atuam no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência auditiva e surdez da rede pública de ensino.
2015	Curso de formação continuada em ensino da Língua Brasileira de Sinais – libras (80h)	XXXXXXXXXXXXXX	106 professores/profissionais capacitados que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais e/ou escolas que possuem estudantes surdos em classe comum do ensino regular.
2015	Curso de formação continuada em sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado – AEE (40h)	XXXXXXXXXXXXXX	320 professores/profissionais capacitados
2016	Formação continuada em sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado – AEE (180h)	XXXXXXXXXXXXXX	326 professores/profissionais capacitados para o atendimento educacional especializado
2016	Formação continuada para o ensino do sistema Braille - (40h)	XXXXXXXXXXXXXX	135 professores capacitados que atuam no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

Fonte: Dados extraídos do Memorial da Educação Especial, 2018.

A partir desses dados, pode-se deprender que a Coordenadoria de Educação Especial tem buscado realizar diversas ações visando a efetivação do Atendimento Educacional Especializado de forma qualificada, visando garantir o acesso e permanência na escola dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino. Contudo, observa-se que as temáticas das formações são voltadas predominantemente ao público de menor índice de matrícula. Nesse sentido, compreendemos que a política de formação continuada precisa também estar voltada aos públicos de maior índice de matrículas, assim como atender as necessidades formativas dos docentes.

Esse conjunto de formações continuadas favorecem a educação especial no Estado e se configuraram em um grande avanço no processo de qualificação do professor para atuação no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais.

Silva (2014) em sua dissertação de mestrado sobre SRM aponta que a qualidade desses cursos que vem sendo ofertados aos professores precisam se tornar alvo de pesquisas para verificar se são capazes de proporcionar uma efetiva melhora na sua prática, pois, segundo Prieto, Mantoan e Arantes (2006), em um artigo sobre formação dos professores, focam na questão de se investir na qualidade do ensino, pois na perspectiva de Inclusão escolar, os professores devem estar aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às especificidades de seus alunos.

Nesse sentido, ao fim da categoria “professores em sala de recursos multifuncionais”, verifica-se que há uma diferença no número de professores lotados nas USES e URES, mas em termos de formação, todos são capacitados e qualificados para a função. De acordo com os dados dos documentos, a COEES, desde 2011, têm procurado investir em qualificação profissional para os professores que atuam no AEE, haja vista que, diante das inúmeras atribuições dada a este profissional, a formação continuada é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional.

Diante dos dados analisados observa-se que há um número pequeno de professores para atender os alunos matriculados em SRM. Logo, a qualidade do atendimento e a organização do trabalho pedagógico pode ficar comprometido em virtude das inúmeras atribuições do professor do AEE. Nesse sentido, faz-se necessário aumentar o número de professores lotados em SRM para que, no atendimento pedagógico ofertado nesse espaço, as especificidades de cada aluno sejam contempladas no contexto da sua realidade e espaço escolar, corroborando assim para a inclusão destes alunos.

5.4 - Apontamentos sobre o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais

O AEE ofertado em SRM é relevante e necessário ao processo de inclusão escolar. Mesmo diante das fragilidades expostas, não se descartou, em nenhum momento, a sua importância para o aluno público-alvo da educação especial e para a escola que pretende ser inclusiva.

Considerando que ao longo do texto destacamos sobre o quantitativo de alunos público-alvo da educação especial, professores, quantitativo de SRM e a importância desse espaço e a função que ele exerce, há elementos que precisam ser vistos.

Compreende-se que a proposição de um atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais foi uma estratégia conveniente para possibilitar atender à

crescente demanda dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular da rede estadual.

Nesse contexto, a escola necessita reconhecer a SRM como um espaço pedagógico curricular, pois essa sala tem uma diferenciação no contexto escolar por ser um espaço diferenciado levando em consideração as funções que desempenham as outras salas de aula. A importância desse espaço na escola é que sua proposta permite possibilitar aos alunos com deficiência estratégias de aprendizagem por meio de um novo fazer pedagógico, que venha favorecer a construção de novos conhecimentos e, sobretudo, permitir o acesso ao currículo escolar e ao desenvolvimento da autonomia dentro e fora do contexto escolar (BRASIL, 2006).

Sabe-se que a função da sala de recursos multifuncionais é garantir, por meio do atendimento educacional especializado, a participação dos alunos com deficiência por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e lhes possibilitem condições de acesso ao currículo.

Dessa forma, entende-se que a SRM é um espaço pedagógico curricular, pois se diferencia da sala regular em virtude de suas características específicas que vão desde o recurso pedagógico, da organização do espaço de trabalho, dos professores com formação específicas e com as diversas atribuições; passando pelos materiais específicos até ao currículo diferenciado. Para Silva (2011, p.01) “Pensar na Sala de Recursos com seus aspectos organizativos e funcionais, portanto, era entendê-la como espaço materialmente diferenciado com relação às funções desempenhadas pelas outras salas de aula”.

É no espaço das salas de recursos que vêm se projetando uma educação escolar que pretende realizar a diferenciação com a ordem institucionalizada de funcionamento da escola, das salas de aulas comuns e, principalmente, da relação pedagógica. Segundo Dutra; Griboski (2006, p.19):

A organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção da acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizem atividades da parte diversificadas, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outros complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas.

Diante disso, observa-se que há uma organização sistematizada da prática educativa dentro do espaço da SRM para tornar acessível os conteúdos curriculares atendendo a todas as especificidades dos alunos com deficiência e que essas salas vêm se constituindo como um cenário ocupado pela diferença ou, mais do que isso, a própria diferença que institui e organiza esse espaço, dando sentido a ele.

A SRM é um espaço pedagógico curricular que serve como apoio suplementar e complementar à sala de aula comum, por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado. A suplementação é destinada a oferecer apoio para estudantes com altas habilidades e superdotação, no sentido de adicionar/ampliar conteúdo para o suprimento do currículo escolar. Na complementação, o objetivo é o de completar a aprendizagem com recursos pedagógicos, para o alcance do conteúdo ministrado em sala comum, na garantia da construção do conhecimento (VIEIRA, 2012, p.21).

A compreensão da SRM enquanto espaço pedagógico curricular é um dos fatores que implicam positivamente para a qualidade do atendimento especializado. Nessa direção, no documento que analisamos “Memorial da Educação Especial”, ao se tratar do AEE em SRM, a COEES realizou em 2017, diligências de assessoramento técnico aos municípios para o atendimento educacional especializado – AEE e monitoramento das ações da educação especial³⁷ (PARÁ). Segundo o documento, as diligências tinham como objetivo:

Orientar sobre a organização e funcionamento da educação especial, disseminar informações a respeito dos Programas e ações realizadas pela COEES, assim como, verificação “in loco” da situação das Salas de Recursos Multifuncionais e realizar o levantamento de demandas existentes com vista a contribuir para efetivação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas da rede estadual de ensino nas regiões de integração do Estado do Pará (PARÁ, 2018, p.34).

Além da intenção de orientar sobre a organização dos saberes da educação especial, a COEES, também preconiza verificar as reais condições de funcionamento dos espaços das salas de recursos e a demanda de alunos existentes nas escolas da rede estadual. Tais ações apontam para a intenção da COEES em organizar a educação especial no estado abrangendo diversos aspectos para promover um atendimento educacional de qualidade.

Ainda segundo o documento, as diligências ocorreram em virtude da necessidade de verificação da real situação em que se encontram as salas de recursos multifuncionais nos municípios localizados fora da Região Metropolitana de Belém. Além do espaço físico, foi feito um levantamento dos materiais, dos mobiliários e dos equipamentos recebidos diretamente do Ministério da Educação e, também na lotação de professor e no quantitativo de alunos nas escolas visitadas (PARÁ, 2018).

Com base nesses dados, entendem-se que, é preciso que não só a infraestrutura dos ambientes das salas de recursos seja condizente com os princípios de inclusão, mas também

³⁷ Essas ações de diligências foram feitas para contemplar 19 (dezenove) municípios prioritários, abrangendo 19 (dezenove) Unidades Regionais de Ensino – URES do Estado. As ações ocorreram no período de junho até dezembro de 2017.

que os materiais, tecnologias e equipamentos facilitem receber os alunos sem restrições, criando assim um ambiente favorável às diferenças e ao sucesso do processo de ensino. Para Sousa e Prieto (2001, p. 114) “a educação especial não pode ser oferecida sem o devido planejamento e as condições técnicas e materiais, pois, se isso ocorrer, muitos alunos ficam sem um efetivo atendimento educacional”.

Foram realizadas diligências em 12 (doze) municípios³⁸. Os resultados constataram algumas irregularidades:

Com base nas visitas de diligência realizadas, foi constatado que grande quantitativo de escolas contempladas com salas de recursos multifuncionais nos municípios não está em funcionamento, seja por **falta de professores ou espaço físico inadequado ou inexistente. Os materiais encontrados, principalmente, os equipamentos estão em condições precárias de uso.** Os notebooks em sua maioria não foram encontrados na escola, visto terem sido roubados ou furtados, sendo registrados alguns boletins de ocorrência. Também foram encontrados **equipamentos com defeito ou sem conserto**, assim como, foram encontrados equipamentos ainda em caixa ou em uso administrativo na secretaria, diretoria, ou coordenação da escola (DADOS DO MEMORIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, PARÁ 2018, p. 35-grifos nossos).

Todos esses elementos identificados causam uma preocupação muito grande, haja vista que são itens importantes para que o atendimento especializado seja realizado com eficácia. O primeiro elemento que destacamos refere-se à falta de professores, ou espaço físico inadequado ou inexistente. Sobre o espaço físico da SRM, Porto (2014, p.85) em sua pesquisa descreve que:

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

Assim como houve problemas em relação aos espaços das salas de recursos na rede estadual do Pará, pesquisas realizadas em outros municípios descortinaram a mesma situação. Vários espaços foram utilizados para funcionamento da SRM, pois faltava infraestrutura adequada por falta de investimento e da fragilidade das políticas locais. Para Matos (2012) apud Porto (2014), “os espaços utilizados pela SRM, nem sempre são adequados, sendo adaptado, de acordo com as limitações físicas das escolas, o que compromete a qualidade do AEE”.

Quanto à questão dos materiais encontrados, principalmente, os equipamentos que estavam em condições precárias de uso, com defeito ou sem conserto é um fator que, de certa forma, influencia negativamente o trabalho de professor que realiza o atendimento dos alunos. Sobre essa questão, Malheiro (2013, p. 107) em sua pesquisa, pontua a necessidade de se

³⁸ Os municípios foram: Bragança, Cametá, Alenquer, Monte Alegre, Santarém, Marabá, Abaetetuba, Igarapé Miri, Vigia, Tucuruí, Altamira, Capanema.

conhecer “que condições físicas se encontram os prédios, quais materiais existem e em que condições de conservação”, essas informações servem como base para planejamento das ações direcionadas sobre a educação especial.

É válido enfatizar que o Decreto nº 6.571/08 especifica que o AEE poderá ser ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define a SRM como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL/SEESP, 2008). Dessa forma, é importante que na organização das salas de recursos se tenha materiais específicos, tornando o espaço acessível para acolher os alunos com necessidades educacionais especiais.

Com base no decreto, fica evidente que para um AEE de qualidade, o atendimento aos alunos necessita que o espaço da SRM seja composto com diversos materiais didáticos e equipamentos condizentes com as necessidades dos alunos.

Outro fator para um AEE de qualidade refere-se a formação docente. Para Jesus (2005, p.206):

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores.

A formação para os professores é um dos pontos importantes que contribuirão nas mudanças na educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como já mencionado na categoria anterior, a COEES vêm investindo em formação continuada dos professores por meio de cursos, palestras, seminários sobre as especificidades e características de aprendizagem do aluno com deficiência, de modo a contribuir com a prática pedagógica frente ao processo de inclusão.

A formação dos professores é uma das ações descritas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI, que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; **Formação de professores para o atendimento educacional especializado** e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p.19, grifo nosso).

Para a garantia de uma educação de qualidade, partimos da ideia de que o professor tenha uma sólida formação. Alves (2018) em sua pesquisa enfatiza que a formação do professor que atua no AEE precisa instrumentalizá-lo para que dê conta de suas inúmeras atividades, as quais exigem conhecimento específico, levando em consideração as diversas ações que desempenha na SRM.

Embora a Resolução nº 4, de 2009, diga que o professor precisa ter conhecimentos gerais e específicos na área de formação para exercer a função no AEE, não enumera detalhadamente que conhecimentos o professor precisa ter para atuar com esses alunos. Conforme aponta Rosseto (2015, p.107):

Nesse sentido, por meio da SRM, o mesmo professor pode trabalhar com várias áreas. É questionável a viabilidade da execução de tarefas tão diversas por um mesmo profissional. Há uma grande distância entre o trabalho especializado a ser desenvolvido para a pessoa com deficiência física e para a pessoa surda, por exemplo. Cada área tem um conhecimento específico. Cabe a organização dos sistemas de ensino e a realização da formação constante para o professor. Não há, no entanto, pela via das normatizações, a previsão de uma formação específica para os profissionais de um espaço ou de outro (SRM tipo 1 ou tipo 2). Fica implícita, nos documentos, a ideia de que todos podem fazer tudo por meio da força de vontade e do desprendimento individual.

Percebe-se assim, que para a atuação o AEE, o professor precisa de uma formação generalista para que possa atuar em diferentes espaços e com diferentes alunos, todavia, entendemos que mesmo com formações, nem sempre os professores conseguirão dar conta de exigências tão complexas e tão amplas que lhes são atribuídas. Para Burkle (2010), se espera que o professor da Sala de Recursos Multifuncional apresente uma gama de conhecimento e técnicas que atenda à heterogeneidade do alunado. Contudo, ressalta que, embora o professor possua uma formação diversificada dificilmente dará conta de atender a todas as necessidades apresentadas pelos alunos.

A formação dos professores é um dos fatores que contribui para a garantia do sucesso profissional e, principalmente, dos alunos no ambiente escolar. Além da formação, ressalta-se ainda que para um AEE de qualidade, a articulação entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais é imprescindível para o favorecimento do aprendizado aos estudantes.

As atividades do AEE na SRM devem ser diferenciadas das realizadas em sala de aula do ensino comum, visto que são de complementação ou suplementação, porém, compreendemos que a proposta desse serviço deve se articular com a sala regular. Segundo Oliveira (2004, p.59) sobre as salas de recursos multifuncionais:

Para seu funcionamento, sugeriria-se observância, quanto aos recursos humanos, materiais, agrupamento de alunos por idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem e composição numérica das turmas. Além disso, orientava-se ampla **articulação entre o professor da sala de recursos com o**

professor da sala de aula comum e com toda a comunidade escolar, para facilitação da integração do aluno com deficiência na classe comum. (OLIVEIRA, 2004, p. 59, grifo nosso).

Observa-se a responsabilidade imputada à Sala de Recursos ressaltando a importância de parceria entre a Sala de Recursos (Educação Especial) e o ensino regular. Esta articulação entre esses dois espaços fica sob a responsabilidade do professor conforme se pode perceber na Resolução nº 4/2009 sobre as atribuições do professor do AEE, “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum” (BRASIL, 2009).

Diante disso, ressaltasse que o sucesso do atendimento dos alunos público-alvo depende também da interação entre o professor do AEE e o da sala comum. Segundo Burkle (2010, p.116) “a colaboração entre o professor de classe comum e o da Sala de Recursos surge a partir do momento que ambos percebem que é através da relação de cumplicidade e ajuda mútua que o trabalho de inclusão de fato acontecerá”. Essa cooperação deve ocorrer sempre, como é preconizada nas políticas públicas e essencial ao desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência.

Nesse sentido, coaduno com o pensamento de Santos (2015, p.4) ao enfatizar que “o trabalho colaborativo é uma estratégia com resultados satisfatórios para avanços na consolidação de uma proposta de educação inclusiva”. É a partir desse trabalho colaborativo que ambos os professores dividem a responsabilidade de planejar e realizar estratégias pedagógicas que possam garantir a participação e o ensino aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no contexto escolar. Para Marin e Braun (2013, p.54) “O propósito desse ensino é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores”.

Na análise de Cardoso (2013), o trabalho do professor de SRM tem suas características muito específicas e isso o difere do professor de sala comum. Contudo, esses dois profissionais precisam se articular, não só pela busca de solução de problemas e limitações sobre a aprendizagem dos alunos, mas pela necessidade de formação docente que ambos podem promover se forem oportunizados momentos de estudos, discussões e reflexões entre eles.

Para Capellini e Zerbato (2019), a educação dos indivíduos PAEE não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, quer seja o professor da educação especial ou do ensino comum, considerando que não é possível um único profissional dar conta de atender todas as especificidades de cada estudante.

Diante desses fatores, percebe-se que um dos elementos que pode assegurar e contribuir no sucesso da educação especial, é o diálogo entre os professores da SC e da SRM

para que possa existir uma cooperação no ensino que é oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para esse trabalho colaborativo, os professores precisam se reunir e discutir em busca de práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos.

É claro que um trabalho colaborativo não é uma tarefa muito fácil, visto que, há fatores que dificultam esse processo. As inúmeras atribuições dos professores do AEE que o mesmo tem de dar conta que envolve – planejamento, organização, desenvolver atividades, materiais, dentre outros. Para Burkle (2010, p.117) “O que dificulta a colaboração é o excessivo número de alunos que as professoras de SRM atendem, o que impede que as visitas à escola de turma regular do aluno sejam frequentes e se estabeleçam vínculos de confiança e cumplicidade”.

Nesse contexto, destacamos que no espaço da SRM é preciso delimitar um quantitativo de alunos para que seja possível o professor atender a todos os alunos. Uma sala de recursos com um número elevado de alunos compromete a qualidade do atendimento em relação as diversas atribuições que o professor desempenha nesse espaço, principalmente a colaboração com os professores da sala comum.

Acredita-se que é por meio desse trabalho colaborativo entre a SC e a SRM é que serão criadas as condições favoráveis para o desenvolvimento do aluno atendido pela Educação Especial. Nessa parceria, é possível desenvolver metodologias de ensino, adaptações curriculares, avaliação, elaboração de planos e materiais visando o sucesso da aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Dessa forma, espera-se que os profissionais envolvidos trabalhem juntos e dividem o planejamento, a avaliação e as adaptações. E, a partir desta prática mútua, auxiliem no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência.

Conforme elucidado nesta categoria, pudemos elencar alguns apontamentos para que se garanta um atendimento educacional especializado de qualidade na sala de recursos multifuncionais possibilitando assim o acesso ao conhecimento a todos os alunos.

6-CONCLUSÃO

A implantação das SRMs representou um apoio à política de inclusão na rede estadual, a qual, a partir de então, possibilitou a ampliação de matrículas, criação de salas e contrato de professores especializados. As SRMs foram espaços criados com a finalidade de atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando o AEE em busca da escolarização.

Com base nisso, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado em SRM da rede Estadual do Pará, no período de 2014-2019, buscando evidenciar condições de funcionamento das SRMs consoantes às demandas do público-alvo e à universalização da oferta, conforme prevê o PEE - PA 2014-2024.

É válido enfatizar que as salas de recursos da rede estadual de ensino do estado do Pará foram sendo implantadas pelo MEC a partir do ano de 2005 abrangendo 130 municípios do estado. Essas salas vêm sendo disponibilizadas conforme a demanda dos alunos e a necessidade das escolas da rede. Contudo, os dados coletados revelaram que, apesar de transcorridos quinze anos desde a sua implantação, o atendimento nessas salas ainda apresenta fragilidades.

Dessa forma, retomaremos ao nosso problema de pesquisa que se desdobra em três questões de investigação. **A primeira questão** se deu em torno de avaliar se a oferta de SRM na rede Estadual de Educação do Pará é proporcional às demandas do público-alvo nas diferentes mesorregiões. Nos dados coletados foi possível constatar que de 2014 a 2020 houve um aumento significativo de alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas da rede estadual de ensino. Esse aumento vem sendo motivado pelas contínuas definições de ensino que orienta a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas comuns e como prevê a meta 4 do Plano Estadual de Educação em vigor. Observa-se que em 2020, a rede estadual chegou a matricular 10.519 alunos um número bem expressivo, porém, ainda não foi possível alcançar o percentual de 100% da universalização do ensino para os alunos com deficiência como prevê o PEE. Contudo, vale ressaltar que mesmo não atingindo a meta, nota-se que com o passar do tempo esse número ficará cada vez maior estatisticamente.

Entre o público alvo atendido na SRM, a sua maioria é de alunos com deficiência intelectual/Síndrome de Down, seguido do Transtorno do Espectro Autista. Diante do número variado de deficiência apresentado pelos alunos na Rede Estadual, a COEES além de suas ações internas, procura oferecer outros serviços que favoreçam a realização de um trabalho mais

qualificado no ambiente escolar, contribuindo assim, para o desenvolvimento pessoal, social e pedagógico desses alunos da Educação Especial. Para atender a demanda de alunos matriculados, a rede estadual dispõe de apenas 320 salas de recursos multifuncionais em funcionamento, um número baixo e que pode implicar na qualidade do trabalho pedagógico. Há escolas que não dispõe de SRM e os alunos matriculados recebem atendimento em outras escolas mais próximas. Seria preferível que a Sala de Recursos funcionasse na mesma escola em que o aluno está matriculado, assim, o professor da Educação Especial teria melhores condições de observar e atender às necessidades educacionais apresentadas pelo aluno na classe comum, e agir de forma mais intensa.

Esta realidade no contexto paraense é algo preocupante, haja vista que o número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede estadual tem crescido consideravelmente. E, embora a meta 4 do Plano Estadual de Educação prevê em sua estratégia 4.3 a implantação de salas de recursos multifuncionais, verifica-se que a rede estadual ainda dispõe de um número muito baixo de SRM para atender todos os alunos. Compreendemos que o espaço da SRM é fundamental para a garantia de condições favoráveis à escolarização de alunos público alvo da educação especial na escola comum, configurando-se um espaço que oferta o Atendimento Educacional Especializado e transversaliza as ações pedagógico-curriculares da escola.

Vale ressaltar que a redução do número de salas de recursos na rede estadual se deu em virtude de problemas nos contratos para o envio dos recursos materiais, salas de recursos sem alunos matriculados e professores lotados. Apesar dessa redução, com vista a garantir o atendimento e a permanência dos alunos, a COEES conta com vinte e três espaços especializados, compostas por Instituições Privadas sem fins lucrativos conveniadas para o aumento da oferta do Atendimento Educacional Especializado. Contudo, vale também destacar o quanto isso fortalece investimento do estado nessas instituições e que pode produzir segregação.

Diante disso, são urgentemente necessárias ações advindas da COEES para a ampliação das salas de recursos multifuncionais na rede estadual para que se possa atender as demandas nas escolas regulares. E, enfatizamos que para a adesão de novas SRM, há uma nova logística elaborada pelo Governo Federal por meio da Resolução nº 15, de 07/10/2020 que trata sobre a destinação de recursos financeiros para equipar as salas de recursos, visando a aquisição ou adequação de itens que compõem as salas.

Para essa nova logística, a SEDUC indica as escolas que estarão habilitadas a aderir ao Programa e as escolas selecionadas deverão elaborar seus Planos de Atendimento e enviá-

los à SEMESP/MEC, por meio do Sistema PDDE Interativo. A esta questão, indiscutivelmente, acredito ser pertinente acompanhar os dados referente as novas implantações de SRM, pois caracterizado como local prioritário para atendimento educacional especializado, na medida em que as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular se ampliam, mais escolas precisam ser contempladas por esses espaços.

A **segunda questão** procurou avaliar se o número de professores lotados em SRM é suficiente para atender o número de matrícula nesse espaço. Os dados da pesquisa revelaram que para o AEE em SRM há um quantitativo de 473 professores lotados nas 320 salas de recursos multifuncionais da rede estadual. Destes, 207 lotados com 100 horas e 266 lotados com 200 horas. Observa-se que, o número de professores lotados em SRM ainda não é suficiente baixo para atender ao quantitativo elevado de alunos distribuídos nas USEs e UREs, levando em consideração as inúmeras atribuições do professor e assim, conseqüentemente, pode dificultar o trabalho pedagógico realizado na SRM.

Para a lotação dos professores, a COEES segue a Instrução Normativa nº 2, de 3 de fevereiro de 2020 que norteia tanto a lotação de professores quanto a abertura de novas turmas para o AEE. A partir da abertura de cada turma urge a necessidade de ampliação do número de profissionais que atuem nas Salas de Recursos e de abertura de novos espaços, para que desta forma o quantitativo de alunos atendidos por um único docente seja reduzido e dessa forma o trabalho seja efetuado de fato e de forma mais ágil e de qualidade.

Considerando que o professor lotado em SRM atende um público bastante diversificado, estes profissionais precisam de formação no sentido de estarem aptos para atender aos alunos com particularidades tão distintas. Nessa situação, ratificamos a importância da formação inicial e continuada desses professores que atuam na educação especial, principalmente, os professores lotados em SRM. Observou-se nos documentos que a COEES, procura lotar os professores seguindo o requisito disposto no PCCR, onde todos os professores que atuam no AEE devem ter como requisito obrigatório uma especialização na área da Educação Especial, e, ainda ressalta que todos os professores que atuam no atendimento educacional especializado sejam capacitados e qualificados para a função. Diante do grande número de alunos matriculados em SRM, destaca-se a necessidade de se investir na qualidade do ensino, nas ações que possibilitem o aperfeiçoamento desse profissional, e que este articule entre teoria e prática.

No que diz respeito a formação para os professores que atuam no AEE, foi evidenciado nos documentos que a COEES vem realizando desde 2011 assessoramento e cursos de formação continuada para professores/profissionais que atuam no atendimento educacional

especializado em prol dos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que, diante das inúmeras atribuições dada a este profissional, a formação continuada é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional. Notou-se que, embora esse conjunto de formações continuadas se configuram em um grande avanço no processo de qualificação do professor para atuação no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, não atendem as demandas de maior público atendido no AEE.

A **terceira questão de investigação** se propõe a verificar se há equilíbrio entre o número de SRM, o número de alunos atendidos e o número de professores do AEE. No conjunto de dados que foram analisados, não há equilíbrio entre esses três elementos e isso causa impacto na função da SRM no espaço na escola. Percebeu-se ainda que existem escolas com matrículas de alunos com deficiência, mas que não possuem SRM, como é o caso da URE 22 (Xinguara) onde há um universo de setenta (70) alunos com deficiência matriculados.

Nesse sentido, percebe-se que, a grande questão é que não há uma proporcionalidade ao fazer a distribuição dos alunos com segunda matrícula pelo número de salas de recursos em uso. Por isso, entende-se que, mesmo que na rede estadual as salas de recursos funcionem em dois turnos (manhã e tarde) o número de alunos por sala é considerado grande e compromete a organização do trabalho individualizado. Estas questões comprometem a organização e função da SRM deixando de lado as possíveis contribuições que deveriam oferecer ao processo de escolarização dos alunos. Apesar dos problemas evidenciados, compreendemos que a Sala de Recursos Multifuncionais é uma das formas de Atendimento Educacional Especializado e um agente de transformação da escola tradicional em escola inclusiva.

A análise dos dados possibilitou alcançar os objetivos propostos e responder às questões de investigação. Foi possível trazer contribuições no sentido de se conhecer e refletir sobre as condições da oferta de SRM na rede estadual, o quantitativo de alunos público-alvo e os professores lotados nesse espaço e, as ações que a COEES vêm desenvolvendo para atingir os princípios e objetivos para os quais foi instituído o Programa Sala de Recursos para implantação e organização do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido primordialmente nas SRM.

Os documentos analisados ainda revelaram que a COEES vem realizando ações de diligências em virtude da necessidade de verificação da real situação em que se encontram as salas de recursos multifuncionais nos municípios localizados fora da Região Metropolitana de Belém. Além do espaço físico, foram realizados levantamento dos materiais, dos mobiliários e dos equipamentos recebidos diretamente do Ministério da Educação, da lotação de professor e do quantitativo de alunos nas escolas visitadas. Essas ações apontam para a intenção da COEES

em organizar a educação especial no estado abrangendo diversos aspectos para promover um atendimento educacional de qualidade. Para tanto, vem se preocupando não só com a infraestrutura dos ambientes das salas de recursos, mas também com os materiais, as tecnologias e os equipamentos. Que facilitem aos profissionais em receber os alunos sem restrições, criando assim um ambiente favorável às diferenças e ao sucesso do processo de ensino.

Com base no que foi exposto, compreendemos que para se garantir um atendimento educacional especializado de qualidade na sala de recursos multifuncionais possibilitando assim o acesso ao conhecimento a todos os alunos, faz-se necessário abordar alguns pontos: a) A ampliação do número de SRM na rede estadual e que esta seja proporcional ao número de alunos matriculados; b) que a escola reconheça a SRM como um espaço pedagógico curricular; c) que seja delimitado um quantitativo de alunos para que o professor possa atender a todos; d) que haja investimento em mais formação continuada para os professores; e) que haja articulação entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais. Esse conjunto de fatores pode colaborar para a qualidade do atendimento aos alunos com deficiência.

De modo geral, observa-se que a COEES vem realizando diversas ações em prol dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas a promover o desenvolvimento do trabalho na execução da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Estado do Pará. Ainda com base nos dados, verifica-se a necessidade de a COEES planejar suas ações para potencializar o atendimento em SRM e ampliar a oferta desse espaço na Rede Estadual com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que vão auxiliar na promoção da escolarização dos alunos, público-alvo da educação especial, eliminando barreiras que impedem a sua plena participação, com autonomia e independência, em ambiente educacional e social.

Finalmente, espera-se que, com as descrições e reflexões por ora elencadas, seja possível mobilizar a realização de novas pesquisas dentro desta temática, buscando compreender quais são as funções da SRM, o objetivo do atendimento nesse espaço e análise de sistema de avaliação para o encaminhamento dos alunos a esse espaço. Ressaltamos, ainda, que não foi possível abranger outros ângulos que também são importantes dentro do trabalho desenvolvido na SRM. Assim, espera-se que a realização desta pesquisa incentive outros estudos relacionados à educação especial e que possa contribuir com o conhecimento acadêmico para futuros trabalhos que venham discutir sobre a contribuição da SRM no Estado do Pará.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.S. e TAVARES NETO, J.G. **A educação especial no estado do Pará e as perspectivas de inclusão: análise de uma trajetória histórica**. Ver a Educação. Vol.11, n.1/2. p. 209-232. Jan/Dez/2005. UFPA.Belém:ICED/UFPA:2005.

ALVES, Denise de Oliveira 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. 36.

ALVES, Helen Cristiane Viana. Atuação docente na sala de recursos multifuncionais na rede municipal de Macapá/AP/ Helen Cristiane Viana Alves. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692/71**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (ECA)**. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

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

BRASIL. MEC. INEP. **LDBEN 9394/96** que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. v. 4. n. 1. jan a jun/2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular, Brasília, SEESP Nota Técnica nº 11/2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, n.3, p. 7-25, 1999.

BRABO, G. Implantação da sala de recursos para além de suas dificuldades – Reflexões e possibilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL,

6., 2011, Nova Almeida-Serra. Anais... Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Gabriela Brabo.pdf.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **De crianças cegas e surdas em Belém do Pará: as Escolas José Alvares de Azevedo e Astério de Campos.** Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. **175-208** | jan-jul 2015.

BERTUOL. Claci de Lima. Salas de Recursos Multifuncionais: Apoios Especializados à Inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais no Município de Cascavel-PR. Monografia (especialização em História da Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação “Lato Sensu” da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2010.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRAUN, Patricia. O atendimento educacional especializado e a escola básica: pontos e contrapontos da proposta. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida-Serra. Anais... Nova Almeida Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Patricia Braun.pdf.

BURKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:** Das propostas legais à prática cotidiana. Rio de Janeiro, 2010.

CARBONARI, V.L.G. Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Campo Grande, 2008.

CARDOSO, Camila Rocha. Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais. 2013.

CAPELLINI, Vera L. Messias fialho. O que é o ensino colaborativo/ Vera L. Messias fialho Capellini, Ana Paula Zerbato.-1.ed.-São Paulo: Edicon, 2019.

CARLETO, Eliana Aparecida. Sala de Recursos Multifuncionais: inclusão ou exclusão escolar? Revista História e Diversidade Vol. 2, nº. 1 (2013).

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva :com os Pingos nos “is”*. Rosita. Ano: 2010.

CRISTO, Rejane Souza Ribeiro de. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SRM: as facetas e implicações na inclusão escolar. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. 2018.

COSTA, Vanja Elizabeth Sousa. EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A educação especial no município de Marabá-Pará. Belém – 2006.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: Ministério da Educação. Ensaios Pedagógicos- III seminário nacional de formação de gestores e educadores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2006. p. 209-215.

DUTRA, Claudia Pereira. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. MEC, 2010.

FARIAS, Roseane Rabelo Souza. ITINERÁRIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ: Perspectivas a partir da história social. São Paulo, 2019.

GLAT, R. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: uma análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no sistema público do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

JESUS, D. M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005, p. 203- 218.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba de 23 a 26/09/2013.

LIMA, Kátia do Socorro Carvalho; LINHARES Felipe Lisboa. História e memória das Unidades Especializadas: o caso da UEES Professor Astério de Campos. Belém: EDUEPA, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; LIMA, Marcela Francis Costa. A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO: UM OLHAR SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. I Seminário Internacional de Inclusão escolar. Práticas em dialogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 21 a 23 de outubro de 2014.

LINHARES, Felipe Lisboa Linhares. Atendimento Educacional Especializado: Uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais. Belém/PA 2016.

MACEDO, P, C; CARVALHO. PLETSCH, M.D. Atendimento educacional especializado, sala de recurso multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, M. D; DAMASCENO (Org.) A. Educação especial inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico- Seropédica, RJ: Ed.da UFRRJ, 2011.

MACHADO, R. Salas de Recursos Multifuncionais. Revista Inclusão. Brasília: MEC. v. 5, n. 1, p. 58-63, julho/dezembro de 2010.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. Análise da distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil. VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960x – pg. 3531-3541.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação Inclusiva em diferentes etapas de ensino: um Pequeno recorte da realidade vivenciada em natal/RN. EDUFBA Salvador 2016. p. 181-192.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, [1996] 2011.

MELO, Hilce Aguiar. A SALA DE RECURSOS NO APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: experiências de uma escola pública do Maranhão/Brasil. In: PLETSH, Márcia Denise e DAMASCENO, Allan (org.). Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. © EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015, p.58-72.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. 2006.

MICHELIS, Maria Helena. **A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. 2017.**

MILANESI, Josiane Beltrame. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município Paulista. São Carlos 2012.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Cibele Braga Ferreira . **HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ (1953-1975)**: Os discursos político-social e educacional na assistência à criança excepcional. Belém, 2018.

NORONHA, Gilberto César de. Da forma à ação inclusiva: Curso de Formação para professores para atuar em Sala de Recursos Multifuncionais. Paco Editorial. 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de et al. Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará. In: PRIETO, Rosângela. (Coord.). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27º Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004a.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Políticas de educação inclusiva nas escolas. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (Org.). **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP. Relatório de Caracterização de Município. Belém, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS: ESPAÇO, TEMPO E**

ATENDIMENTO ESCOLAR Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 101-126 | jan-jul 2015.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de. Sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso / Cassia Carolina Braz de Oliveira. – Marília, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Especial, direitos humanos e cidadania. Belém: EDUEPA, 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Educação Especial e Inclusiva: Contornos contemporâneos em educação e saúde/ Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, I. A., & FRANÇA, M. P. S. G. S. A. (2019). Formação de professores em Educação Especial no período da ditadura civil-militar no Estado do Pará. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(68). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4472>.

PARÁ. Lei nº 1.400 de 31/10/1956. Dá denominação e cria no Quadro Único do Funcionalismo civil do Estado cargos na Escola de Cegos. Nota de conteúdo: passa a ser denominada Escola José Alvares de Azevedo a Escola para Educação de Cegos e Amblíopes neste Estado. DOE 02/11/1956.

PARÁ. Decreto n 3.174 de 21 de outubro de 1960. Cria a Escola de Educação de Surdos Mudos Professor Astério de Campos, nesta capital. Belém: Pa. DO N° 19.450. Sábado, 22 de outubro de 1960.

PARÁ. Regimento Escolar da Escola de Surdos Professor Astério de Campos. SEDUC: Belém, 1961.

PARÁ. Lei n 3.583 de 15 de dezembro de 1965. Dá nova organização a Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDEC). Belém: 1965

PARÁ. Lei nº 4.093 de 05/02/1968. Sobre a criação e finalidades do Conselho Estadual de Educação- Sistema Estadual de Educação. DOE 09/02/1968.

PARÁ. Decreto nº 7.394 de 31/12/1970. Regulamenta o Decreto de reorganização administrativa da Secretaria de Estado de Educação. DOE 12/01/1971.

PARÁ. Lei nº 4.398 de 14/07/1972. Dispõe sobre a Reorganização Administrativa da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. DOE 22/07/1972.

PARÁ. Decreto nº 6069 de 09/05/1989. Altera a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação. DOE 10/05/1989.

PARÁ. Lei N° 6.170, de 15 de Dezembro de 1998.

PARÁ. Plano Estadual de Educação. Belém: SEDUC, 2003.

PARÁ. Decreto 1.078, de 22 de junho de 2004. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Executiva de Estado da Educação e dá outras providências. 2004

PARÁ. **Resolução N°. 400 de 20/ 10/ 2005**. Conselho Estadual de Educação.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da UEES José Álvares de Azevedo**. Belém: 2009.

PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico Unidades Especializada Professor Astério de Campos**. Belém, 2010.

PARÁ. **Resolução n° 100 de 25 de março de 2010**. Cadernos EducAmazônia Volume 2 - maio de 2010.

PARÁ. **Resolução n° 001 de 05 de janeiro de 2010**. Cadernos EducAmazônia Volume 2 - maio de 2010.

PARÁ. Projeto Político-Pedagógico. Instituto Fillipo Smaldone, Belém, 2010.

PARÁ. **DOCUMENTO BASE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**, 2015.

PARÁ. Plano Estadual de Educação. **LEI N° 8.186 DE 23 DE JUNHO DE 2015**.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belém, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

ALMEIDA, R.S. e TAVARES NETO, J.G. **A educação especial no estado do Pará e as perspectivas de inclusão: análise de uma trajetória histórica**. Ver a Educação. Vol.11, n.1/2. p. 209-232. Jan/Dez/2005. UFPA.Belém:ICED/UFPA:2005.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. Revista Educação Especial, v. 28, n. 51, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/867>. Acesso em 21 fev. 2018.

ROSA, Aldarlei Aderbal. **TECNOLOGIAS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: concepções, usos e materialidades**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

SANTOS, Rogério Augusto dos. Inclusão Escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais . Anápolis-GO, 2017.

SASSAKI, Romeu. As escolas inclusivas na opinião mundial. educa/edu1.htm, 2004.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **CURRÍCULO COMO CULTURA DA ESCOLA: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva**. 2008

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **ESPAÇOS, TEMPOS E PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS E DAS SALAS COMUNS**: expressões de cultura escolar. 2011.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões. 1.ed. – São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVEIRA, Bruna Nathaly . A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais. / Bruna Nathaly Silveira.— Cascavel, 2015. 134p.

VASCONCELLOS, Celso S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 9. ed. São. Paulo: Libertad, 2008.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva**. Universidade Federal do Pará, 2010.

VIEIRA, Cleidenira Teixeira Monteiro. O atendimento nas salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macapá / Cleidenira Teixeira Monteiro Vieira; orientadora Marinalva Silva Oliveira. Macapá, 2012. 76 f.

VILHENA, Juan Diego Ferreira. O Uso do laboratório de ciências para o ensino de física no ensino Fundamental com abordagem adaptada para deficientes visuais: uma proposta inclusiva.-2017.

ZUQUI, Francielle Sesana. As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de são mateus: itinerários e diversos olhar. Universidade Federal do Espírito Santo. 2013

ANEXO A – RELAÇÃO DAS URES

NOME URE	
01 A URE	BRAGANÇA (Viseu, Tracuateua, Cachoeira do Piriá, Bragança, Augusto Correa)
02 A URE	CAMETÁ (Oeiras do Pará, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Baião)
03 A URE	ABAETETUBA (Tailandia, Moju, Igarapé – Miri, Barcarena, Acará, Abaetetuba)
04 A URE	MARABÁ (São João do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São Domingos do Araguaia, Rondon do Pará, Picarra, Palestina do Pará, Nova Ipixuna, Marabá, Jacundá, Itupiranga, Brejo Grande do Araguaia, Bom Jesus do Tocantins, Abel Figueiredo)
05 A URE	SANTARÉM (Santarém, Mojui dos Campos, Belterra, Aveiro)
06 A URE	MONTE ALEGRE (Prainha, Monte Alegre, Almerim, Alenquer)
07 A URE	OBIDOS (Terra Santa, Oriximiná, Obidos, Juruti, Faro, Curuá)
08 A URE	CASTANHAL (Terra Alta, São Miguel do Guamá, São João da Ponta, São Francisco do Pará, São Domingos do Capim, Santa Maria do Pará, Marapanim, Inhangapi, Curuçá, Castanhal)
09 A URE	MARACANÃ (Maracanã, Magalhães Barata, Igarapé – Açú)
10 A URE	ALTAMIRA (Vitória do Xingu, Uruara, Senador José Porfírio, Porto de Moz, Medicilândia, Brasil Novo, Anapú, Altamira)
11 A URE	SANTA IZABEL DO PARÁ (Vigia, Tomé Açú, São Caetano de Odívelas, Santo Antonio do Tauá, Santa Izabel do Pará, Concordia do Pará, Colares, Bujaru)
12 A URE	ITAITUBA (Trairão, Ruropolis, Placas, Novo Progresso, Jacareacanga, Itaituba)
13 A URE	BREVES (Portel, Melgaço, Gurupá, Currálinho, Chaves, Breves, Bagre, Anajás)
14 A URE	CAPANEMA (São João de Pirabas, Santarém Novo, Santa Luzia do Pará, Salinópolis, Quatipuru, Primavera, Peixe-Boi, Ourem, Nova Timboteua, Capanema, Bonito)
15 A URE	CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA (Santana do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, Redenção, Pau Darco, Floresta do Araguaia, Cumaru do Norte, Conceição do Araguaia)
16 A URE	TUCURUÍ (Tucuruí, Pacajá, Novo Repartimento, Goianesia do Pará, Breu Branco)
17 A URE	CAPITÃO POÇO (Nova Esperança do Piriá, Garrafão do Norte, Capitão Poço)

18 A URE	MÃE DO RIO (Ulianópolis, Paragominas, Mãe do Rio, Irituia, Ipixuna do Pará, Dom Eliseu, Aurora do Pará)
19 A URE	BELÉM (Santa Bárbara do Pará, Marituba, Benevides, Belém, Ananindeua)
20 A URE	REGIÃO DAS ILHAS (Soure, São Sebastião da Boa Vista, Santa Cruz do Arari, Salvaterra, Ponta de Pedras, Muaná, Cachoeira do Arari, Afuá)
21 A URE	PARAUPEBAS (Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado dos Carajás, Parauapebas)
22 A URE	XINGUARA (Água Azul do Norte, Bannach, Ourilandia do Norte, Rio Maria, São Félix do Xingu, Sapucaia, Tucumã, Xinguara)

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada, **A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO CURRICULAR PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARÁ** cujo objetivo é: Analisar os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado em SRM da rede estadual do Pará, no período de 2014-2019, evidenciando condições de funcionamento das SRM consoantes às demandas do público-alvo e à universalização da oferta, conforme prevê o PEE - PA 2014-2024. E para participar desta pesquisa é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim esclarecê-las. Ressalto que sua decisão em participar deste estudo é voluntária e você não será pago por sua participação, assim como não terá nenhum custo. Assim sendo, caso decida participar, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas por você, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada que será enviado via e-mail objetivando obter informações a respeito da oferta de SRM para atender às demandas do público-alvo da educação especial na rede estadual, conforme prevê os Plano Estadual de Educação.

Ressalta-se que, de acordo com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, as pesquisas aplicadas em seres humanos podem causar alguns riscos mesmo que mínimos aos sujeitos participantes, tais como: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. No entanto, enfatizo que nesta pesquisa serão adotadas as medidas necessárias para evitá-los. Assim, a previsão de riscos desta pesquisa é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante aquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, mas a possibilidade de você sentir desconforto será evitada pela pesquisadora por meio da elaboração de um roteiro claro e coerente, além disso, o roteiro de entrevista possui um baixo grau de padronização, isso permitirá uma condução flexível da entrevista. Em todos os registros elaborados um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância.

Os discursos coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive script.

Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar a responsável pelo estudo a senhora Mara Núbia de Sousa Maués/Telefone: (91) 98952-5131 e e-mail: nubiamaues@hotmail.com.

Eu, Felipe Winkler li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me acarrete problemas. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo e recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.


Assinatura do participante

Data 10/02/22

Assinatura do pesquisador

Data / /

APÊNDICE – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

MESTRANDA: MARA NÚBIA DE SOUSA MAUÉS
ORIENTADORA: AMÉLIA MARIA ARAUJO MESQUITA

OBJETIVOS:

- ❖ Identificar que mecanismos estão sendo planejados pela SEDUC/COEES para potencializar o atendimento em SRM e os critérios para a definição das prioridades com relação à implantação de novas Salas de Recursos Multifuncionais.
- ❖ Analisar as condições de funcionamento das SRMs para atender às demandas do público-alvo da educação especial na rede estadual.

Essas informações são complementares aos dados documentais.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- A partir de 2014, com o fim do Programa de implantação da sala de recursos multifuncionais e a nova logística para a adesão de novas salas. Que estratégias vêm sendo planejadas pela COEES/SEDUC para a ampliação da oferta de SRM na Rede Estadual? e a destinação de insumos?
- 2- Conforme os dados que foram apresentados em 2019 na palestra “As novas perspectivas da Política Nacional de Educação Especial no Estado do Pará”, realizada no III Ciclo de Palestras da Unidade Educacional Especializada (UEE) Álvares de Azevedo, existia um cenário descrito pelo coordenador da educação especial sobre o quantitativo de SRM implantadas na rede estadual. Diante disso, com o roteiro de entrevista buscamos dirimir algumas dúvidas referentes a:
 - a) Em 2019, havia um total de 630 (seiscentas e trinta) salas de recursos implantadas na rede estadual de ensino do Pará. No entanto, em 2020, somente 320 salas de recursos estão em funcionamento. Quais os fatores que levaram à redução dessas salas de recursos?
 - b) O que houve com as demais SRM que não estão em funcionamento?
- 3- Conforme os dados coletados na COEES/SEDUC, a rede estadual matriculou em 2020 um total de 10.519 alunos com deficiência. Contudo, somente 5.688 recebem AEE em SRM. Os demais alunos (4.831) recebem outro tipo de atendimento especializado?

- 4- Para a SEDUC, qual seria a proporção ideal entre o número de sala de recursos e professores? E entre o número de alunos e sala de recursos?
- 5- De acordo com a *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Diante disso, a SEDUC tem conseguido garantir a lotação de professores com formação especializada em SRM como prevê a Resolução do CNE/CEB nº 4, de 02/10/2009?