



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

SUZIANE ANTUNES AZEVEDO

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE MUNICIPAL
DE BELÉM-PA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO EM ESCOLAS
MUNICIPAIS**

BELÉM
2023

SUZIANE ANTUNES AZEVEDO

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE MUNICIPAL
DE BELÉM-PA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO EM ESCOLAS
MUNICIPAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Básica, na linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

BELÉM
2023

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)

A994s

Azevedo, Suziane Antunes.

Salas de recursos multifuncionais da rede municipal de Belém-Pa: organização e funcionamento em escolas municipais / Suziane Antunes Azevedo. — 2023.

111 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Amélia Maria Araújo 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, 2023.

1. Salas de Recursos Multifuncionais. 2. Organização curricular. 3. Funcionamento. 4. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

CDD 370.98115

SUZIANE ANTUNES AZEVEDO

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE MUNICIPAL
DE BELÉM-PA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO EM ESCOLAS
MUNICIPAIS**

Texto de defesa apresentado ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), na linha de Currículo da Educação Básica, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Data de aprovação: __/__/__

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 Belém 2021

Prof.^a Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (Examinadora Externa) –
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMS

Dedico esta dissertação à minha amada e querida mãe e avó Yvone Azevedo (in memoriam) que durante os seus 98 anos espalhou muito amor, sabedoria, alegrias e carinho a todos aqueles que tiveram o privilégio de conviver com ela, mais que repentinamente, nos deixou em 11/01/2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo seu amor, onipresença e por ter me dado essa oportunidade de cursar o mestrado, que para mim era um sonho distante. Minha eterna gratidão por ter me dado força, saúde e me manter firme para superar os desafios e obstáculos que precisei superar nessa caminhada. A ti Senhor meu Deus minha eterna gratidão.

A minha orientadora e professora, Amélia Maria Araújo Mesquita, primeiramente pela confiança depositada em mim. Em seguida por todo apoio, paciência e por me conduzir de maneira significativa no processo de orientação que me permitiu aprofundar meus conhecimentos, contribuindo para o meu crescimento científico e intelectual no decorrer desta pesquisa. Agradeço a sua disponibilidade, pelos conselhos e contribuições tão necessárias em meio a frequentes dúvidas e inquietações no decorrer desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

Agradeço especialmente aos professores Genylton Rocha e Fabiany Silva que comporam a minha banca de qualificação e defesa, possibilitando ensinamentos, atenção, inspiração, consideráveis contribuições ao longo da trajetória desta pesquisa, fazendo-me acreditar que a educação básica pública e de qualidade socialmente comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano, ainda que diante dos desafios, é possível a todos.

Agradeço em especial a minha amada avó Yvone Antunes Azevedo (in memoriam), que me criou com todo o seu amor e carinho, que comemorou comigo a minha aprovação no mestrado, pois se não fosse por ela eu nunca teria chegado até aqui. Ela sempre me incentivou e me deu todo o apoio necessário durante anos da minha vida, acreditando nos meus sonhos, além de sonhar comigo e se alegrar com todas as minhas conquistas. Amarei eternamente você vovó.

Ao meu pai, ao meu pai Josimar Oseias (in memoriam), que investiu e me apoiava em meus estudos e sempre me aconselhou a nunca desistir mesmo que as coisas pareçam ser difíceis.

Agradeço ao meu esposo José Elton Silva Matos, por todo apoio, incentivo, por me acalmar em diversas vezes, segurar a minha mão, secar as minhas lágrimas, abraçar-me nas noites de insônia de tanta preocupação e me mostra que eu era capaz. Obrigada, meu amor por sempre estar ao meu lado nos momentos mais difíceis, principalmente por me dar forças nas horas que me desesperei em pensar que não iria conseguir e por sempre me motivar a continuar a trilhar os caminhos nos quais formulo meus objetivos.

A toda a minha família, que é a base de tudo, em especial a minha sogra Laudiceia Matos, que tem sido e é uma mãe para mim. As minhas primas, Thais Azevedo e Ivonice Figueredo, pois sempre que precisei estiveram dispostas a me ajudar e a todas aquelas pessoas que de alguma forma contribuíram direta e indiretamente para a construção dessa pesquisa.

A todas minhas amadas amigas que sempre me apoiaram no decorrer dessa jornada em especial a Dilviane Corrêa, Rafaela Pinheiro, Karitá Albernás, Regiane Farias, Gleiciane Alves, Débora Monteiro, Josiane Pantoja e Gilmara Silva por sempre me incentivarem e confiarem no meu potencial e, de modo especial, a minha amiga Patrícia Araújo, que me encorajou e me deu todo apoio para que eu fizesse o processo seletivo e acompanhou cada etapa até chegar ao resultado final da minha aprovação, além de diversas vezes me mandar vários áudios me encorajando a não desistir, muito obrigada amiga!

As amigadas que construí no decorrer dessa caminhada, meus agradecimentos a Tadeu Almeida, Aline Brandão, Ângela Sousa pelas trocas significativas nessa jornada e, de modo muito especial, a Larissa Ribeiro por me ajudar e estar sempre me auxiliando nessa trajetória acadêmica que contribui imensamente para chegar até o final do curso. Agradeço a Deus por ter me presenteado com sua amizade.

E por fim, mas não menos importante, aos meus ex-chefes de trabalho, Bryttner Chaves e Adélia Luz, pela compreensão e por me apoiarem nessa etapa tão importante da minha vida, vocês têm um lugar muito especial no meu coração. E ao meu atual chefe, Júlio Cardoso, por ser muito solícito e me incentivar nesta fase do mestrado.

A todos vocês o meu muito obrigada e minha eterna gratidão!

O homem não teria alcançado o possível se, repetidas vezes, não
tivesse tentado o impossível. (Max Weber)

RESUMO

A presente pesquisa tem como temática a Educação Especial na perspectiva inclusiva com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um componente curricular. Com programa de implantação de SRM em todo o país, com o intuito de apoiar o AEE garantindo condições de acesso ao currículo, aprendizagem e participação do aluno em classes regulares, ela precisa estar constituída por recursos pedagógicos que favoreçam a organização, o funcionamento e a realização de ações e atividades que colaborem para o processo de aprendizagem do sujeito. Diante disso, o objeto de estudo são as condições de funcionamento de três SRM da rede municipal de Belém, com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as condições de organização e funcionamento das SRM de três escolas da Rede Municipal de ensino para a oferta do AEE? Tal problema se desdobrou nas seguintes questões norteadoras: Em que condições de infraestrutura física e material é feita a oferta de AEE em SRM? Considerando as demandas das escolas lócus da pesquisa, como os docentes têm organizado o AEE nas suas respectivas SRM? Para a realização do AEE que suportes os professores das SRM têm recebido da rede municipal de Belém? O objetivo geral desta pesquisa é analisar as condições de organização e funcionamento das SRM de três escolas públicas municipais de Belém/PA. A metodologia deste estudo se fez numa abordagem de pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa de campo. Para a coleta de dados foi realizada entrevista semiestruturada com três professoras que atuam nas SRM da rede municipal de ensino de Belém-PA. Os dados foram tratados por meio da análise do conteúdo, processo do qual foram construídas as categorias de análise, a saber: organização do espaço e tempo do AEE em SRM, planejamento. Como resultado foi possível identificar que os espaços definidos para funcionamento das SRM ainda possuem condições frágeis de infraestrutura e escassez de material; o tempo para articulação com o professor da sala regular é exíguo o que implica na transversalidade do atendimento. Contudo, são garantidos tempos para a organização do planejamento e para a participação nas formações continuadas.

Palavras-chave: Salas de Recursos Multifuncionais. Organização curricular. Funcionamento. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This research has as its theme Special Education from an inclusive perspective with a focus on Specialized Educational Assistance (AEE) as a curricular component. With a program for the implementation of SRM across the country, with the aim of supporting the AEE by guaranteeing conditions for access to the curriculum, learning and student participation in regular classes, it needs to be made up of pedagogical resources that favor the organization, operation and carrying out actions and activities that contribute to the subject's learning process. In view of this, the object of study is the operating conditions of three SRM of the municipal network of Belém, with the purpose of answering the following research problem: What are the conditions of organization and functioning of the SRM of three schools of the Municipal Education Network for the AEE offer? This problem unfolded in the following guiding questions: Under what conditions of physical and material infrastructure is the offer of AEE in SRM made? Considering the demands of the research locus schools, how have teachers organized the AEE in their respective SRM? For carrying out the AEE, what support have SRM teachers received from the municipal network of Belém? The general objective of this research is to analyze the conditions of organization and functioning of the SRM of three municipal public schools in Belém/PA. The methodology of this study was based on a qualitative research approach, through field research. For data collection, a semi-structured interview was carried out with three teachers who work in the SRM of the municipal education network of Belém-PA. The data were treated through content analysis, a process from which the categories of analysis were built, namely: organization of space and time of the AEE in SRM, planning. As a result, it was possible to identify that the spaces defined for the functioning of the SRM still have fragile infrastructure conditions and material shortages; the time for articulation with the teacher in the regular classroom is short, which implies the transversality of the service. However, time is guaranteed for organizing the planning and for participating in ongoing training.

Keywords: Multifunctional Resource Rooms. Organization. Operation and Specialized Educational Service

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento do Banco de teses da CAPES de pesquisa de Mestrado e Doutorado	18
Quadro 2 - Levantamento metodológicos	26
Quadro 3 - Pesquisa exploratória	28
Quadro 4 - Análise de Conteúdo	33
Quadro 5 - Itens de composição das categorias de análise	35
Quadro 6 - Unidades de Atendimento e sua especificidade	40
Quadro 7 - Documentos Orientadores e Normativos	45
Quadro 8 - Itens de composição das SRM de ensino	52
Quadro 9 - Documentos que norteiam a implantação das SRM	60
Quadro 10 - Quantitativo de SRM e alunos matriculados na rede municipal de ensino de Belém	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEP - ICS Comitê de Ética do Instituto de Ciências a Saúde
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRIE – Centro de Referência em Inclusão Gabriel Lima Mendes
DI – Deficiência Intelectual
EIVS – Espaços de Inclusão e Vivência
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
HP – Horário pedagógico
IBC – Instituto Benjamin Constant
IESP – Instituto Educacional São Paulo
INCLUDERE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEB – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
PPP – Projeto político pedagógico
PA – Pará
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCD – Pessoa com Deficiência
PPA – Plano Plurianual
PPEB – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPI – Política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

PROCAD – Programa de Cooperação Acadêmica

RME – Rede Municipal de Ensino da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIGA – Sistema de Informação de Gestão Acadêmica

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro do Autista

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPA – Universidade Estadual do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Caminhos iniciais	13
1.2	Definição do problema de pesquisa	20
1.3	Objetivos da pesquisa.....	24
1.4	Percurso metodológico.....	25
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS INSUMOS PARA A REALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	36
2.1	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva – fundamentos teóricos e marcos legais.....	36
2.2.1	A função do professor	51
2.2.2	Implantação da SRM.....	54
2.2.3	O funcionamento das SRMS	58
3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DAS SRM NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM PARÁ	61
3.1	A Política Educacional e a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva do Município de Belém	61
4	AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	71
4.1	A organização da SRM: espaço/ tempo/ planejamento.....	71
4.1.1	Espaço.....	71
4.1.2	Planejamento e tempo.....	74
4.2	A organização das salas de recursos multifuncionais.	80
5	CONCLUSÃO	86
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professores das SRM.....	101
	ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ E ÉTICA EM PESQUISA, DA UFPA	107

1 INTRODUÇÃO

Esta seção introdutória objetiva demarcar os aspectos centrais que constituem a pesquisa, com o foco na delimitação do tema, definição do objeto, problema, objetivos e metodologia da pesquisa.

1.1 Caminhos iniciais

A minha intenção nessa pesquisa é trabalhar com a temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por entender que essa é uma política de qualificação no processo de inclusão.

Minha aproximação com essa temática se deu no decorrer de minha formação, enquanto acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Estadual do Pará (UEPA), no período de 2014 a 2018, onde participei de diversos debates, seminários e palestras sobre educação especial e inclusão e uma em especial, me chamou bastante atenção na qual uma professora que atuava na sala de recursos multifuncionais (SRM), mencionava as dificuldades que encontrava no desenvolvimento do seu trabalho, a falta de materiais didáticos e pedagógicos e o trabalho árduo que realizava.

Isso despertou o interesse em compreender como se dão as estratégias para a qualificação do AEE, enquanto apoio ao processo de escolarização. Além disso, tive uma disciplina sobre educação especial, onde a professora relatava a sua vivência no AEE, isso me motivou em querer contribuir de alguma forma para o trabalho dos futuros atuantes desse espaço.

Partindo desse ponto, veio o entusiasmo em me debruçar sobre o campo da inclusão que trouxe diversas inquietações ao me deparar com várias abordagens sobre essa temática, como o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, as políticas de inclusão, as leis que amparam esse direito, entre outros, gerando a oportunidade de me aproximar dessas discussões.

Nesse sentido, para concluir o curso de graduação em Pedagogia pude me debruçar primeiramente a compreender um pouco mais sobre sujeitos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Assim, tive como foco a dislexia (ainda que hoje não sejam considerados sujeitos da educação especial), por ter tido a experiência de trabalhar com uma criança disléxica.

Após a graduação, senti a necessidade de dar continuidade em meus estudos, e logo ingressei no curso de especialização de Gestão dos Processos Educativos na Escola Básica na

Universidade Federal do Pará (UFPA), ofertada pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB). Nesse curso tive a oportunidade de me deparar com diversas discussões sobre gestão, legislação e currículo, circunstância que propiciou uma aproximação significativa com os aspectos curriculares e a sua importância na educação.

Na busca, de acordo com o meu interesse e com a vontade de conhecer melhor esse campo, me inscrevi para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), onde possui uma linha de pesquisa que discute o campo do currículo e dentro dela um dos aspectos abordados é a educação especial, dessa forma entrei com o projeto de seleção que tinha uma proposta vinculada a educação inclusiva com a temática Adaptações curriculares em relação as dificuldades de aprendizagem.

Contudo, a partir da minha participação e com tudo aquilo que se vem sendo tratado e dos projetos desenvolvidos dentro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), fiz alguns ajustes e optei em permanecer com a mesma temática, mas focar em outro aspecto, a organização e funcionamento das SRM para a realização do AEE, dada as dimensões curriculares que esses aspectos envolvem.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a Política da educação especial na perspectiva inclusiva, se configura num atendimento ofertado no contraturno do ensino regular, é preferencialmente realizado em salas de recursos multifuncionais (SRM) por um professor que deve ter formação em educação especial. O AEE tem a “[...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes considerando suas necessidades específicas” conforme determina a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Esse atendimento visa favorecer a autonomia do aluno dentro e fora da sua instituição de ensino e atender as suas necessidades educacionais. Conforme afirmam Braun e Vianna (2011, p. 3)

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 e 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.

Sendo assim, o objetivo do AEE é complementar ou suplementar o ensino, portanto, de forma não substitutiva ao processo de escolarização na sala comum, utilizando estratégias,

materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade que visam colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

As salas de recursos multifuncionais (SRM) são espaços tempos localizados nas escolas que foram implementadas a partir da portaria n.13/2007, que objetiva equipar essa sala com “[...] materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”. De acordo com o documento orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, este espaço visa favorecer a construção do conhecimento escolar do ensino regular de forma acessível e flexível, além de ter vários materiais para que auxiliem e facilite o processo de desenvolvimento e escolarização do aluno. (BRASIL, 2010).

Segundo Cecchin (2015, p. 2):

A sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais projetadas para oferecer suporte necessário aos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. 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.

Dessa forma, podemos perceber que as SRM são um espaço de desenvolvimento das habilidades motoras, sensoriais, intelectuais, sociais, entre outras, com o objetivo de realizar um trabalho integrado a sala regular para que o aluno possa acompanhar o que está sendo desenvolvido dentro da sua sala de aula, priorizando as necessidades educacionais de cada aluno.

Segundo Oliveira (2012), “Em 2004 a educação especial recebeu as primeiras salas de recursos multifuncionais (07) de dois tipos (I e II) [...]” (2012, p.12). Essas SRM eram divididas para que o atendimento fosse oferecido de maneira mais organizada, a sala tipo I atende todas as deficiências, como no desenvolvimento de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, e a tipo II é direcionada a atender os alunos com deficiência visual. (BRASIL,2010).

Em decorrência da importância desse espaço para o desenvolvimento dos alunos da educação especial, houve a criação do programa de implantação de SRM em todo o país, com o intuito de apoiar o AEE garantindo condições de acesso, aprendizagem e participação do aluno em classes regulares. De acordo com Omodei; Rinaldi e Schlunzen:

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tem como objetivos disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a

apoiar a ampliação da oferta do AEE, complementando ou suplementando a escolarização comum. (2018, p.39)

Diante desse contexto, em Belém foram implementadas as primeiras SRM no ano de 2004, sendo os números de salas aumentados gradativamente. De acordo com Oliveira (2012), os primeiros atendimentos da educação especial ofertado pelo município de Belém ocorreram em 1997 nos Espaços de Inclusão e Vivências – EIVS, e permaneceu como espaço de atendimento especializado até meados de 2005, pois em 2004 a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em Belém, recebeu as primeiras salas de recursos multifuncionais através do Programa de Educação Inclusiva de Direito à Diversidade do MEC. É interessante também demarcar que a rede municipal de ensino de Belém, antes da política de implantação de SRM já havia implementado algumas Salas de recursos, pois desde 1997 com o Projeto Escola Cabana a rede já se propunha a trabalhar na perspectiva da educação inclusiva.

O projeto Escola Cabana, com vigência de 1997 a 2004, garantia a aprendizagem de forma igualitária a todos os alunos, sendo que essa escola trouxe algumas mudanças da organização do ensino como “[...]mudou substancialmente a organização do ensino em Belém, especialmente no que tange a avaliação emancipatória, a consolidação do sistema de ensino em ciclos de formação, a gestão democrática, a inclusão social, a reorganização curricular e o trabalho interdisciplinar.” (FERREIRA, 2005, p. 20). A reestruturação do currículo da escola foi fundamental para iniciar ações pedagógicas que viessem beneficiar os educandos com necessidades especiais.

A partir desse projeto, o município de Belém cria “[...] os seus próprios documentos norteadores das ações educacionais na sua rede de ensino.” (SOUSA E MESQUITA, 2020, p.14), e se dedica na consolidação do AEE realizado dentro das SRM, com intuito de auxiliar a aprendizagem dos alunos das salas regulares.

em 2021, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a rede possui o total de 68 (sessenta e oito) salas de recursos na rede de ensino, contando com a colaboração de 88 (oitenta e oito) professores que atendem o número de 1534 (mil quinhentos e trinta e quatro) alunos que utilizam as SRM, no entanto, o número de alunos matriculados na rede regular público-alvo da educação especial são de 1765 (mil setecentos e sessenta e cinco), (SEMEC, 2021). Diante disso, é notável que nos últimos anos o número de SRM e de alunos teve um aumento significativo, no entanto, ainda é necessário que esse quantitativo das SRM aumente, pois, a falta desse espaço implica a não garantia do direito dos alunos público da educação espacial em terem um ensino na perspectiva de educação inclusiva.

Considerando esse número significativo e o expressivo de alunos presentes nas escolas públicas de Belém, esta pesquisa nos faz pensar que a SRM é um espaço pedagógico e curricular que recebe os alunos da educação especial, e, portanto, precisa estar constituída de insumos, materiais e recursos que permita ao professor atuante do AEE desenvolver um trabalho de enriquecimento curricular de qualidade para seus educandos, com o objetivo que as dificuldades encontradas na classe regular sejam superadas ou minimizadas em favor da aprendizagem desses sujeitos.

Para ter subsídios para nossa investigação fizemos um levantamento no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e inicialmente utilizamos as seguintes palavras chaves: Sala de Recursos Multifuncionais, AEE, condições de funcionamento e organização, e aplicando o filtro de 2008, anos que se tem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a 2020, apareceram 838.722 (oitocentos e trinta e oito mil setecentos e vinte dois) resultados.

Ao continuar utilizando os mesmos termos, usamos o filtro *Grande Área de Conhecimento - Ciências Humanas* e chegamos ao número de 137.972 (cento e trinta e sete mil novecentos e setenta e dois). Depois filtramos somente teses e dissertações e resultaram em 56.426, (cinquenta e seis mil quatrocentos e vinte e seis). Em seguida, utilizamos o filtro *Área do Conhecimento – Educação Especial* e apareceram 380 (trezentos e oitenta) resultados. Após esse número, selecionamos a filtragem, utilizando os títulos das pesquisas, e assim selecionamos 28 (vinte e oito) pesquisas. No entanto, a maioria não tinha o seu desdobramento em relação a SRM e sim na formação e atuação dos professores em relação à educação especial.

Continuamos efetuando a filtragem através da leitura dos resumos das pesquisas encontradas, chegando ao quantitativo de 9 (nove). Após esse número, utilizando como critério as palavras-chave encontradas nessas dissertações e teses, chegamos ao total de apenas 7 (sete) trabalhos que se aproximam do nosso objeto de pesquisa, pois através da leitura dos resumos apresentados, verificamos que o restante se centrava a outros aspectos como tecnologia assistiva, trajetórias, trabalho colaborativo, acessibilidade, formação, entre outros elementos relacionados principalmente ao AEE.

Sendo assim, podemos observar que este número reduziu significativamente, e ao fazer uma análise mais detalhada dos trabalhos, notamos que nem todos se desdobram em pesquisar sobre a organização e funcionamento do AEE em SRM, ou seja, os trabalhos estão relacionados a outros temas variados da educação, como formação, inclusão, trabalho pedagógico do AEE, a implantação das SRM, deficiências e experiências com estudo de caso específico.

Retomando ao resultado de 7 (sete) trabalhos encontrados, a partir da filtragem feita com a leitura de seus respectivos resumos e palavras-chave, selecionamos apenas 5 (cinco). Esses são os que mais se aproximam da pesquisa aqui proposta, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 - Levantamento do Banco de teses da CAPES de pesquisa de Mestrado e Doutorado

Título	Autor	Tese / Dissertação	Ano
Organização do Trabalho Pedagógico, Funcionamento e Avaliação do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.	Camila Rocha Cardoso	Dissertação	2013
Salas de recursos multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano.	Christiane Freitas Luna	Tese	2015
Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus	Geyse Patrizia Teixeira Sadim	Dissertação	2018
Uso do plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência	Maria Vânia Quirino dos Santos	Dissertação	2020
O atendimento educacional especializado na educação infantil promovido pelo centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima Mendes, Belém - Pará	Michelle Rodrigues Gomes	Dissertação	2020

Nesse levantamento feito, no qual chegamos ao total de cinco (5) trabalhos, apontados acima, é relevante apresentarmos o objetivo de cada uma delas para identificar o intuito de cada pesquisa.

A dissertação de Cardoso (2013) teve como objetivo analisar os modos de organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. Já a dissertação de Oliveira (2013) teve como objetivo investigar, registrar e analisar a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado oferecido em duas escolas da rede pública estadual da cidade de Salvador, a partir das percepções de professores que nelas desenvolvem atividades. A intenção desta pesquisa foi o de verificar, também, como as prerrogativas da política educacional estão sendo efetivadas; se as ações do Atendimento Educacional Especializado ocorrem conforme com os pressupostos legais; quais as dificuldades

existentes; quais os êxitos e avanços; e se os estudantes incluídos nas escolas regulares utilizam as salas multifuncionais e os seus recursos de forma potencial, dentre outros aspectos surgidos no decorrer da investigação.

A tese de Luna (2015), teve como objetivo avaliar o processo de implementação da política pública das SRM do município de Jequié/BA. Com foco nos seguintes objetivos específicos: Observar nas SRM as condições físicas, materiais pedagógicos e recursos de Tecnologia Assistiva; analisar o processo de organização do trabalho da SRM; Verificar a formação inicial e continuada dos professores especialistas que atuam na SRM e Identificar as relações estabelecidas entre os professores especialistas das SRM e os professores da classe comum.

Já na dissertação de Sandim (2018) objetivou-se caracterizar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando o atendimento dos educandos com Autismo na Rede Municipal de Manaus.

A dissertação de Santos (2020) teve como objetivo de pesquisa analisar o uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado para a inclusão educacional de alunos com deficiência da Unidade de Educação Infantil Monteiro Lobato, no município de Tucuruí-PA. Entre os objetivos específicos, destacamos: conhecer como está organizado o AEE na UMEI Monteiro Lobato; identificar os conhecimentos valorizados pelo docente da SRM e analisar o processo de elaboração e implementação do PDI na educação infantil da UMEI Monteiro Lobato.

E por fim, a dissertação de Gomes (2020), que teve como objetivo de estudo analisar as estratégias de AEE que têm sido implementadas pelo CRIE Gabriel Lima Mendes no atendimento de crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém. Como objetivos específicos: analisar os procedimentos adotados pelo CRIE para suprir a ausência da SRM nas UEIs de Belém; analisar o AEE das crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém, realizado pelo CRIE; analisar as condições de oferta do AEE realizado pelo CRIE, cujo público são as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs municipais em Belém.

A partir desse levantamento é possível identificar que existem diversas pesquisas sobre as SRM, e outras que se aproximam da nossa, mas que todos esses trabalhos identificados são distintos do objeto de análise desta pesquisa.

Observando o número de pesquisas realizadas com a mesma temática podemos perceber que em nenhuma dessas se propôs a analisar as condições do funcionamento das SRM para oferta do AEE em escolas públicas da rede municipal de Belém, e sendo este o objeto de nossa pesquisa, é possível destacar um ineditismo na área de pesquisa. Dessa maneira, é notório a

necessidade de ampliação dessa temática, que precisa ser pautada nos debates em relação as SRM, devido à escassez de investigações desse objeto. Além das demais pesquisas serem da região sul e sudeste, o que nos chamou atenção para a carência de investigação na nossa região.

A necessidade também de se aprofundar nesse objeto de estudo é ao crescimento de matrículas realizadas no município de Belém nos últimos anos, isto se deve ao maior número de SRM, que valorizam a educação especial na perspectiva inclusiva. O Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Câmara Municipal de Belém através da Lei nº 9.129/2015, com vigência de 10 anos, diz que:

Na esfera da Rede Municipal de Ensino de Belém, houve um crescimento no número de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, sendo que em 2013 havia 33 salas, e em 2014 o número aumentou para 41. Este fato reflete significativamente o aumento gradativo da matrícula de alunos com deficiência, que em 2014 chegou à marca de 1.061 alunos, conforme o Sistema de Informação de Gestão Acadêmica – SIGA, distribuídos nos 8 distritos do município de Belém. (2015, p.36)

Podemos perceber que a cada ano o número das SRM só vem crescendo no Município de Belém, dessa forma é possível visualizar a necessidade que temos em pesquisar sobre esse assunto.

Ao revelar a fragilidade dessa temática, a relevância acadêmica dessa pesquisa para a universidade está na possibilidade de analisar criticamente as condições de funcionamento, de uso dos materiais disponibilizados e o AEE nas SRM na rede pública. Além de contribuir de maneira significativa para debates na área trazendo contribuições importantes para o programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão em Currículo da Escola Básica, disponibilizando o texto aos professores como fonte de estudos sobre o tema em questão e que possa despertar o interesse de novas pesquisas para ampliação dos debates sobre o as condições de funcionamento em salas de recursos multifuncionais no contexto da inclusão.

1.2 Definição do problema de pesquisa

No Brasil, após um longo período de exclusão e abandono em relação as pessoas com deficiência, a perspectiva da educação inclusiva, particularmente na educação especial, inaugura um conjunto de novas possibilidades para promover processos de escolarização. O primeiro passo foi dado através da Constituição Brasileira do inciso terceiro do artigo 208: é definido como obrigação do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988 p.56). Já em 1996 foi publicada a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), ela torna a educação especial como uma modalidade que deve ser ofertada na rede regular como um serviço de apoio especializado.

A aceitação da diferença e o reconhecimento da diversidade na escola é um desafio que as instituições de ensino enfrentam na sociedade historicamente, diante disso, o processo de inclusão veio como “modelo” educacional para que os alunos possam superar as dificuldades que a educação em sua totalidade enfrenta. É um desafio, já que precisa romper com a cultura da exclusão. A palavra inclusão é um termo bem amplo e complexo, que atualmente tem sido bastante abordado por diversos autores como Mendes (2006), Libâneo (2013), Cardoso (2013) e Santos (2017).

A inclusão não se restringe só ao meio educacional, uma vez que se configura a ideia do respeito e a valorização da diversidade e da diferença no contexto social, tanto do ponto de vista educacional como político, econômico, habitacional.

A inclusão deve se desenvolver na escola como acolhimento que é referente a aprendizagem, a garantia de interação, ao acesso ao currículo e outros fatores. Para Bueno (2008, p.44) “[...]a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994.”,

É dever da escola fazer um bom trabalho de inclusão das crianças com necessidades especiais, priorizando no seu projeto político pedagógico (PPP), a questão do acolhimento e do respeito as singularidades. A inclusão escolar é algo que durante vários anos foram motivo de luta para professores e educadores para que as escolas e instituições de ensino viesse receber todas as pessoas sem exceção a ter acesso ao sistema de ensino independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas e outros na classe regular.

Alguns autores como Jannuzzi (2004), Mazzota (2005) e Kassir (2011) afirmam que ainda hoje há uma grande luta para que o paradigma da inclusão seja adotado de fato no ambiente escolar e em todos os espaços em que há relações sociais. Isso ainda se observa bastante em escolas que não possuem estrutura para receber crianças com necessidades educacionais especiais, assim como outros espaços. Por não terem ambientes físicos adaptados, estas práticas excludentes, que foram produzidas historicamente, estão evidentes ainda em muitas instituições de ensino e em diferentes lugares.

A inclusão nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é compreendida como:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (CNE/CEB n.2/2001).

A educação especial na perspectiva inclusiva se desenvolve na igualdade de possibilidades onde vai atender a necessidade de cada aluno através de um novo aspecto do sistema educativo. Historicamente, a pessoa com deficiência era escolarizado exclusivamente em escolas especiais, recebendo um atendimento da educação especial. Hoje, temos como objetivo que os alunos estudem na mesma escola que todos os outros educandos, mas que eles possam desfrutar e contar o apoio do AEE (JANUZZI, 1996)

A educação das pessoas com deficiência, historicamente, ocorria de maneira restrita. No entanto, com a perspectiva da educação inclusiva o aluno passa a ter acesso à escolarização e a participação de maneira efetiva na escola. “[...] a educação inclusiva, não é apenas a simples colocação em sala de aula, significa a criação de uma escola onde pessoas com e sem deficiência possam conviver e estudar em ambientes onde os indivíduos aprendam a lidar com a diversidade e com a diferença [...]” (NERI, 2003, p.81). Isso se torna fundamental, pois dessa forma a educação especial ganha espaço nas instituições de ensino.

A educação especial é uma área do conhecimento transversal e um campo de atuação que envolve diferentes aspectos que vão desde sujeito, serviços, materiais e espaços. Conforme Veltrone; Mendes (2011, p. 63):

A Educação Especial, enquanto área de conhecimento e provisão de serviços, adquire um papel fundamental na medida em que possibilita que a diversidade do alunado seja contemplada com a oferta de recursos e materiais pedagógicos que permitam que todos os alunos tenham iguais oportunidades na escola, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento.

A garantia do atendimento educacional especializado é importante na medida em que existe o reconhecimento político das diferenças, sendo este um aspecto fundamental para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno dentro da escola.

Assim sendo, a educação especial não tem a função de escolarizar os alunos com deficiência, mas de apoiar, de preferência por meio do trabalho colaborativo. Diante disso, é fundamental garantir as condições para a realização desse apoio, em função as necessidades específicas do aluno, considerando, inclusive, o aumento contínuo da presença desse público na escola. Especificamente na Rede Municipal de Belém (RMB) observamos um grande salto entre 2013 e 2016, conforme evidencia o excerto a seguir.

O quantitativo de alunos AEE atendidos pela RME cresceu de 580 em 2013 para 2.260 alunos no ano de 2016, um salto de aproximadamente 290%, resultado do investimento na ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na qualificação do servidor da área educacional e na adoção de um currículo que evidencia o respeito à diversidade (2017, p.23)

Vale destacar que o dispositivo legal que orienta o AEE na RMB é, ainda, o de 2007. De acordo com a Resolução 12/2007- CME/Belém no artigo nº11 o AEE se configura em:

[...]serviços, recursos técnicos e estratégias de aprendizagem, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o processo educacional, em atenção às singularidades de cada educando e devem estar disponíveis em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. (BELÉM, 2007)

Em 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) – Belém (2015-2025), em que se definiu como meta a universalização do atendimento e acesso à educação básica e educação especial, tendo como uma de suas estratégias:

4.4 garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência, TGD, TEA e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

Ressalta-se que no Plano são destacadas três grandes barreiras para o que foi denominado de “inclusão efetiva”: a arquitetônica, a comunicacional e a atitudinal.

Diante desse cenário, considerando que o plano faz referência a universalização do atendimento e como estratégia a ampliação e a garantia da qualidade da oferta, é importante conhecer como isso tem sido garantido na rede municipal de Belém, uma vez que já se passaram mais de 50% da vigência no Plano. Destaca-se que nesse período de vigência de acordo com Souza (ano, p):

A Rede Municipal de Ensino de Belém tem desenvolvido ações na perspectiva da educação inclusiva há mais de 20 anos, desde o projeto Escola Cabana. A Resolução nº 12/2007 anuncia um conjunto de ações a serem implementadas pela Secretaria Municipal de Educação para fortalecer a educação na perspectiva inclusiva, já em curso no município desde a época do Escola Cabana. No Plano Municipal de Educação de Belém notou-se que as ações a serem adotadas pela SEMEC visam ampliar as oportunidades de acesso à educação, potencializar a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial por meio da oferta de serviços especializados, gerando condições para o prosseguimento dos alunos nos estudos.

Sendo assim, podemos perceber que o PME impulsionou a oferta e a garantia do AEE estabelecendo as diretrizes, metas e estratégias para a educação no município de Belém. Vale destacar que o AEE ganha centralidade na meta 4 e isso se reverbera na ampliação do atendimento. Sousa (2021, p.98) identificou que de 2015 a 2018 houve um aumento de 59,93% na ampliação de matrículas para o AEE em SRM. E de acordo com Sousa, entre os anos de 2014 e 2019, o número de SRM saltou “de 37,8 % em 2014, para 58,1% em 2019. Revelando, nesse sentido, que a SEMEC tem empreendido ações para ampliar a oferta de SRM em sua rede de ensino” (2021, p.116)

Nesse contexto, nos colocamos a conhecer em que condições esses espaços estão funcionando e como têm se organizado para realizar o AEE. Com base nos dados destacados cabe problematizar a atual condição de funcionamento do AEE em SRM na Rede Municipal de Belém, a partir das experiências de organização dessa oferta por docentes que atuam em 3 escolas vinculadas ao distrito D'Água.¹ Tais escolas possuem, juntas, 57 (cinquenta e sete) alunos sendo atendidos em SRM e apresentam diferentes condições infraestruturais de funcionamento.

Desse modo, e partindo desse pressuposto, nos propomos a responder ao seguinte problema de pesquisa: **Quais as condições de funcionamento das SRM de três escolas da Rede Municipal de ensino para a oferta do AEE?** A partir de tal problemática se desdobra as seguintes questões norteadoras; 1 - Em que condições de infraestrutura física e material é feita a oferta de AEE em SRM? 2 - Considerando as demandas das escolas lócus da pesquisa, como os docentes têm organizado o AEE nas suas respectivas SRM? 3 - Para a realização do AEE que suportes os professores das SRM têm recebido da rede municipal de Belém?

1.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral de nossa pesquisa é analisar as condições de organização e funcionamento das SRM de três escola públicas municipais de Belém/PA. Como objetivos específicos nos propomos: 1 - identificar quais estruturas físicas e materiais fazem parte da construção das SRM; 2 - compreender a como se dá a organização do atendimento educacional especializado nesses três diferentes espaços; 3 – identificar quais suportes os professores das SRM recebem para realizar o AEE em SRM.

¹ Os critérios para seleção dessas escolas serão apresentados no item metodologia.

1.4 Percurso metodológico

Considerando que a questão do objeto de investigação desta pesquisa é “As condições de funcionamento das SRM da rede municipal de Belém e sua organização”, apresentamos o percurso metodológico a que foi traçado, destacando o tipo, técnica e mecanismos que utilizamos para desenvolvê-la.

Para a realização de qualquer pesquisa é necessário se ter um planejamento, uma organização sistemática de todas as etapas da sua investigação, pois a pesquisa para ser realizada precisa passar por várias e diferentes fases do conhecimento como estudos preliminares, trajetória de execução, construção de respostas ela é um recorte da realidade, a “Pesquisa é uma ação racional e sistemática que tem como objetivo apresentar solução aos problemas que são propostos” (NEVES; DOMINGUES 2007, p. 15).

É importante destacar que essa pesquisa nos apresenta os desafios que as SRM enfrentam, trazendo a ideia da educação especial na escola regular que necessita de um conjunto de materiais didáticos, pedagógicos, tecnológicos e equipamentos para que o AEE seja realizado minimizando as dificuldades encontradas dentro das salas regulares pelos alunos com necessidades e especiais. Para dar conta dessa pesquisa, segundo Reis (2009, p.28 e 29) é importante que:

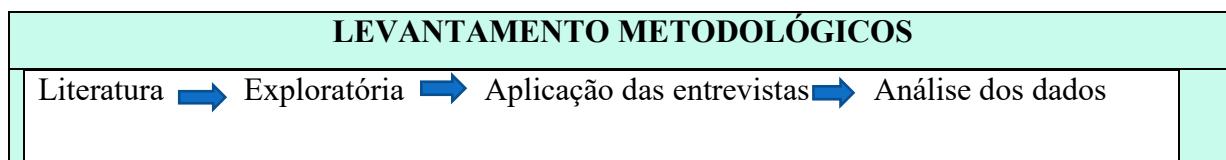
1. *delineamento da pesquisa*: elaboração do projeto de pesquisa;
2. *revisão bibliográfica*: para delinear melhor o problema de pesquisa, permitindo, também, que o pesquisador se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema;
3. *coleta de dados*: ida ao campo para, através da aplicação de algumas técnicas e instrumentos, coletar os dados para análise;
4. *organização dos dados*: estudo exaustivo dos dados coletados organizando-os em categoria de análise;
5. *análise e interpretação de dados*: discussão dos resultados obtidos na coleta de dados com apoio de autores e obras que tratam dos mesmos temas ou temas próximos;
6. *relação final*: elaboração do relatório final da pesquisa na forma exigida para o nível de investigação empreendido-monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou outro tipo de relatório.

Após organizar desse modo descrito acima, tivemos condições de proceder à pesquisa de forma organizada e realizar todos os procedimentos necessários em cada etapa, conforme o autor cita.

Dessa forma, para dar prosseguimento ao percurso de investigação foi necessário fazermos aplicação dos procedimentos metodológicos mais específicos, para que a pesquisa

tivesse condições de avançar. Para conseguirmos responder à problemática, utilizamos os levantamentos apresentados no quadro a seguir

Quadro 02 - Levantamento metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora.

Os levantamentos e procedimentos aplicados, expostos na figura acima, demonstram como a pesquisa está estruturada e organizada, tendo como ponto de partida a fundamentação teórica e abordagem de forma exploratória que serão apresentados a seguir:

A revisão bibliográfica visa um melhor entendimento sobre o assunto e por meio diversos artigos, livros, dissertações, teses, entre outros meios que possibilitem ter subsídios para o desenvolvimento desse trabalho. Partindo desse princípio teremos o aprimoramento de nosso conhecimento científico sobre a educação especial e a SRM como espaço intencionalmente organizado. A pesquisa se designa por dissertações, teses, livros e artigos publicados nos últimos anos em relação aos instrumentos pedagógico-curriculares em salas de recursos multifuncionais. De acordo com Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica “Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.”

A revisão literária se caracteriza pelo registro, levantamento e o estudo, a fim de ser feito o esclarecimento do assunto em destaque. Por meio de teorias já publicadas, é possível compreender a temática, bem como de teorias secundárias, tendo como fonte de informação. Essa é a fase inicial de uma pesquisa. Segundo Bento (2012, p.1)

A revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação. Aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, actas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

A literatura leva o pesquisador a conhecer o que já há produzido sobre o tema, as aproximações e divergências que há entorno dele para que se tenha embasamento literário de forma mais sólida. Algumas das bibliografias utilizadas nessa pesquisa estão expressas a seguir

Para fazer um estudo sobre a educação especial utilizamos produções dos autores Jannuzzi, Gilberta (2004), Bueno (2004), Mazzota (2005), Kassasr (2011), Pletsch (2014) e Mendonça (2015).

Já na categoria da Inclusão, nos debruçamos sobre as pesquisas de Baptista (2004), Mendes (2006), Sassaki (2012) e Neres e Kassasr (2016), que trazem contribuições de grande importância da inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola.

Para se fazer a revisão da literatura sobre as SRM, utilizamos as pesquisas de Moreti e Corrêa (2009), Milanese (2012), Carleto, Sousa E Ferreira (2013), Pasian e Mendes (2014), Silva (2014) e Pertile (2014), que trazem conceito, estrutura, funcionamento e sua organização dentro das escolas.

Para dissertar sobre o AEE adotado dentro das SRM e a importância desse atendimento, exploramos as pesquisas de Braun e Vianna (2008), Braga; Prado e Cruz (2018) e Lima e Carneiro (2016).

Partindo da revisão da literatura de caráter predominantemente teórico, que tem por finalidade desvendar os relacionamentos entre conceitos, ideias e características do objeto, também pode-se fazer a comparação de vários ângulos diferentes sobre um mesmo tema.

Para darmos continuidade nos procedimentos metodológicos dessa pesquisa foi necessário realizar a pesquisa exploratória que teve como objetivo levantar dados iniciais através de uma investigação panorâmica. De acordo com Gil (2008), “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Colaborando nesse sentido Silva (2021, p.17) acrescentam que “as pesquisas exploratórias servem como ponto de partida e normalmente antecedem pesquisas explicativas, realizando descrições da situação e procurando levantar relações existentes entre seus elementos.”

Conforme os autores, a pesquisa a exploratória possibilitou uma maior aproximação do fenômeno investigado, para conhecer o nosso lócus de pesquisa tivemos como ponto de partida a solicitação junto à SEMEC, por meio de ofício, em que se objetiva, obter com mais precisão as seguintes informações descritas abaixo:

Quadro 03 - Pesquisa Exploratória

	INFORMAÇÕES DO RELATORIO DA SEMEC
1	Número de professores que atuam na SRM (2020)

2	Número de alunos matriculados na rede municipal que utilizam a SRM (2020)
3	Número de alunos público alvo da educação especial matriculados na rede municipal com deficiência (2020)
4	Número de SRM da rede municipal de Belém (2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, pudemos prosseguir com a pesquisa através do relatório encaminhado pela secretaria municipal (SEMEC). Visamos as condições de funcionamento e a organização das SRM de três escolas diferentes da rede municipal de Belém, haja vista que cada uma tem a sua singularidade, configuração espaço-tempo diferente, além de receber sujeitos individuais. De acordo com Alves (2006, p. 14):

[...]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.

Tendo como sujeito dessa pesquisa professores do AEE que atendem os seus alunos nas SRM, foi importante atentar às peculiaridades desse espaço, visando entender como são organizados e a sua funcionalidade.

Considerando que o objeto da pesquisa é dinâmico, por ter uma dimensão impossível de ser abarcada na sua totalidade, devido ele não ser homogêneo, optamos desenvolver o estudo por meio da abordagem qualitativa, que é a que mais se adequa para a investigação da pesquisa. Ela caracteriza-se pelo fato do pesquisador ser o instrumento-chave, o ambiente ser considerado fonte direta dos dados e não requerer o uso de técnicas e métodos estatísticos. (GODOY, 1995)

Esse tipo de pesquisa é caracterizado pela interpretação, descrição e apuração científica da coleta de dados, ou seja, é a exploração do objeto que está sendo estudado e analisado, essa pesquisa não é muito comum, no entanto, gera uma maior ênfase, importância e proximidade do pesquisador com o fato, pois busca explicar o fenômeno em questão.

A pesquisa qualitativa é a interpretação, descrição, apuração a investigação científica da coleta de dados, ou seja, é a exploração do objeto que está sendo estudado e analisado, essa pesquisa gera uma maior ênfase, importância e proximidade do pesquisador com o fato, pois busca explicar o fenômeno em questão. Segundo Bogdan (1994, p.16) a pesquisa qualitativa tem:

[...] objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

O autor mostra que a pesquisa qualitativa envolve o contato do pesquisador com o objeto de investigação, sendo que os dados coletados devem fazer a descrição de todos os detalhes, pois é importante perceber como o fenômeno pesquisado é compreendido e visto, o pesquisador busca levantar as opiniões, ideias, vivências, as perspectivas dos participantes e o dinamismo das relações sociais.

Por meio da pesquisa qualitativa tivemos a possibilidade do entender o objeto a partir das articulações feitas entre a fundamentação teórica e o campo a ser explorado. Dessa forma, haverá condições de pensar no objeto, na condição com a qual ele foi implementado de forma mais intrínseca e como as SRM vem sendo organizadas pelas professoras da rede nas escolas, sendo assim tive como objetivo analisar qualitativamente a visão dos professores da rede municipal em relação as condições de funcionamentos das SRM que venham atender as necessidades dos alunos da educação especial.

- **Caracterizando os sujeitos e definido o campo da pesquisa**

A pesquisa teve como sujeitos três professoras do AEE que atuam em três diferentes escolas vinculadas ao distrito D'água, escolas essas que ofertam o ensino fundamental que vai do 1º ao 9º ano.

Ao empenhar-me em pesquisa as condições de funcionamento das SRM que estão implementadas nas escolas da RME de Belém, vejo que é necessário apresentar os sujeitos envolvidos e o campo que definimos como *lócus* da minha pesquisa com uma breve descrição. Esses sujeitos foram identificados na pesquisa como professora A, professora B e professora C.

Para iniciar o levantamento dos dados dessa dissertação, e assim poder ter subsídios que viabilizasse a responder a problemática da minha pesquisa, encaminhei ao Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), que é órgão responsável pelo Atendimento Educacional Especializado no município, um ofício solicitando uma autorização por escrito, mediante a assinatura de um termo de consentimento para realizar a minha coleta

de dados, por meio de uma entrevista semiestruturada com os professores que atuam nas SRM para que os mesmo pudesse relatar as condições de organização e funcionamento das SRM.

A pesquisa seria realizada por meio da aplicação de questionário aos professores de todas as SRM da rede municipal, mas dada a dificuldade de acesso ao contato desses professores e considerando o contexto da pandemia de COVID-19, buscamos junto a professores da rede o contato de professores do AEE que se disponibilizassem a participar da pesquisa, já que não tinha a proposta de fazer um estudo de caso de uma escola em particular, mas buscar analisar como as SRM do município se organizam para a oferta do AEE.

Nessa rede de contato, identifiquei três docentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Entrei em contato com três professoras que trabalham nas SRM de escolas distintas mais que pertencem ao mesmo distrito, o D'AGUA.

Após o contato inicial, marcamos dia e horário, fomos entrevistar a professora A que atua na escola que estar localizada no bairro da Condor na cidade de Belém, que possui formação acadêmica em licenciatura em pedagogia e pós-graduação em educação inclusiva e especial. Ela atende 24 (vinte e quatro) alunos com diferentes diagnostico como TDAH (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), TEA (Transtorno do espectro autista), deficiência intelectual, auditiva, física e alguns sem diagnostico, a professora atua na mesma escola e no AEE a 8 (oito) anos.

A professora B exerce o seu trabalho numa escola localizada na periferia do bairro do Guamá, a docente é graduada no curso de Formação de professores e pós-graduação em currículo e avaliação, educação especial e inclusiva e aperfeiçoamento em TEA, atualmente ela atende respectivamente 18 (dezoito) alunos, sendo 6 (seis) sem laudo, 1 (uma) com deficiência física e o restante com TEA, ela atua no AEE e na mesma escola a mais de 5 anos em dois turnos manhã e tarde tendo como carga horária de 200 horas.

A professora C trabalha em uma escola que estar situada no bairro da Terra Firme conhecida também como Montese. Há 2 anos na mesma escola e igualmente no AEE no turno vespertino com carga horaria de 100 horas mensais, ela atende 9 (nove) alunos com diagnósticos distintos como TEA, Síndrome de Down, Deficiência física, intelectual e 2 (dois) sem diagnostico. A professora C tem a sua formação acadêmica em Licenciatura plena em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia.

Para a realização desta dissertação o tipo pesquisa desenvolvido foi a de campo que segundo Gil (2008) tem a finalidade de “procura o aprofundamento de uma realidade específica”. Deste modo, “é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades

do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade”

Conforme Gonçalves (2001, p.67)

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

O procedimento de contato com as escolas da rede municipal de ensino, ocorreu mediante entrega de ofício e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), junto a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes – CRIE. No entanto, ao iniciamos a pesquisa o objetivo era realizar um questionário com todos os professores que atuam nas salas de recursos, em função à dificuldade que tivemos em acessar e contactar esses sujeitos, recolhemos uma amostra, mudamos o instrumento para entrevista e assim iniciamos as entrevistas com três professoras que foram indicadas e se disponibilizaram nas respectivas escolas que operam para contribuir com os resultados dessa

,pesquisa.

Desse modo, utilizamos a pesquisa de campo descritiva que segundo Marconi e Lakatos esse tipo de pesquisa “consistem em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos [...]” (2003, p. 187). Diante disso, utilizamos como instrumento para a coleta de dados as entrevistas, com uma amostra de três professoras da rede de ensino municipal.

De acordo, com Gil (2008, p. 109)

A entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes

Diante disso, pude contar com a técnica de roteiro de entrevista (apêndice A) que nos auxiliou no levantamento de dados, dessa maneira foi possível analisar a visão desses profissionais referente as condições de funcionamento desse espaço. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Para Minayo (2009, p.66) a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Essas entrevistas foram gravadas e

vinculada à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte do profissional atuante da SRM.

Sendo assim, a principal fonte de coleta de dados foi através da entrevista, que estará no apêndice A deste texto. Após a coleta de dados, demos início a análise do conteúdo, a técnica que utilizei para minhas análises e sistematização dos dados coletados. De acordo com Bardin a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (1977, p.42)

Ela é feita a partir da codificação do material bruto e está preocupada com aquilo que estar por trás da mensagem emitida ou apresentada impactando na visão do receptor dos dados e tem como finalidade produzir interferências no processo de comunicação. Ela trabalha com mensagens orais, figurativas, gestuais entre outras representações e ela nunca é atribuída ao fato isolado, sempre há um contexto por trás da mensagem produzida.

A análise de conteúdo é lida com vestígios, igual um arqueólogo, pois ela tem como característica mostrar diferentes pontos de vistas, com a aplicação do questionário vamos poder fazer comparações de igualdade ou divergência de resultados. (CAREGNATO MUTTI, 2006). O processo de comparação me permitiu verificar qual a visão dos sujeitos em relação a mesma questão apresentada, ou seja, o sujeito me mostrou as suas concepções de acordo com o seu modo de compreensão da realidade, a sua ótica.

A análise foi dividida nas seguintes etapas a Pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, interferência e interpretação.

Quadro 04 - Análise de Conteúdo

Etapas	Características.
Pré-análise	Fase de organização
Exploração do material	Codificação
Tratamento dos resultados, interferência e interpretação.	Informações fornecidas pela análise

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Franco (2005).

Para Franco (2005, p.48) “[...] a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposições, à exploração

sistemática dos documentos e das mensagens” nela faço a escolha de documento que irei utilizar que nesse caso é o questionário, formulação das hipóteses e objetivos, e a elaboração dos indicadores e preparação do material, por isso é chamada de fase de organização.

Nessa primeira fase fizemos uma leitura geral sem me preocupar-nos com as ideias centrais. A partir disso, iniciamos a aproximação com o material, quando os dados coletados começaram a ganhar sentido, estabelecendo nexos, tendo uma maior intimidade com os dados de pesquisa.

A segunda etapa foi a exploração do material, que é a categorização. Para Franco (2005, p.57) “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Ponto importante da análise de conteúdo, pois segundo a autora é um processo “longo, difícil e desafiante e exige grande esforço do pesquisador” (FRANCO, 2003, p.52). É difícil e devido à construção de indicadores, não ser uma tarefa simples e sim trabalhosa.

Nesse processo, inicia-se pela descrição do significado e do sentido atribuído por parte dos respondentes, salientando-se todas as nuances observadas. Prossegue-se com a classificação das convergências e respectivas divergências. Feito isto com algumas respostas (uma amostra), começa-se a criar um código para a leitura (sempre aberto a novas categorias) dos demais respondentes. As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (FRANCO, 2005, p.60).

Sendo assim, fica evidente que a etapa de categorização foi uma das partes mais complexas, longas e cansativas, devido à grande carga de detalhes que essa etapa é composta. Esta etapa é um desafio, pois é necessário agregar os anexos e agrupar os pensamentos que necessita de maior esforço da parte do pesquisador, ou seja, exige uma maior dedicação no processo de codificação dos dados brutos. Nessa etapa, montamos primeiramente três quadros com as perguntas e resposta de cada professora, entrevistada.

Nessa mesma etapa, organizamos os dados através da montagem de mais três quadros somente com as respostas das professoras, para que esses dados pudessem falar conosco. Através desses quadros buscamos as categorias que eram evidenciadas, após isso montamos um outro quadro com os indicadores de cada categoria. Nessa fase, foi possível verificar as categorias que nos auxiliaram a montar os tópicos revelando os resultados encontrados, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 05 - Itens de composição das categorias de análise

<u>CATEGORIAS DE ANÁLISE</u>
Planejamento
Espaço
Tempo
Organização

Fonte: Elaborado pela autora.

A última etapa o tratamento dos resultados se orientou por diversos polos de atenção e atração da comunicação, ao descobrir um tema nos dados, foi preciso iniciar o processo de comparação das falas das professoras, pois as interpretações que as inferências são sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade. O tratamento de dados nos permitiu visualizar os resultados e informações da análise.

Os dados dessa pesquisa foram estruturados e organizados em sessões para melhor compreensão da pesquisa dessa dissertação de acordo com a descrição a seguir:

A primeira apresenta os caminhos iniciais, a nossa trajetória e os principais aspectos da pesquisa, como: tema, objeto de investigação, problemática, objetivos e percursos metodológicos.

A segunda, denominada “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva e os insumos para a realização do atendimento educacional especializado”, tem por finalidade discorrer uma abordagem teórica a partir das literaturas e das bases legais do processo histórico da educação especial e seus paradigmas, até chegar à inclusão.

A terceira seção é titulada como “A SRM da rede municipal de Belém: apontamentos sobre sua organização em funcionamento”, cujo objetivo é mostrar como a SRM foi implantada no município de Belém de acordo com o levantamento da literatura.

A quarta seção trouxemos a análise dos dados da organização das SRM enquanto espaço/ tempo, planejamento e os apontamentos dos professores a respeito das condições de funcionamento das SRM, atentando se as respostas coadunam com os resultados da pesquisa. Nessa sessão nos debruçamos em conhecer através da fala das três professoras os relatos que elas têm como sujeitos da pesquisa. As análises são atribuídas às experiências cotidianas que sucedem no espaços-tempos escolares na qual atuam, considerando aquilo que não está explícito nas respostas delas, atentando-nos ao foco da minha investigação.

A quinta e última sessão que apresentamos trata-se da conclusão em relação à pesquisa, os resultados alcançados e os elementos que nortearam o processo de desenvolvimento, além de mostrar os indicadores que possam contribuir para futuras pesquisas em relação a esse objeto de estudo.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS INSUMOS PARA A REALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Esta seção tem como finalidade discorrer uma abordagem teórica e conceitual a respeito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE) a partir da literatura e das bases legais, além do seu contexto histórico em relação aos paradigmas implantados na escolarização dos alunos, público-alvo da educação especial. Além de trazer definições de acordo com levantamentos literários em relação ao atendimento educacional especializado no ensino regular, expor o processo de implementação das salas de recursos multifuncionais nas escolas; como esse serviço é implantado; qual a função do professor nesse espaço e como é ofertado o AEE nas SRM, conforme a sua configuração.

2.1 Educação especial na perspectiva da educação inclusiva – fundamentos teóricos e marcos legais.

A educação especial é um tema que vem sendo debatido bastante frequência. Ela visa desenvolver as potencialidades do seu público-alvo, além de ser uma modalidade educacional oferecida preferencialmente na rede de ensino regular transversal a todas as etapas e modalidades da educação.

Para entendermos melhor o que é educação especial, é importante destacar como ela é caracterizada. Conforme a LDB/9394/1996: “A educação especial é a modalidade de educação escolar para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação²”. Para Mendonça (2015, p.2):+

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. [...] A educação especial faculta meios técnicos e humanos de modo a compensar as deficiências de que sofrem os alunos. Desta forma, os estudantes podem completar o processo de aprendizagem num ambiente e a um ritmo que vão ao encontro das suas capacidades.

Para termos uma melhor compreensão sobre a educação especial principalmente na perspectiva inclusiva é relevante fazermos uma breve digressão histórica da sua origem no Brasil, pois nem sempre ela foi caracterizada como uma modalidade de ensino. Atualmente a educação especial se estrutura na perspectiva da inclusão, no entanto, ela esteve por muito

² Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art. 58, que alterou a LDB.

tempo assentada no modelo que segregou os alunos da educação especial as práticas de hoje estão marcadas ou até mesmo atravessadas por essas práticas pregressas. Nesse sentido é interessante desmarcar o que é educação especial nas suas diferentes perspectivas que antecede o atual modelo da educação especial para entender como esses elementos constitutivos desses outros modelos de alguma forma interferem no modelo atual.

De acordo com o contexto histórico dos alunos da educação especial, esses educandos eram considerados como “anormais”, entre outras denominações que as pessoas com deficiência (PcD) recebiam. De acordo com Mendes (2006, p.388): “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” o objetivo era separar o público da educação especial do convívio social.

A partir do século XIX a educação especial começa a ser institucionalizada no Brasil, ou seja, são implantadas as primeiras instituições de ensino onde se inicia o atendimento e o processo de escolarização do público-alvo da educação especial. No entanto, para isso pode acontecer foi necessário atravessar um processo histórico marcado por preconceitos e lutas.

Muitas dessas lutas garantiam o direito de todos a educação, no entanto, para as pessoas com deficiência a educação estava pautada no campo do assistencialismo da acolhida nos asilos ou os hospitais psiquiátricos que recebiam essas crianças que muitas vezes eram abandonadas por seus familiares, ou seja, durante muito tempo o acesso à escolarização das pessoas da educação especial se configurou como um sistema paralelo de ensino. Como afirma Shimazaki:

[...]a Educação Especial realmente iniciou, quando parte da sociedade admite a necessidade de prestar alguma assistência às pessoas com deficiências. Os deficientes continuam discriminados, marginalizados e excluídos da sociedade e da família e atendidos por instituições cuja filosofia era mais assistencialista, filantrópica e segregacionista, a preocupação era mais assistencial do que educativa [...]. (2019, p.4)

Visto isso, as pessoas com deficiências não tinham como direito acesso e participação ao processo de escolarização. De acordo com a citação acima esses sujeitos eram excluídos e o seu atendimento era feito de maneira de assistencialista, amparando e auxiliando os desfavorecidos, no entanto, inicia-se o processo da institucionalização, de modo que as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram direcionadas a esses espaços.

A inserção da escola comum para o aluno da educação especial ocorre no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, nesse período já havia mais de cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular, cujo esses espaços proporcionavam uma assistência escolar, além das instituições especializadas que já tinham como foco atender pessoas com deficiências,

(Mazzotta, 2005). Como podemos verificar, inicia-se a inserção da educação especial através de entidades filantrópicas, sendo de forma ainda muito restrita. Portanto, durante anos a educação das pessoas com deficiência (PCD) ocorrera nos institutos especializados, tanto que o autor revela que os atendimentos das PCD ocorriam de formas isoladas.

A educação especial se estabelece como política pública a partir da lei nº 4.024/61 onde é atribuído a educação aos excepcionais, logo o seu público alvo tem como direito a educação, no entanto, diferenciada da sala regular.

A educação especial foi estruturada a partir de diferentes paradigmas para inserir a pessoa com deficiência na sociedade. Segundo Sassaki (2012) os paradigmas foram divididos em quatro o primeiro a exclusão, a institucionalização também chamada por outros autores de segregação, a integração e pôr fim a inclusão.

A exclusão no Brasil se pendurou por muito tempo tanto que:

Durante o Cristianismo, as ideias da eliminação de crianças ou de bebês foram condenadas, pois os cristãos passaram a valorizar a vida. Todas as pessoas que eram consideradas como diferentes passaram a ser considerados como filhos de Deus, inclusive as mulheres que também sofriam preconceitos nesta época. Mesmo com essas mudanças, ainda eram considerados expiadores de uma culpa alheia, pois os deficientes físicos e mentais, ou seja, doentes mentais considerados loucos eram acusados de estarem possuídos pelos demônios sendo assim excluídas do convívio da sociedade (BRANDENBURG; LÜCKMEIE, 2013, p.179)

Observa-se, a partir do excerto, que as pessoas com deficiência não tinham nenhum espaço no cenário educacional, elas eram isoladas do convívio social, abandonadas pela própria família e na sua grande maioria não recebia nenhum atendimento. Pois, as pessoas com deficiência eram consideradas inúteis sem “valor” e não tinham como contribuir através do seu trabalho para sociedade. (ARANHA, 2005, grifos nossos).

Esse paradigma foi sendo superado pelo paradigma da institucionalização que, de acordo com Fonseca e Santos (2010, p.5)

O paradigma da institucionalização é fundado na ideia de proteger os deficientes criando ambientes especiais para eles, separando-os de suas famílias e da comunidade. Com esse modelo, os deficientes são colocados e mantidos em ambientes onde se realiza atividades e práticas consagradas como atendimentos especializados. Tal paradigma é fortemente criticado, pois segrega o indivíduo, aumenta os seus transtornos e resulta em bloquear a sua interação e convívio social.

Nesse paradigma não se teve grande mudança em relação aos alunos PCDs, pois ainda eram vistos como pessoas não produtivas. No entanto, começa a fundação das instituições de ensino. De acordo com Mazzotta (2005), as instituições eram divididas por deficiência como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 06 - Unidades de Atendimento e sua especificidade

Unidades de Atendimento e sua especificidade	
• Atendimento a deficientes visuais: - Instituto de Meninos Cegos (1854) – (Instituto Benjamin Costant – IBC) - Instituto de Cegos Padre Chico - Fundação para o livro do Cego no Brasil	
• Atendimento a deficientes auditivos - Instituto de Surdos Mudos (1957) – (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) - Instituto Santa Terezinha - Instituto Educacional São Paulo (IESP)	
• Atendimento a deficientes Físicos - Santa Casa de Misericórdia de São Paulo - Lar-Escola São Francisco - Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)	
• Atendimento a Deficientes Mentais - Instituto Pestalozzi de Canoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro e de São Paulo. - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro e São Paulo.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Marcos José Silveira Mazzota. (2005)

Essas foram as principais instituições segregadas que eram voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência tanto visuais, auditiva, físicas e mentais no paradigma daquela época, deixando claro que só podiam frequentar essas instituições o aluno que precisava de um serviço especializado. “O atendimento aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim.” (MAZZOTTA, 2005, p. 49). Sendo assim, o poder público começa a encarregar-se do funcionamento desse atendimento voltado para essas pessoas e lá eles recebiam educação, alimentação, vestuário, abrigo e os cuidados necessários principalmente médico, pois a deficiência ainda era vista como enfermidade, anomalia, doença, patologia, ou seja, essas

peessoas precisavam de uma assistência e um dos objetivos com a criação das instituições era manter o aluno com deficiência, separado dos alunos ditos “normais”.

Após a segregação, inicia-se o paradigma da integração onde integrar consiste aceitar o outro, nesse período ocorreram avanços importantes, sobretudo, em relação à participação desses indivíduos na sociedade e com isso surgem as associações assistencialistas direcionada para eles. As associações pensavam que a integração possibilitava o desenvolvimento intelectual e social dos alunos. No entanto, os alunos que começaram a frequentar a escola não tiveram grande êxito, devido ao modelo da educação especial, conhecido como integração, pois o aluno só estava na escola no convívio social sem exercer as mesmas atividades dos demais alunos. Esse modelo segundo Bernardes (2010, p.1)

[...] visa a integrar o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com necessidades especiais se integre graças ao atendimento que lhe é oferecido; nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola.

Dessa forma podemos perceber que o aluno é inserido sem haver adequações, mudanças nos mecanismos que favorecessem o desenvolvimento e a aprendizagem. Ainda existe a falta de estrutura física, pedagógica e formativa dos professores e profissionais que atuavam na escola, além de melhores condições de organização e funcionamento da escola.

Nesse modelo pedagógico é possível observar a exclusão dos alunos que não se adaptavam ao ensino oferecido na escola regular. Esta escola investe no sentido de adaptar o aluno com necessidades especiais à escolar regular, sem trabalhar a questão da sua autonomia com o propósito de emancipá-lo, sem exercitar seu senso crítico e colaborar para que haja reflexão tanto dos alunos sem deficiência quanto dos alunos deficientes. (BERNARDES, 2010, p.2)

No ano de 1988 a Constituição Federal, coloca a educação como um direito social, de acordo com o “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Dessa forma, as mudanças no direito ao acesso sistema de ensino começam a acontecer. De acordo com Kassar (2011, p.47), - “No mesmo período em que se consolida o sistema de proteção social, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, inicia-se a disseminação de uma proposta Educação Escolar Inclusiva”.

Com a lei nº 7853/89, torna-se obrigatório que as escolas públicas ofertem a educação especial aos alunos com deficiência, o não cumprimento da lei configura-se como crime. No seu Art. 1º: “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração [...]”.

Em meados 1990, se inicia-se o paradigma da inclusão onde objetivo era igualdade de oportunidades. Nesse mesmo período aconteceu uma série de conferências internacionais apoiadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que proporcionavam encontros e reuniões para discutir a universalização da educação, intensificando os debates em relação à igualdade e direitos. Visando os direitos sociais das minorias que tinha como um dos objetivos a ampliação do acesso à educação para todas as pessoas. A partir dessas discussões a escola passa a ser orientada a adequar, alterar e flexibilizar o currículo, criar estratégias, utilizar instrumentos que venha garantir do acesso e da permanência do aluno nesse ambiente, além da aprendizagem de todos os estudantes independentes das suas condições socioculturais, econômicas, políticas, linguísticas entre outras diferenças.

As discussões no final do século XX alguns documentos foram pautados em defesa das pessoas com deficiência como: a declaração dos direitos das pessoas deficientes (1975), a declaração mundial sobre educação para todos (1990) E A declaração de Salamanca (1994), o marco a principal (JANNUZZI, 2004), entre outras. Elas influenciaram as políticas nacionais como a LDB de 1996.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), defende a integração do aluno com deficiência no ensino regular independente da sua condição. De acordo com o art. 2:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados nos sentidos de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Ela defende significativas mudanças na organização do ensino regular, pois ela visa incentivar a educação de todos os alunos nas redes de ensino principalmente os alunos com deficiência, de forma que a escola atenda a especificidade de cada um na sua singularidade,

gerando um ensino diversificado com a pedagogia centrada no aluno. De acordo com Mendes (2006, p. 395)

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Inicia-se no Brasil os debates em relação à inclusão, o país adere aos movimentos sociais e políticos mundiais pela educação inclusiva, defendendo e buscando meios para universalização da educação com qualidade efetivamente, defendendo também a diversidade e a heterogeneidade, garantindo o direito do aluno na escola sem discriminação.

A educação passa a ser vista como um direito, um direito à cidadania. De acordo com Goergen (2013, p. 732).

Para que o direito seja atendido, isto é, para que o sujeito possa se tornar cidadão, é necessário habilitá-lo a convivência social. Isto, por sua vez, exige a capacidade de expressar seus ideais, interesses e necessidades e defender seus direitos no espaço público. Precisa, além disso, ter condições de participar de todo o processo social que lhe garanta a vida digna, em termos de trabalho e emprego para a sua sobrevivência em condições dignas. Ou, para dizê-lo de outra maneira, ele precisa ter condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. Para que isso seja possível, é necessário desenvolver suas potencialidades de domínio dos conhecimentos e habilidades, bem como o manejo dos códigos de comunicação indispensáveis argumentação. A cidadania está relacionada a capacidade de intervir tanto nos espaços privados da ordem econômica, quanto nos assuntos públicos de ordem política. Só essa dupla capacidade e habilidade leva o sujeito a ultrapassar o umbral da simples e formal posse de direitos e alcançar o que se pode chamar de cidadania ativa, ou seja, a verdadeira participação no modelo democrático. São múltiplos os caminhos para adquirir tais capacidades e habilidades, mas o principal deles é, sem dúvida, a educação. E, mesmo hoje, quando está à disposição uma infinidade de processos educativos, a educação formal continua sendo absolutamente imprescindível ao exercício da cidadania

A partir disso entendemos que o direito a educação é libertador, faz com que o sujeito possa tomar suas próprias decisões, pelo seu caráter multiformativo e socializador independente da sua condição física, sensorial ou intelectual.

O paradigma da inclusão caracteriza-se pelo acesso por um direito conquistado, em que as limitações de cada aluno são consideradas, valorizando as suas habilidades e permitindo que cada estudante realize as atividades. Para que o educando consiga desenvolver, sem imposições de modelos a serem seguidos, é fundamental ter “um novo modelo de atendimento escolar e é uma reação contrária ao princípio de integração” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p.144).

No paradigma da inclusão para garantir as bases legais foi necessário desenvolver documentos orientadores com objetivo de estabelecer que as instituições de ensino realmente colocassem em ação e desenvolvessem a educação especial na perspectiva inclusiva de forma a garantir o seu direito. Para termos uma melhor compreensão é importante identificarmos os documentos produzidos inclusão, observando o quadro a seguir:

Quadro 07 - Documentos orientadores e normativos

Ano	Documentos
1988	Constituição federal - traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”
1990	O estatuto da criança e do adolescente – (eca), lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”
1990	A Conferência Mundial de Educação para Todos -transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.
1994	A Declaração de Salamanca – Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1994	A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO.
1994	A Política Nacional de Educação Especial
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	O Plano Nacional de Educação – (PNE), Lei nº 10.172/2001.
2001	A Convenção de Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 – Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE).

2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
2011	O Plano Nacional de Educação – (PNE).
2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2012	Decreto 7.750 - Promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.
2014	O Plano Nacional de Educação (PNE) - Estabelece que a educação para os alunos de 4 a 17 anos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, com sistema inclusivo.
2014	Lei nº13.005 - A articulação entre as áreas da educação infantil e a educação especial assegurando o AEE
2015	Lei nº13.146 (LBI) - Direito a educação que deve ser inclusiva e de qualidade, para os alunos com deficiência, garantindo o acesso, permanência, participação e aprendizagem, eliminando as barreiras através de serviços e recursos como o AEE.
2016	Lei nº13.409 - Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível médio, técnico e superior das instituições federais de ensino.
2019	Decreto nº9.465 - Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível médio, técnico e superior das instituições federais de ensino
2020	Decreto nº10.502 ³ – Revogado - Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro acima podemos visualizar os principais documentos orientadores e normativos a respeito dos direitos de todos a educação, pois elas têm como foco principal

³ Cumprindo os encaminhamentos da audiência pública que rejeitou majoritariamente o Decreto Federal 10.502/2020, o qual altera a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), as comissões de Educação e de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ambas da Assembleia Legislativa de SC, encaminharam ofício solicitando a revogação do decreto ao Ministério da Educação e Cultura, à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal.

Ao documento foram anexadas a ata da audiência pública realizada no dia 29 de outubro, com a participação do MEC e da Secretaria de Estado da Educação, bem como as manifestações de 19 entidades, 18 delas, contrárias ao decreto

O Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 429/20 suspende a aplicação da Política Nacional de Educação Especial, criada no fim de setembro por meio do Decreto 10.502/20, da presidência da República.

O pedido de sustação foi apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Paulo Pimenta (PT-RS).

Fonte: Agência Câmara de Notícias

garantir a permanência, participação e inclusão educacional. As leis, resoluções, decretos e as políticas existentes são consideradas significativas conquistas educacionais e sociais no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, há muitos obstáculos a serem ultrapassados para eliminação de práticas excludentes, a implantação da inclusão é desafiadora.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é realizada na escola regular por meio do atendimento educacional especializado em SRM que só poderá ser realizada na escola através do Atendimento Educacional Especializado o AEE que tem a função de elaborar recursos pedagógicos, além de outras práticas, a eliminação das barreiras para a participação dos alunos, público-alvo da educação especial, para complementar ou suplementar, ou seja, auxiliar o desenvolvimento do aluno.

E o documento a Política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPI) instituída e elaborada, pelo grupo de trabalho do governo federal, na gestão do ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), e implementada pelo MEC/SEESP no ano de 2008 (BRASIL, 2008), tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Essa política traz contribuições de grande importância para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, um marco organizacional e teórico. O PNEEPI, após a sua implementação trouxe o aumento de educandos com deficiência nas escolas, de acordo com os censos escolares, realizados pelo Ministério da Educação (MEC) anualmente nas classes regulares. Assim a política demonstra significativas mudanças para o público da educação especial.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006. A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em

2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular. O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998). Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008)

Dessa forma, podemos verificar mudanças nas organizações das instituições de ensino, com base na política de 2008 que houve um aumento significativos de matrículas, classes especiais e acessibilidade arquitetônicas, garantindo o acesso dos alunos necessidades educacionais especiais. De acordo com o:

[...]levantamento de dados do censo escolar da educação básica, evidenciam que somando as classes comuns e exclusivas no Brasil, existia em 2008 um quantitativo de 695.699 matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial e em 2019 esse quantitativo passa a 1.250.967 matrículas, um aumento percentual equivalente a 79,8%. (FERREIRA et al, 2020, p.6)

No entanto, essas matrículas correspondem a uma pequena parcela das matrículas totais na Educação Básica, pois é necessário averiguar se os alunos matrículas permanece nas escolas estão garantindo-lhes as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades. Esses números podem ser apenas indicadores demonstrativo da inclusão desses alunos, a partir da política de 2008.

Hoje a educação inclusiva é política pública estabelecida no Brasil com legislação federal, estadual e municipal, garantindo a todos os alunos o ingresso na educação básica de acordo com a sua faixa etária e para que ele possa prosseguir no processo de aprendizagem. Deve ser ofertada uma série de suportes e recursos especializados de diferentes modalidades e também gerar formação dos professores que atuam diretamente com esse público, para que assim possam elaborar estratégias e instrumentos pedagógicos curriculares diferenciadas, entre outros elementos com intuito de atender a demanda das necessidades especiais de todos os alunos.

Segundo Rocha (2017), “A inclusão implica uma mudança nas políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, [...]”. Se torna necessário que a escola se reestruture, isso implica também na estrutura da escola,

eliminando outras barreiras que devem ser superadas que encontramos no espaço escolar. É importante que ocorram mudanças nas relações interpessoais, nas estratégias pedagógicas, no currículo e no PPP, em cada instituição de ensino.

Atualmente, existem amparos legais para que as pessoas com necessidades especiais tenham acesso a saúde, educação e ao trabalho, mas é preciso discutir ainda forma para acessar essas necessidades básicas do homem. Nos últimos anos na tentativa de incluir todos os alunos no ensino regular muitas discussões estão sendo realizadas, especialmente, no que se refere ao local que essas pessoas deveriam estudar. (SHIMAZAKI, 2019, p. 10)

Nos últimos anos tem crescido bastante o quantitativo de discussões e ações políticas em relação a educação especial na perspectiva inclusiva, pois há como objetivo o acesso e a permanência dos educandos na rede regular de ensino. No entanto, a política carece de investimentos e apoio técnico, devido à haver muitas lacunas a serem preenchidas, como as SRM, pois se a cada ano o número de alunos da educação especial crescem na rede de ensino, o quantitativo do AEE deve acompanhar esse crescimento implantando mais SRM nas escolas para suprir a demanda de alunos que precisam desse atendimento, promovendo condições de inclusão dos estudantes nas redes públicas de ensino.

Desse modo, o processo de inclusão gera mudanças significativas nas práticas educativas, pois esta agrega todos os tipos de estudantes sem padronizações, à ideia da inclusão é igualitária, pois ela quer que todos tenham as mesmas oportunidades educativas sem distinção tanto em nível social, cultural e educativo, por isso se tem o AEE desenvolvido dentro das SRM, como uma forte ferramenta de apoio para que aprendizagem dos alunos com necessidades especiais aconteça de fato.

2.2 O atendimento educacional especializado em SRM – apontamentos sobre sua configuração

Visando apoiar o processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial, o AEE é um suporte que tem como objetivo eliminar os obstáculos que os alunos com necessidades educacionais especiais podem ou encontram no seu percurso de ensino e aprendizagem. De acordo com a PNEIPEI as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

A Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visa garantir aos alunos com necessidades especiais o AEE, ações realizadas

preferencialmente dentro das SRM com intuito de potencializar as habilidades dos alunos com deficiência assegurando a inclusão e as condições de acesso à escolarização que é um direito de todos.

O profissional que atua no AEE ao identificar as necessidades educacionais específicas tem que elaborar um aparato pedagógico que dê condições e acessibilidade ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, visual entre outros. É fundamental que o professor do atendimento educacional especializado realize um trabalho articulado com o docente da classe comum, para que essas ações não se atenham apenas à SRM, mas a toda escolarização do aluno. É importante que haja parceria entre os professores para juntos fazerem o uso de diferentes instrumentos pedagógicos para que os alunos do público-alvo da educação especial (aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) possam ter um maior avanço no seu processo de aprendizagem. Pois, o AEE:

[...] tem na sua estrutura organizacional, o funcionamento pedagógico, envolve situações de ensino aprendizagem, procedimentos metodológicos e recursos pedagógicos e de acessibilidade usados durante o atendimento educacional especializado, afim de atender as necessidades educacionais dos alunos públicos da educação especial. A sala de recurso multifuncional tem a função por meio do atendimento educacional especializado de garantir a participação dos alunos em situação de deficiência, por meio recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, garantido condições de acesso ao currículo (GARCIA; ROCHA, 2018, p.3)

Esse atendimento pode ocorrer dentro das SRM, da própria escola em que o aluno esteja matriculado ou em centros especializados. O professor de AEE deve preparar atividades que possam se integrar com o que vem sendo ministrado na sala regular, ou seja, esse atendimento tem de fortalecer e ajudar no desenvolvimento dos educandos. Organizado dessa forma, o AEE não deve se constituir como reforço escolar, visto que não é objetivo do professor da sala de recursos ensinar os conteúdos que foram ministrados na classe comum, mas auxiliar na eliminação de barreiras, as quais, não estão no aluno, mas no ambiente que o cerca. De acordo com Resolução CEB/CNE nº 4 de 2009.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009)

Esse serviço oferece um conjunto de recursos pedagógicos que ajudam o estudante a ter acesso à educação para a participação e formação plena de acordo com as suas necessidades específicas.

Em relação à complexidade das SRM é importante entendemos à sua definição com os apontamentos dado por Pasian, Mendes, Cia (2014, p.2014):

[...]SRM é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação e foi criado na intenção de promover ensino com qualidade para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação - público alvo da educação especial. Esse programa é desenvolvido de forma complementar e suplementar a escolarização, sendo oferecido no contraturno em que a criança frequenta na escola comum em que está matriculada.

A SRM é um espaço que oferta o AEE com intuito de promover o desenvolvimento da escolarização e as habilidades do aluno, e esse espaço está organizado com equipamentos de informática, materiais curriculares pedagógicos e mobiliários adaptados para melhor atender os alunos com necessidades especiais promovendo assim a independência do sujeito.

Segundo Cecchin (2008, p. 2 e 3):

A sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais projetadas para oferecer suporte necessário aos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. 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. Incluem-se, nesses grupos, alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências. Esses alunos que, muitas vezes, não têm encontrado respostas às suas necessidades educacionais especiais no sistema de ensino, poderão ser beneficiados com os recursos de acessibilidade por meio de ajudas técnicas e de tecnologias assistivas, utilização de linguagens e códigos aplicáveis e pela abordagem pedagógica que possibilite seu acesso ao currículo. Alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente [...].

A SRM é justamente o espaço podemos eliminar ou minimizar as barreiras encontradas no seu processo de ensino. O serviço realizado, de acordo com Lopes (2010) pode ser feito com o atendimento de três alunos ou mais por SRM, no entanto isso não é uma regra, pois a orientação é individual ou em pequenos grupos. O atendimento dado nesse ambiente tem como objetivo estimular as potencialidades e habilidades cognitivas, criativas, adaptativas dos alunos, permitindo o fortalecimento da inclusão no âmbito escolar.

Vale ressaltar que as SRM não pode ser confundida como reforço escolar, ensino individualizado ou até mesmo com ensino particular, porque ela não visa trabalhar conteúdo da classe regular.

Nesse serviço complementar, implica abordar questões pedagógicas que são diferentes das oferecidas no ensino regular e que são necessárias para melhor atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, para que os mesmos sejam ativos tanto na sala de aula regular quanto em sociedade. Fica claro que a abordagem na sala de recursos não pode ser confundida com uma mera aula de reforço (repetição da prática educativa da sala de aula), nem com o atendimento clínico, tão pouco um espaço de socialização. Reafirma-se o caráter pedagógico desse atendimento, cujo objetivo é suprir a necessidade do aluno, assegurando o direito de acesso a recursos que possam potencializar suas capacidades, promover o seu desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, levar o aluno à sua própria emancipação, garantindo, assim, uma plena convivência social [...]. (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2010, p.6)

Dentro das SRM temos um trabalho diferenciado, “ressalta-se que a escolarização dos alunos com deficiências e condutas típicas deve ser um compromisso da escola e compete à classe comum, que deve responder às necessidades dos educandos com práticas que respeitem as diferenças” (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2010, p.5) Desse modo, o AEE inclui o aluno garantindo as competências e habilidades de cada estudante.

Para estimular as habilidades desses estudantes e colaborar para o processo de escolarização, é determinado pelo Documento orientador do Programa de Implementação das SRM (2012), alguns tipos de insumos que são os materiais pedagógicos curriculares como prevê o documento “[...] equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE”

Nas SRM encontramos os materiais de mobília (mesa, cadeiras, armários, quadro) e os materiais didáticos pedagógicos que são os que de forma concreta ajudam na aprendizagem das crianças como os: (sacolão criativo monta tudo; quebra-cabeça; material dourado; tapete de alfabeto de encaixe; domino de frutas, animais, números, associação de ideias; entre outros). (BRASIL, 2012)

Conforme o Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos multifuncionais (2010), os materiais são divididos em Equipamentos de Informática, mobiliários, recursos para alunos com deficiência visual e materiais didáticos pedagógicos.

Quadro 08 - Itens de composição das salas de recursos multifuncionais de ensino.

Materiais	Itens
Informática	Microcomputadores; laptop; estabilizador; scanner; impressora laser; teclado com colmeia; acionador de pressão; mouse com entrada para acionador; lupa eletrônica.

Mobiliários	Mesa redonda; cadeiras; mesa para impressora; armário; quadro branco; mesas para computadores.
Para alunos com deficiência visual	Impressora Braille; máquina de datilografia braile; reglete de mesa; punção; soroban; guia de assinatura; kit de desenho geométrico; calculadora sonora.
Didáticos/ pedagógicos	Material Dourado; esquema corporal; bandinha rítmica; memórias de numerais I; tapete alfabético encaixado; software comunicação alternativa; sacolão criativo monta tudo; quebra cabeças- sequência lógica; dominó de associação de ideias; dominó de frases; dominó de animais em libras; dominó de frutas em libras, dominó tátil; alfabeto braile; kit de lupas manuais; plano inclinando – suporte para leitura; memória tátil.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Manual de orientação: Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.

De acordo com o Manual de orientação: Programa de implementação de salas de recursos multifuncionais (BRASIL,2010). A implementação das SRM traço um longo percurso, pois se tinha a necessidade de oportunizar a entrada e a participação dos alunos com deficiência nas escolas através de um atendimento que possa auxiliar de forma mais direcionada no processo educacional desse sujeito.”

Dessa maneira, vários programas e documentos pelo Governo Federal como o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação que criou o programa a implementação das SRM e só em 2010 é lançado o Manual de orientação: Programa de implementação de salas de recursos multifuncionais que menciona todos os materiais que devem conter nesse espaço.

Para a melhor compreensão da configuração desse espaço iremos destacar alguns aspectos importantes como a função do professor, as condições para ser ter uma SRM e o seu funcionamento.

2.2.1 – A função do professor

Nas SRM o professor é a peça fundamental para o seu funcionamento, esse profissional de acordo com a Resolução CNE/CEB n.4/2009, no seu artigo 12 afirma que: “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”.

Compreende-se o quanto é relevante a formação desse profissional que atua na SRM, pois:

Percebe-se que as exigências para a atuação como professora de educação especial são bastante amplas e complexas, a qual requer um profissional multifacetado, capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos. A formação dos professores para a atuação nas SRM precisa enfocar e questionar a compreensão que os professores têm do AEE, a forma como podem planejar e desenvolver o ensino dos alunos e se estão aptos e preparados para atuar com a diversidade de alunos. (PASIAN, MENDES, CIA, 2014, p. 216 e 217)

Ao professor do AEE são atribuídas muitas responsabilidades e o mesmo precisa preencher alguns requisitos, ou seja, ele tem que estar capacitado para disponibilizar atividades e utilizar ferramentas de acordo com a necessidade especiais de cada educando. Além disso o professor deve compreender que:

[...] o atendimento das especificidades do aluno na SRM é o resgate de sua autoestima, a efetivação e valorização da aprendizagem. Nesse contexto, o professor deve assumir o papel de motivador e articulador na busca de recursos que atendam à necessidade de aprendizagem do aluno, sensibilizando-o na construção do conhecimento e propiciando ambiente socio afetivo favorável ao alcance da autonomia intelectual, moral e social, utilizando-se de todos os recursos disponíveis. (CARDOSO, 2013, p.6)

É importante ressaltar que o professor que atua nas SRM deve utilizar diferentes ferramentas que venham despertar o interesse do aluno, além da concentração, desenvolvimento do raciocínio, entre outros elementos, esse profissional precisa dispor de uma série de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas para conseguir desenvolver no aluno habilidades. O professor que é designado a trabalhar nas SRM deve:

atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições de inclusão desses alunos em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades especiais dos alunos; preparar material específico para o uso dos alunos na sala de recursos; orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se

organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (CECCHIN, 2008, p.3 e 4)

É fundamental que o profissional que atua na SRM oriente o professor da sala comum a como avaliar e que metodologias podem ser empregadas, além de informar o mesmo deve demonstrar como desenvolver tais ações para mostrar que é possível utilizar práticas diferenciadas, e assim garantir que na sala regular o aluno com necessidades educacionais acesse o currículo de forma plena, além de firmar a inclusão desse aluno no processo de aprendizagem e escolarização que é garantido legalmente. Mas essas atribuições não são somente responsabilidade do professor da SRM, mas de toda a comunidade como afirma a autora acima, é dever da escola e da família fazer com que esse direito seja exercido em todos os espaços.

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, os professores têm como atribuição:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; • Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (2010, p.10)

Esse profissional tem a função de trabalhar com diversas áreas do conhecimento, além de saber, manusear os softwares, elaborar materiais didáticos-pedagógicos de acessibilidade para otimizar a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas. Segundo a Resolução 68, de 12 de dezembro de 2017, cabe a esse profissional:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II - realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos público-alvo da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;
- III - orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares;

IV - elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica;

V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores;

VI- participar dos Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo e das aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPC;

VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;

VIII - manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área destinada ao público alvo da Educação Especial;

IX - orientar os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;

X - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola;

XI - orientar funcionários, alunos e professores da escola para a promoção da cultura educacional inclusiva

Podemos perceber que são designados muitos encargos de responsabilidade ampla e complexa ao professor das SRM, esse profissional tem como função desenvolver nos educandos a motivação para o seu desenvolvimento, através de instrumentos pedagógicos curriculares, tecnologias e recursos que venham contribuir de maneira eficiente para a autonomia e a independência dos alunos. Na mesma resolução mencionada acima, especificamente no Artigo 18, vimos que os professores: “deverão participar das ações de formação continuada desenvolvidas pela unidade escolar ou promovidas por órgãos da Pasta.”

Nesse sentido, podemos perceber que os professores devem participar dos cursos de formação contínua para a capacitação e aperfeiçoamento, é necessário, então, um comprometimento da sua prática enquanto docente. Nesse sentido, é imprescindível desenvolver mecanismos diferenciados de ensino que possam fazer a diferença na educação, principalmente dos que precisam de um AEE, atendendo a demanda da inclusão escolar, pois a formação contínua irá repercutir no ensino, na aprendizagem e na organização da escola.

2.2.2 – Implantação da SRM

A implantação das SRM nas escolas surgiu pela necessidade de se ter um espaço no qual pudesse ter materiais pedagógicos acessíveis para se desenvolver o AEE com alunos que possuem necessidades especiais. De acordo com Rebelo (2015) as SRM começaram implantadas em 2005, atendendo a política de Educação Inclusiva na Educação Especial.

As SRM dão início na sua implementação através da Portaria normativa nº.13/2007, na qual a portaria tem “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”. Além de equipar essa sala com “[...] materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”. (BRASIL,2007)

A intenção da implementação das SRM é atender aos alunos, público-alvo da educação especial conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estejam matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2008).

As SRM foram implementadas a partir Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007 que visa:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular. (MEC.2007)

A implantação SRM reforça a inclusão dentro das escolas, pois a partir desse espaço os alunos da educação especial, além de estarem nas classes regulares, poderão desenvolver suas potencialidades através de diversos recursos e insumos pedagógicos. É importante saber que as SRM podem ser solicitadas por escolas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio através dos critérios estabelecidos pelo Manual de Orientação do Programa de implantação de SRM, que define documentos que norteia a organização desse espaço.

Vale ressaltar que, para que as escolas possam ter a implantação das SEM, de acordo com o Manual de orientação Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, existem alguns critérios que precisam ser evidenciados, como:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2010, p.10)

Além disso, há outros critérios adotados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para a implementação das SRMs, que são: “1) a matrícula do aluno público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular; 2) a disponibilização

de espaço físico na escola e 3) professor com formação continuada em Educação Especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado.”

Podemos notar que existem vários fatores que precisam ser considerados para que se possa fazer a implantação desse espaço. E um deles, que não foi ressaltado acima, mas que precisa ser considerado, é que o gestor é o profissional que deve acompanhar todo o processo para a implantação e criar estratégias para que ela seja implantada, contando com o apoio de toda a comunidade escolar.

Outro fator importante que precisamos ressaltar, é que temos dois tipos de SRM as de tipo I e tipo II. Segundo Rebelo (2015, p.3)

No período de 2005 a 2011 foram disponibilizadas 37.801 salas de recursos multifuncionais em 5.019 municípios. Do total de salas implantadas no período, 36.385 são do Tipo I e 1.416 são do Tipo II, com recursos adicionais para o atendimento aos alunos com deficiência visual. Até 2010, esta ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

Diante disso podemos perceber que a maior parte das SRM implantadas são do tipo I, que é aquela constituída por microcomputadores, fones de ouvido, microfones, scanner, impressora a laser, teclado, mouse, que é acionador por pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos, software para comunicação alternativa, lupas manuais e eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro entre outros. Já a de tipo II, possui os mesmos materiais, mais alguns específicos, voltados para deficiência visual, (baixa visão e cegueira). Os materiais são: a máquina de datilografia *Braille*, punção, soroban, reglete de mesa, guia de assinatura, globo terrestre acessível, caderno de pauta ampliada, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

Para receber esses materiais é importante que haja o acompanhamento do MEC, para ser feita a verificação de documentos como as notas fiscais e os termos de recebimento e aceitação, que são assinados na grande maioria das vezes pelo gestor ou alguém responsável pela escola.

Partindo desse processo de implantação desse novo ambiente nas escolas, alguns programas e documentos criados pelo Governo Federal, como o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), já previam e orientavam a implementação das SRM. Contudo, só em 2010 é lançado o Manual de orientação: Programa de implementação de salas de recursos multifuncionais, que menciona todos os materiais que devem conter nesse espaço. De acordo com o Decreto nº 7611/2011, diz que as “salas de

recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2011)

O Documento Orientador de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012) e o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), são fundamentais para que o processo de implantação ocorra, pois esses documentos trazem orientações significativas a serem seguidas, a partir desses documentos podemos encontrar tudo que é necessário para a efetivação desse espaço no âmbito escolar, pois sabemos a importância das SRM nas instituições de ensino.

O Edital nº 1/2007 que disseminou o programa e estabeleceu a primeira chamada para a criação de salas de recursos multifuncionais em larga escala pelo país (antes do estabelecimento da solicitação via SIGITEC), afirmava ser objetivo do mesmo “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2007b, p. 1, grifo nosso). Assim, o direcionamento inicial dado ao programa era implantar salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino (REBELO, 2015, p. 6 e 7)

Diante disso, Rebelo nos faz perceber que o intuito era a implantação das SRM, nas escolas públicas, até porque a demanda de alunos que precisam do AEE é maior. No entanto, como algumas escolas não possuem esse espaço dentro das suas instituições, esses alunos são direcionados a outras instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado no contraturno do ensino regular aos alunos da rede estadual e municipal.

A Resolução nº 4/2009 aprova o modelo de AEE centrado nas SRM como prioritário, recebendo apoio técnico e financeiro do Governo Federal.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.2)

Perante o exposto, o fortalecimento da implementação das SRM nas escolas nacionais brasileiras só ocorre através de editais da Secretaria de Educação Especial/MEC. O AEE centrado nas SRM vem favorecendo a inclusão escolar no país.

2.2.3 – O funcionamento das SRMS

As SRMs vêm sendo implantadas pelo Governo Federal devido à grande demanda que as escolas vêm recebendo de alunos que necessitam do AEE. O seu funcionamento se caracteriza mediante as ações pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem e contribuem para aquisição do conhecimento teórico, científico e avanços das habilidades dos educandos.

Para que os alunos público-alvo da educação especial tenham acesso a esse espaço, alguns documentos e políticas foram implantados para que o funcionamento das SRMs e o AEE fossem assegurados.

QUADRO 9 - Documentos que norteiam a implantação das SRMs

DOCUMENTO	FINALIDADE
Portaria MEC nº13/2007	Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
Portaria SECADI nº 25/2012	Trata das Orientações para o Processo de Adesão ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012) - MEC	Objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado
O Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010)	Orientar a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais de acordo com o MEC.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos esses documentos contribuem para a garantia da implantação e o funcionamento das SRMs e para o pleno desenvolvimento do AEE.

A Portaria nº13/2007 traz a “criação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais” mostrando ser fundamental que o AEE seja realizado nesse espaço com intuito de favorecer a aprendizagem do aluno com necessidades especiais. O ministro de educação no uso de suas atribuições legais, no art. 61 do Decreto nº 5.296/2004 “[...] define como ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;”. (BRASIL, 2007)

A Portaria SECADI nº 25/2012, “[...] visa apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, não devendo esses materiais serem realocados para fins escusos a este atendimento” (BRASIL, 2012). Essa portaria se detém em discutir que os materiais que são colocados dentro das SRM, têm a função de auxiliar a aprendizagem do aluno tendo disponibilizado como recurso a ser utilizado as tecnologias assistiva.

O funcionamento das SRM abrange a distribuição dos alunos de acordo com a sua deficiência em grupos, otimizando o tempo para que os professores possam fazer o planejamento individual para cada aluno, dependendo da deficiência deste, além da preparação de materiais, recursos, metodologias e atividades elaboradas para serem utilizadas visando alcançar resultados positivos para a favorecer a aprendizagem dos estudantes que são atendidos nesse espaço.

Para tanto, será necessário que o planejamento do funcionamento da sala e da metodologia a ser adotada no AEE seja comprometido e articulado pedagogicamente, capaz de prever e prover os elementos que serão utilizados na ação docente, seja ela individual ou conjunta com os outros professores, para que sejam identificadas as particularidades de cada aluno, objetivando a aprendizagem e a autonomia de cada um. (CARDOSO; TARTUCI, 2013 p.3318)

Portanto, existem alguns aspectos para que compõem o funcionamento dessas salas de recursos, como espaço, tempo, e principalmente, o planejamento, que é a forma de organizar o trabalho que é desenvolvido centrados na superação de dificuldades e barreiras que a própria escola produz, por isso é importante que se tenha um currículo flexível, diversificado e distinto que colabore para o ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Cecchin (2008, p.3):

Ter uma sala de recursos multifuncionais responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para atendimento educacional especializado disponibilizando aos educadores novas ferramentas pedagógicas para a participação efetiva dos alunos, melhorando o aprendizado em classe regular.

Portanto, a função das SRM consiste no desenvolvimento de habilidades e competências para auxiliar o educando na aquisição de autonomia, facilitando o seu acesso ao ensino e aprendizagem, como as atividades e conteúdos escolares. De acordo com Beyer (2006, p.29) “O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades”, sendo assim a SRM, tem como objetivo garantir a participação do processo de escolarização de todos os alunos com deficiência, utilizando recursos pedagógico de acessibilidade adequados as suas necessidades educativas.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DAS SRM NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM PARÁ

Esta seção tem por finalidade discutir a historicidade e a reformulação curricular da educação especial e como vem sendo implementada a política de inclusão das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva no município de Belém. Destacando as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) com a criação do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” – o CRIE e o aumento da implementação das SRM no referido município. Além de apresentar os documentos como a Resolução nº 12/2007 e o Plano Municipal de Educação de Belém (PME 2015-2025). E por fim fazer o uso da unidade de contexto para levantar informações registradas na rede municipal de ensino.

3.1 A Política Educacional e a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva do Município de Belém

O município de Belém, capital do estado do Pará, tem mais de 400 anos de história. A cidade, localizada no norte do Brasil, é considerada uma das cidades mais populosas dessa região e contém cerca de 1.506.420 habitantes (estimativa do IBGE, 2021). Em meados da década de 1990 o município passa a ter mudanças nas políticas públicas educacionais.

Especificamente em 1997, Belém estava passando por um período de mudança e reformulação curricular no seu sistema educacional, a cidade estava iniciando a estruturação do seu trabalho numa perspectiva inclusiva.

Nesse mesmo período a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), a qual é responsável pela gestão na área educacional, publica em seu primeiro caderno o projeto político pedagógico Escola Cabana que tem como objetivo: “[...] o desenvolvimento de um trabalho coletivo de democratização do ensino, via movimento de reorientação curricular, expressando uma concepção política de educação, sintonizada com o projeto de emancipação das classes populares” (OLIVEIRA, 2004, p.8)

A Escola Cabana, implementada no período de 1997 a 2004, trouxe mudanças significativas no sistema educacional do município de Belém, o seu projeto é de uma aprendizagem como direito à cidadania. Isso ocorre durante a gestão do prefeito Edmilson Rodrigues, que traz uma proposta curricular denominada como “Governo do Povo” e definiu-se como uma mudança inovadora, pois a educação saía do modelo tradicionalista de escolas seriadas e excludente.

A mudança mais evidente durante este governo foi a inclusão da escolarização de crianças de 0 a 6 anos dentro do sistema educativo. A principal marca deixada foi a valorização da criança enquanto sujeito de direitos. O respeito às características

propriamente infantis e às diferenças presentes nas idades ou etapas do desenvolvimento foram algumas das condições que o Projeto Escola Cabana pensou enquanto política de inclusão para os sujeitos os quais se destinava. (AMARAL, 2006, p. 66 e 67)

Através do projeto Escola Cabana as escolas se tornam mais acolhedoras para aqueles alunos que eram excluídos do processo de escolarização, e todos os sujeitos, inclusive os indivíduos que apresentavam necessidades especiais, começam a ser atendidos nas escolas, tornando o ensino mais acessível e flexível, ou seja, fazendo-se valer o seu direito de acesso ao processo de escolarização. De acordo com Oliveira (2005, p.3) “O Projeto Escola Cabana propõe uma nova organização de trabalho pedagógico [...]”. Essa organização é pautada em eixos temáticos onde a educação inclusiva começa a ser valorizada, pois se percebe a importância do atendimento educacional especializado para os sujeitos com necessidades especiais em parceria com as classes regulares.

Assim, a educação de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais no Projeto da Escola Cabana é orientada pelas diretrizes da educação geral e ocorre na rede municipal de ensino, tendo como princípios «o respeito e a valorização das diferenças individuais e a pluralidade sociocultural, contrapondo-se às propostas segregacionistas e excludentes» (OLIVEIRA, 2004, p. 11)

Sendo assim, em 2003 se inicia o processo de construção de educação em uma perspectiva inclusiva. Neste momento é reorganizado o currículo educacional com caráter libertador, capaz, emancipado, sendo visto como um progresso de desenvolvimento no sistema de ensino seguindo os documentos legislativos municipais, como a Resolução nº 12/2007 - CME onde são descritas as diretrizes do AEE e as competências do sistema de ensino do município de Belém. De acordo com essa resolução deve ser promovido o:

I - redimensionamento do quadro de profissionais para a garantia do atendimento inclusivo;

II – formação continuada e permanente dos recursos humanos que atuam na docência, gestão e demais áreas do processo educativo;

III- adoção de medidas de acessibilidade à informação, à comunicação e à mobilidade, através da aquisição de recursos, mobiliários e equipamentos adaptados;

IV- construção e manutenção de uma rede de apoio para desenvolvimento de práticas colaborativas interinstitucionais que forneçam a oferta de serviços nas áreas da saúde, assistência social, jurídica, trabalho, esporte e lazer e de atendimentos educacionais especializados [...] (BELÉM, 2007, p.02)

Nessa mesma resolução é mencionada a oferta do AEE e a formação dos profissionais que atuam nesse espaço, garantindo o atendimento inclusivo - como é mostrado acima - além de discorrer sobre a organização da política educacional, assegurando condições de acesso e permanência do público da educação especial. No seu artigo 4º ele traz como esse atendimento deve ser adotado nas escolas da rede públicas do município de Belém, ele recomenda que:

Adoção de medidas de acessibilidade à informação, à comunicação e à mobilidade, através da aquisição de recursos, mobiliários e equipamentos adaptados, bem como da criação e adequação de espaços que permitem a todos os educandos o acesso às diversas formas de conhecimento. (BELÉM, 2007, p.2)

Percebe-se que nesse período já se via a necessidade de se ter um espaço onde o AEE deveria ser exercido, contando com o auxílio de equipamentos, insumos e materiais curriculares que viesse contribuir para o acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem das pessoas pertencentes a educação especial.

Na mesma resolução é constatada a carência de haver um departamento responsável para liderar, dirigir e coordenar a educação inclusiva para conduzir o AEE em Belém. Conforme a demanda da Rede Municipal de Ensino da Educação Básica (RME), a SEMEC cria, em 2007, o Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes (CRIE), destinado em promover a inclusão, a permanência e o direito educacional em todas as unidades da rede de ensino municipal aos alunos com cegueira ou baixa visão, surdez, paralisia motora, síndromes, déficit cognitivo.

Surgiu com o objetivo de promover e fomentar a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares das escolas municipais de Belém, O trabalho acontece por meio de Núcleos, Programas e Projetos que realizam o atendimento ao público-alvo: o aluno especial e suas famílias.

O CRIE realiza o atendimento educacional especializado, por meio das 67 Salas de Recursos Multifuncionais localizadas em escolas-polo do município, beneficiando cerca de 1200 alunos com deficiência - física, auditiva, visual, intelectual, múltipla e surdos-cegos, alunos com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Nas Salas de Recursos Multifuncionais. [...] (BELÉM, 2007)

Como vimos acima, o Centro é criado com a função de fortalecer e oportunizar uma educação de qualidade para o público da educação especial numa perspectiva inclusiva, as ações realizadas são voltadas para a inclusão educacional e busca estabelecer apoio técnico-pedagógico e administrativo. O CRIE é composto por professores com formação em educação especial, pedagogos, psicólogos, assistente social, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas

ocupacionais, ou seja, uma equipe multiprofissional especializada em detrimento ao desenvolvimento dos alunos da educação especial.

Antes da criação do CRIE o atendimento a esse público era empreendido em outro espaço denominado de EIVS (Espaços de Inclusão e Vivências), instituída nas escolas referencias e organizadas por uma equipe técnica, os primeiros atendimentos voltados a educação inclusiva, ocorreram em Belém, através desses espaços, no qual os alunos recebiam o atendimento de professores, psicólogos e assistentes sociais, pois ainda não havia sido implantada as SRM, e através desse espaço tinha-se uma avaliação para estarem sendo acompanhadas nas salas regulares. O EIVS:

Consiste num suporte oferecido por um professor especializado ao professor regular que tem em sua classe alunos especiais. Além disso, o professor itinerante deve também dar apoio ao educando incluído, o qual pode ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas de cada caso e, se necessário for, o professor itinerante pode ainda trabalhar com o aluno incluído em horário distinto do tempo de aula. (PLETSCH, 2009, p. 152)

O EIVS, e permaneceu como espaço de atendimento especializado até meados de 2005, “Os EIVS eram os locais de avaliação das crianças para ver a necessidade de atendimento especializado, mas também havia avaliação por meio do acompanhando os alunos nas salas regulares nas escolas” (OLIVEIRA, 2012, p.12). A Secretaria Municipal de Belém (SEMEC) recebeu as primeiras salas de recursos multifuncionais através do “Programa de Educação Inclusiva de Direito à Diversidade” do MEC.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais faz parte do conjunto de ações que sustentam a política educacional denominada de “Educação Inclusiva” ou do modelo de educação inclusiva assumido pelo governo federal desde a primeira gestão do Governo Lula, que tem como meta formar sistemas educacionais inclusivos. O Programa dissemina a instalação das salas de recursos multifuncionais nas instituições de ensino e fornece infraestrutura para sua montagem. Segundo o Ministério da Educação, de 2005 a 2013, foi iniciada a implantação de 39.301 salas, distribuídas em 5.046 municípios do país. (KASSAR, 2014, p. 210)

Sendo assim, os espaços pedagógicos chamados de SRM começam a ser implantado nas escolas visando a eliminação de barreiras, acessibilidade, estimulando as potencialidades de cada sujeito, e assim ter uma educação de qualidade igualitária. As SRM foram implantadas com recursos tecnológicos e materiais didáticos pedagógicos, justamente para o fortalecimento do AEE, com a publicação do documento: “Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para

atendimento educacional especializado” (BRASÍLIA-2006) sendo destinado oferecer o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais de forma especializada.

O sistema municipal de ensino de Belém deve assegurar o AEE aos alunos público-alvo da educação especial e disponibilizar materiais nas SRM que viabilizem acessibilidade e aquisição do conhecimento, conforme afirma o artigo 14 da Resolução nº 12/2007:

II – sala de recursos, como espaço organizado, para oferecer recursos didáticos, equipamentos e materiais específicos, utilizados para realizar a complementação e/ou suplementação curricular, atendendo ao educando em horários distinto ao da classe comum, com objetivos, metas e procedimentos diversos; (BELÉM, 2007, p.4)

Dessa maneira percebermos que a Resolução nº 12/2007 contribui significativamente para o fortalecimento da educação na perspectiva inclusiva, a garantia de todos os educandos em terem acesso a escola. Além da organização pedagógica demonstrada no artigo 21 que sinaliza questões de aprendizagem.

I -Proposta pedagógica, orientadora de práticas que considerem os diferentes ritmos e tempos, condições e formas de aprender;

II -Ações que possibilite o trabalho colaborativo, desenvolvida por toda a equipe escolar em parceria com a família, que deve ser envolvida no processo educativo;

IV - Procedimentos para a garantia dos recursos humanos necessários, a adaptação das instalações físicas, a aquisição de equipamentos, mobiliários e demais recursos que se fizerem necessários ao acesso do educando à escolaridade;

V – Processo de formação continuada, que favoreça a reflexão, reconhecimento e valorização da diversidade humana, como fator de enriquecimento no processo educacional (BELÉM, 2007, p.08)

Diante disso, podemos perceber a importância de práticas que valorizem as potencialidades dos alunos, o trabalho em equipe (escola e família), os materiais pedagógicos curriculares e a formação continuada, são elementos que interfere para que a inclusão de todos os alunos venha suceder.

Para melhoria e qualidade da educação, é importante destacamos que foi aprovado em 2015 o Plano Municipal de Educação de Belém (PME 2015-2025) por meio da Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015, com vigência de 10anos. O PME “traduz os anseios de uma educação de qualidade requerida pela sociedade civil para a próxima década” (BELÉM, 2015). O PME tem vigência de 10 anos e o mesmo é um documento orientador municipal das intervenções educacionais em Belém. Esse documento estabelece tais diretrizes:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar, observando os princípios da gratuidade e laicidade se ensino público;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e da igualdade racial, visando à erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação;
- V – Formação para o trabalho e para cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – Promoção do desenvolvimento sustentável e da Educação Ambiental nas escolas da rede pública municipal;
- VII – Ampliação do investimento na educação, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- VIII – Promoção do desenvolvimento humano, social, científico, cultural e tecnológico dos indivíduos;
- IX – Valorização dos trabalhos da educação;
- X – Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação; e
- XI – Promoção e desenvolvimento da política da educação inclusiva (BELÉM, 2015, p.1 e 2)

Essas diretrizes orientam o conjunto de metas e estratégias previstas no PME e se estruturam, no seu conjunto, por meio da potencialização de uma educação, inclusiva e democrática. Em relação a educação das pessoas público alvo da educação especial, esse documento traz contribuições de grande relevância que precisamos evidenciar em sua meta 4 que se propõem a:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento - TGD, transtorno do espectro autista - TEA e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BELÉM, 2015, p.35)

A meta 4 é específica da educação especial e traz a universalização da educação de todas as crianças, mostrando o direito a educação básica, que vai da educação infantil ao ensino médio, nela estão estabelecidas as diretrizes, metas e estratégias para a educação no município de Belém, para o período de dez anos. O PME em sua meta 4 é muito similar ao PNE (Plano Nacional de Educação), pois ambos têm como objetivo visibilizar o acesso ao AEE e a educação básica para a educação especial.

Segundo o PME:

Na esfera da Rede Municipal de Ensino de Belém, houve um crescimento no número de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, sendo que em 2013 havia 33 salas, e em 2014 o número aumentou para 41. Este fato reflete significativamente o aumento gradativo da matrícula de alunos com deficiência, que em 2014 chegou à marca de 1.061 alunos, conforme o Sistema de Informação de Gestão Acadêmica – SIGA, distribuídos nos 8 distritos do município de Belém. (BELÉM, 2015, p.36)

E esse quantitativo só vem aumentando, devido ao aumento das matrículas dos alunos com deficiência na educação básica, nas classes regulares. Tanto que em 2012 o CRIE passa a ter a sua sede, devido a esse aumento relevante na RME de Belém. Dessa forma, para dar conta da demanda há a necessidade da implementação de número maior das SRM na rede municipal de ensino, de acordo com o Relatório NUSP/SEMEC, 2020 e como podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 10 - Quantitativo de SRM e alunos matriculados na rede municipal de ensino de Belém

Ano	Número de SRM	Número de alunos
2015	45	1.047
2016	55	1.233
2017	63	1.343
2018	66	1.681
2019	64	1.583
2021	68	1.534

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima podemos perceber que de 2015 a 2018 o crescimento das SRM é notável, pois isso gera a garantia da escolarização. No entanto, houve um declínio em 2019. Entende-se que nesse ano foram desabilitadas 2 SRM em relação ao ano anterior, provocando um decréscimo no quantitativo desse espaço. Em 2020, devido a pandemia mundial da COVID-19, não se tem registro em relação a esses dados, entretanto, atualmente (2021) houve a ampliação das salas implantadas na rede municipal de ensino (RME) de Belém com a instituição de mais 4 salas. Desse modo, podemos visualizar o aumento progressivo de implantação das SRM nos últimos anos, tendo como desafio a flexibilização curricular, condições de permanência e a qualidade do ensino.

Já em relação ao número de alunos, de 2015 a 2019 houve um crescimento significativo de matrículas dos alunos que estão, tanto no ensino regular, como no AEE, isso nos levar a questionar se esse quantitativo de SRM supre a necessidade de atender a atual demanda de aluno. Conforme o PME (2015, p.37) “A luta pela promoção da escolarização dos alunos com deficiência jamais se esgotará no acesso à matrícula, pois ele é o ponto inicial para a garantia dos direitos”, como já foi mencionado é necessário além da matrícula se tenha condições de permanência.

Segundo dados disponibilizados pelo CRIE são atendidos 1534 alunos atualmente, contando com apoio de 88 professores. Vale mencionar que as SRM estão distribuídas em 8 distritos do município de Belém/PA. Nota-se que a RME de Belém vem implementando ações que apoiam e possibilitam a escolarização dos educandos com deficiência, pois, as SRM enquanto espaço pedagógico, são uma estratégia que contribui significativamente para que a educação inclusiva na rede regular de ensino fosse efetivada, apoiando o AEE.

O PME, para atender a demanda da educação do município de Belém e fortalecer o sistema de ensino, elegeu 23 (vinte três) estratégias para o avanço da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial dentro das classes comuns, isso se dá como uma conquista dos direitos desses educandos, pois essas estratégias definem os pontos prioritários, materiais, estrutura, ações e suporte para o AEE. Neste sentido, há a necessidade de garantir o acesso, como podemos ver na seguinte estratégia:

4.4 garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência, TGD, TEA e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; (BELÉM, 2015, p.38)

O plano municipal coloca o AEE em evidência de acordo com as estratégias traçadas, pois ele quer tanto garantir, como prover professores qualificados para desenvolver tal atendimento aos alunos que necessitam de recursos pedagógicos.

Essas estratégias percorrem diversas frentes de atuação para o fortalecimento da educação especial na perspectiva inclusiva. Elas traçam a ampliação de vagas na rede, investimento em ações educativas, a oferta de insumos e recursos que venham equipar as SRM, além da importância ressaltada do AEE na meta 4. As estratégias propõem:

4.15 garantir a qualidade do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas privadas e públicas, a partir do primeiro ano de vigência desse plano;

4.16 oferecer o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência no contraturno das escolas do Município de Belém, a partir do primeiro ano de vigência do plano;

4.17 equipar as salas de recursos multifuncionais com mobiliários e materiais didático-pedagógicos adaptados para alunos com deficiência;

4.18 disponibilizar recursos de tecnologias assistivas (softwares, ponteira de cabeça, andador, órteses, próteses etc.) para os alunos com deficiências, TGD, TEA e altas habilidades/superdotação; (BELEM, 2015, p.40)

Essas estratégias nos levam à garantia de que o AEE nas SRM, precisa oferecer recursos, equipamentos, materiais, profissionais, tecnologias, entre outros elementos fundamentais para o seu pleno funcionamento, pois esse atendimento recebido pelos alunos da educação especial irá impactar de forma significativa na aquisição da aprendizagem deles.

Um outro ponto do PME que vemos como importante a ser apresentado é que o processo educativo na perspectiva inclusiva no município de Belém possui três barreiras.

A primeira é a barreira arquitetônica de nossos prédios, vias públicas, espaços coletivos e de serviços prioritários, que não oportunizam autonomia aos cidadãos com algum tipo de deficiência. A segunda é a barreira comunicacional que impede a socialização das 37 informações acerca dos direitos e serviços destinados às pessoas com deficiência, bem como códigos e linguagens que se diferem do português escrito e oralizado. A terceira é a barreira atitudinal, que embora se tenha vencido as duas primeiras, a terceira é indissociável para um processo de inclusão baseado no respeito, pois é necessário ter uma compreensão humanizada em relação ao ingresso dos alunos com deficiência, reconhecendo suas diferenças e valorizando suas potencialidades de avanço. (BELEM, 2015, p. 36 e 37)

Podemos verificar que essas barreiras interferem na oportunidade igualitária e não contribuem na aquisição da autonomia, socialização e inclusão gerando limitações e a falta de credibilidade das suas aptidões e habilidades, Conforme Oliver (2016, p.500) “[...]é preciso batalhar para que essas pessoas – e todas as outras – recebam uma educação de qualidade para que, cada vez mais, nos aproximemos de uma sociedade verdadeiramente inclusiva [...]”.

Para que haja uma mudança expressiva é necessário investimento e ações de políticas educativas para a melhoria da infraestrutura, como, por exemplo, os materiais pedagógicos e tecnológicos nas escolas, além da formação continuada para que comunicação dos professores não seja um entrave e os docentes possam utilizar elementos que favoreçam a aprendizagem utilizando as próprias habilidades dos alunos, como um instrumento de complementar na escolarização.

De acordo com o que foi mencionado inicialmente nesta seção podemos compreender que a RME de Belém vem trabalhando numa perspectiva inclusiva ao longo dos anos, a partir da Escola Cabana. Fato incentivado pela Resolução nº 12/2007, que fixa diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém e coloca um conjunto de fatores que precisam ser empregadas. Da mesma forma, o PME traz várias metas a serem atingidas, no entanto, evidenciamos a meta 4, que se desdobra em garantir o acesso dos alunos da educação especial, por uma educação de qualidade e como um direito incontestável.

4 AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.

Esta seção tem como desígnio apresentar os dados empíricos que foram coletados sobre as condições de funcionamento e a organização das SRM.

A fim de responder às questões de investigação dessa pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada realizada com três professoras que atuam nas Salas de recursos multifuncionais, em diferentes escolas da rede municipal de educação de Belém. O intuito é ter como resultado dados que respondam a problemática e alcancem o objetivo desse estudo, que é analisar as condições de organização e funcionamento das SRM de três escola públicas municipais de Belém/PA.

Desse modo, nessa seção são apresentados os relatos de professoras, identificadas como professora A, professora B e professora C, em relação ao funcionamento e organização das SRM. A seção está dividida em dois subtópicos. O primeiro é denominado como “A organização da SRM: espaço/ tempo/ planejamento”, no qual discutimos os principais aspectos que são encontrados e vivenciados na composição das SRM, tendo como categorias de análise: o espaço, tempo e planejamento que são elementos que estão presentes no cotidiano das professoras. O segundo é apresentado como “A organização das Salas de Recursos Multifuncionais.”, no qual abordamos as experiências, os desafios encontrados, os instrumentos e as metodologias utilizadas no desenvolvimento do trabalho das professoras.

4.1 A organização da SRM de três escolas da Rede Municipal de Belém: espaço/ tempo/ planejamento.

4.1.1 Espaço

As SRM estão organizadas como espaço prioritário para o AEE, como foi apresentado nas seções anteriores. Essas salas foram implantadas nas instituições de ensino com a intenção de favorecer, possibilitar e garantir a escolarização dos sujeitos que são público-alvo da educação especial. Como afirma Oliveira (2016, p.2) “o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino [...]”.

As SRM contribuem consideravelmente para uma educação mais inclusiva e valorização da diversidade. A organização desse espaço é “muito importante para que possamos organizar o atendimento educacional destes alunos, oportunizando o desenvolvimento de práticas e serviços educacionais especializados mais adequados às suas necessidades.” (VELTRONE E MENDES, 2011, p.73)

Vale destacar que o conceito de espaço aqui adotado parte da compreensão de que este carrega intenções educativas, portanto, nunca é neutro. Segundo Ribeiro (2004, p. 105) “o espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidade, ou limites, tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente”. Para Ribeiro (2004) o espaço e sua dimensão educativa tem grande relevância na vida das pessoas

As SRM são consideradas um espaço ainda recente na constituição escolar, no entanto, no contexto da inclusão de alunos público-alvo da educação especial, coloca-se como essencial, seja na perspectiva do apoio, conforme estabelece a Política de 2008, seja numa leitura equivocada de que ainda é substitutivo a sala comum

As falas das professoras sujeitos da pesquisa evidenciam elementos importantes sobre a organização e a dinâmica realizada nesse “novo” espaço escolar. O espaço das SRM é uma das categorias identificadas que precisa de uma organização e de estrutura arquitetônica acessível, e principalmente, precisa admitir a grande importância que esse espaço contribui para a realização do AEE.

O espaço das SRM foi uma das categorias que ganhou destaque na fala das professoras ao revelar que o mesmo espaço que tem a função de apoiar a escolarização de alunos com deficiência, contribuindo para a efetivação da perspectiva inclusiva, é o espaço que, pelo menos nessas escolas, está marcado por falta de acessibilidade e ainda assume um “lugar secundarizado”.

No entanto, a sala na qual a professora A desenvolve o AEE não é acessível para todos os alunos com deficiência, visto que a docente afirma: “A SRM não é acessível para todos, porque uma pessoa com cadeira de rodas por exemplo não teria acesso a ela”. (Professora A., Dados obtidos em entrevista, 2022).

Diante da fala da professora A podemos observar que, a sala na qual a professora atua, necessita passar por uma reestruturação do seu espaço, para que se torne acessível a todos que têm direito ao AEE. A professora A destaca claramente a falta de acessibilidade arquitetônica, especialmente a falta de rampas para o acesso de alunos cadeirantes neste espaço e de acordo com Sousa et. al (2017) “A acessibilidade é uma condição acessível aos lugares, às pessoas, aos serviços, dentre outros. É a possibilidade de interagir com o ambiente de forma segura, com o máximo de autonomia possível [...]”.

Em consonância com a professora A, a professora B relata que a SRM que ela atua não tem um espaço adequado, pois segundo ela: “se for para o atendimento individual ela é uma

sala que até garante esse conforto para o professor e aluno, agora se for em grupo o espaço e pequeno, apertado” (Professora B. Dados obtidos em entrevista, 2022).

É notável na fala da professora B a dificuldade que ela tem em atender mais de um aluno no mesmo espaço, isso implica na realização de atividades em grupo. Desse modo, a professora acaba realizando um atendimento por vez, sendo que se as atividades fossem realizadas teria uma maior “[...]troca de conhecimento e agilidade no cumprimento de metas e objetivos compartilhados.”, conforme afirma Avilá e Couto, (2013, p.10). Em síntese, as SRM ainda ser um espaço marginal na escola, espaço que consta para atender as obrigações, mas que ainda é secundarizado pela própria gestão.

Ainda em relação ao espaço a professora C contribui afirmando que:

A gente usava uma sala que era por trás da coordenação, então eu tinha que entrar pela coordenação para acessar a minha sala, era uma sala dentro da coordenação. Com porta sanfonada, aquela porta de PVC, com uma mesa, o armário do material da cozinha, que as vezes eu estava atendendo e eles queriam pegar uma esponja, um sabão e eu estava em atendimento, não era um espaço bom, mas não tinha espaço. Então a diretora deu a sala dela pra gente atender, pra ela estava ótimo pra gente não, porque a gente sabe que era um espaço que não é viável, pois eu escutava toda a conversa da coordenação. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

De acordo com a fala da professora C, podemos perceber que a SRM não é vista como um espaço importante, um espaço no qual é fundamental para os alunos da educação especial, ele é ignorado, colocado como algo secundarizado, sem valorização, sem o devido reconhecimento da sua influência na realização do AEE. O atendimento elaborado pela professora C é realizado em um ambiente inadequado de acordo com a fala da professora.

Dessa forma, podemos identificar a indiferença em relação ao espaço direcionado para a realização do atendimento educacional, não se tem a percepção de que é necessário ter um o espaço destinado e composto de elementos que favoreçam complementação ou suplementação do ensino. Sendo assim, de acordo com Hank e Brancher “As aprendizagens que ocorrem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tendo a mesma como própria construtora de seu conhecimento” (2006). Isto é, o espaço das SRM deve ser um ambiente acolhedor, seguro, que proporcione a ampliação de conhecimentos. Para que isso ocorra não pode ser construído em qualquer espaço da escola, é necessário, então, que haja um espaço físico que não tenha influência do barulho externo, que seja arejado e direcionado com materiais e insumos necessário para o AEE

Conforme o relato das professoras em relação ao espaço a estrutura física, todas demonstram que as SRM atendem o que ordena o Manual de Orientação do Programa de

Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, que estabelece como um dos critérios que “a escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.” (BRASIL, 2010, p.10). Apesar de a escola ter espaço e professor, o que se observa é que não há a devida atenção à qualidade da oferta em infraestrutura. Segundo Ferreira “[...]a estrutura física é de extrema importância para um melhor aprendizado, e o quanto contribui para o pedagógico [...]” (2021, p.14)

Isto é, a infraestrutura interfere na qualidade de ensino, por esse motivo, as SRM não podem ser um espaço improvisado. Assim como há um espaço para as salas de aula do ensino regular, um espaço para a coordenação, direção, biblioteca, quadra e outros demais ambientes, deve haver também um espaço adequado, acessível e direcionado para a oferta do AEE, trazendo as condições necessárias para o atendimento.

Em consonância com a desvalorização do espaço para o AEE, Rodrigues e Batista destacam que “[...]ainda encontramos diversas barreiras, culminando na falta de infraestrutura das escolas pública.” (2015, p.2). Desse modo, podemos perceber que ainda nos dias de hoje há uma resistência sobre a destinação de um espaço favorável para a implantação das SRM, a falta de crédito e valorização desse espaço ainda é significativo em algumas escolas, como no caso da professora C.

A condição limitante ou limitada do espaço físico das SRMs apresentadas pelas professoras revela implicitamente o lugar de importância que ela ocupa, constituindo-se ainda um lugar secundário para a escola, pouco visível e restrito, tal como se constituíam as classes especiais no período da integração.

No entanto, as professoras demonstram que apesar da limitação do espaço e da falta de acessibilidade, elas conseguem realizar o atendimento para o público que atendem, porém é preciso que haja estrutura física, insumos, materiais e recursos financeiros para suprir as necessidades de uma educação de qualidade e inclusiva. Segundo Quirino et al (2020, p.3) “pode-se compreender a SRM como um espaço capaz de integrar, socializar e incluir o estudante com deficiência no contexto escolar”.

4.1.2 Planejamento e tempo

É preciso destacar que, a organização das SRM deve estar pautada em vários aspectos como a estrutura e construção desse espaço, além da disponibilização de materiais didáticos, mobiliários, equipamentos tecnológicos, entre outros, para realização do serviço, que tem como

objetivo suplementar ou complementar o ensino realizado na classe regular. Sendo assim, a oferta do AEE deve estar pautada no Plano Político pedagógico (PPP) das escolas mesmo na grande maioria esse documento sendo usado apenas para fins burocráticos. A Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009, p.2) destaca que:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem (BRASIL, 2009, p.2).

Para que o AEE ocorra nas SRM necessita de um planejamento antecipado, cuidadoso e flexível caso precise de alterações. De acordo com Cardoso e Tartuci (2013, p.3309) “é preciso organizar o espaço escolar de modo a atentar para a importância de se buscar garantir a promoção do desenvolvimento global do estudante e com isso favorecer sua socialização e autonomia”, ou seja, é crucial que se tenha uma organização para que o trabalho realizado dentro das SRM e nas classes regulares, possa ser desenvolvido da melhor forma, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

É indispensável que a relação o envolvimento entre professor e família seja estreitada para que o professor possa traçar estratégias, mais direcionadas para a dificuldade que os pais mesmo declaram que os filhos apresentam, principalmente no processo inicial do planejamento de ensino. De acordo com Oliveira e Santos “[...]é importante uma maior efetividade dos pais no processo de aprendizagem do filho, acompanhar de forma efetiva, apoiar e colaborar com a escola na qual o filho está inserido.” (2014, p.257).

Na elaboração do planejamento de ensino é necessário que se faça uma articulação entre família e escola, como também entre professores da SRM e classe comum, e todos aqueles que estão presentes no chão da escola, pois o planejamento tem a intencionalidade de organizar estratégias para alcançar metas e objetivos que colaborem para o ensino e aprendizagem.

A organização do planejamento para o desenvolvimento do AEE coloca-se como de fundamental importância na organização pedagógica da SRM, no entanto, não é uma tarefa simples de ser realizada, devido a uma série de obstáculos e impasses que as professoras entrevistadas expõem.

De acordo com a Professora A

O planejamento é feito semanal. No entanto existe alguns contratempos que durante a semana eu não tenho como fazer esse planejamento com os outros professores, porque durante a semana eu não tenho como sair para planejar com eles, e na sexta só eu que tenho HP, os professores da sala regular não, até porque cada um deles tem o seu dia de HP durante a semana, aí os horários e a disponibilidade não coincidem. (Dados obtidos em entrevista, 2022.)

Em consonância com a fala da professora A, a professora B ainda complementa:

Fazer as minhas adaptações e o meu planejamento eu consigo fazer, mas eu não consigo montar esse planejamento ou assessorar os outros professores para que ele possa fazer essas atividades adaptadas para a criança e dificilmente dá, pois como você vê, eu sou só uma para trabalhar aqui e dar conta de uma escola que é de médio porte. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

As entrevistadas enfatizam a importância de um planejamento pedagógico articulado ao trabalho dos professores da sala regular, mas destacam certa dificuldade. De acordo com as professoras, esse planejamento até consegue ser realizado. Os docentes organizam as atividades e tarefas das SRM em que elas atuam, mais sem a articulação que elas mesmas expressam que gostariam.

O que podemos inferir da pesquisa de campo é a não previsibilidade desse tempo de diálogo e integração entre professores da SRM e da sala regular, é um grande impeditivo para a efetiva garantia da transversalidade do AEE, que acaba ficando restrito ao trabalho na SRM, portanto, se constituindo em atividade paralela à sala regular.

Segundo Sobrinho (1994, p.3) o “Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional.” Diante disso, podemos perceber a importância do planejamento nas atividades desenvolvidas dentro da escola que ações pedagógicas não podem e nem devem ser padronizadas e improvisadas, devem ser pensadas e organizadas com vista a alcançar o que se pretende de maneira flexível e dinâmica. De acordo com Milanese (2012), é imprescindível considerar que:

Em se tratando do tempo disponibilizado para planejar, ter espaço para discutir sobre o aluno, fazer estudos de caso, ter reuniões com os familiares, saber sobre os demais serviços que o aluno frequenta e poder dialogar com outros profissionais que trabalham com a criança são aspectos de suma importância, mas nem sempre são garantidos, o que, caso fosse, segundo as profissionais, ajudaria muito no momento de propor atividades (MILANESI 2012, p.99)

Conforme apontado anteriormente, Milanese (2012) afirma que organizar o AEE e as atividades a ser planejadas são fundamentais para verificar quais conhecimentos os alunos já possuem, para que assim seja possível criar estratégias de como ensinar e o que deve ser

instituído no currículo de um determinado aluno que venha a contribuir para o avanço da aprendizagem. Assim sendo, expõem-se aqui um trecho das falas das professoras A, B e C com relação ao planejamento que é feito por elas.

Professora A:

Nós temos a nossa hora pedagogia (HP) que é o momento que tenho para organizar a sala, materiais, e construção desses materiais e planejar. No entanto eu faço o meu planejamento semanal em cima dos materiais que eu tenho disponíveis. (Dados obtidos em entrevista, 2022)

Professora B:

Aqui funciona assim, nós temos o planejamento da escola que nós fazemos a nossa formação início do ano e cada professor tem o seu dia de horário pedagógico que é durante a semana. No meu caso como professora da sala de recursos é as sexta-feira, dentro dessa sexta-feira eu tenho o HP interno como estou tendo agora pela manhã dentro da escola para planejar, fazer minhas atividades, organizar as pastas das crianças. (Dados obtidos em entrevista, 2022)

Professora C

Eu faço o planejamento da semana. Normalmente por aluno a gente faz aquilo que a gente vai desenvolver naquele mês com ele e aí a gente faz do que ele já adquiriu de habilidade e aí a cada mês a gente vai fazendo o plano do AEE mensal. A organização dos materiais e da aula é semanal. (Dados obtidos em entrevista, 2022)

Inferindo as falas das professoras, é possível perceber que elas conseguem fazer o planejamento, as adequações, bem como organizar os materiais que serão utilizados no AEE semanalmente, de acordo com as necessidades educativas especiais identificadas. Isto é possível ser feito ainda que haja pouco destinado para essa atividade, no entanto, como mostra a fala da professora A, esse planejamento é realizado de acordo dos materiais que ela tem disponível em sala de aula ou que ela mesma cria e elabora, ou seja, há uma limitação do que se pode conter no seu plano de aula.

O meu planejamento é feito em cima dos materiais disponíveis, eu não poderia pensar em outras coisas, como uma aula passeio ou uma atividade fora do espaço físico da sala de recursos, porque não tem como, pois não teria transporte e aí ficaria um pouco mais difícil fazer. Então as estratégias que eu utilizo era utilizar os recursos que são disponibilizados a partir do que eu planejar para cada aluno. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

A prática de planejamento é crucial no contexto escolar, é importante se pensar naquilo que se deseja concretizar, fazer, construir. Ou seja, planejar é algo que antecede a prática pedagógica, é a ação que se pretende realizar, sendo relevante se pensar num plano de ensino de acordo com a realidade do aluno e daquilo que é possível ser colocado em prática. Libâneo, (2001, p. 225) afirma que o planejamento: “[...] É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com

os planos de ensino propriamente ditos”. Pois através do planejamento se torna possível atender as necessidades dos alunos para assim oferecer um planejamento mais adequado potencializando a aprendizagem e respeitando a singularidades dos educandos. (VELTRONE; MENDES, 2011).

Contudo, para que se possa realizar um planejamento que seja convergente a uma prática efetivamente articulada entre as SRM e a sala de aula regular, é necessário dispor de tempo. Sob esse prisma, conforme vem se discutindo, este é um dos grandes obstáculos que essas professoras enfrentam. O único tempo destinado para organizar e planejar o trabalho seriam as sextas-feiras, que é o tempo reservado para HP, uma vez que, durante o restante da semana, as três professoras entrevistadas atendem individualmente os alunos com duração de 45 minutos cada atendimento, conforme as diretrizes de institucionalização do AEE, e como aponta as falas das professoras.

Consoante a Faria Filho (2022, p. 17), o tempo escolar “são sempre tempos pessoais e institucionais, individuais e coletivos e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando em quadros de anos/séries, horários relógios, campanhas, deve ser entendido como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização”

Incluir o tempo do AEE em suas múltiplas funções, dado o seu caráter transversal e interdisciplinar, implicaria uma reestruturação do tempo escolar não apenas pensando a oferta no contraturno para atendimento aos alunos, mas também e fundamentalmente. Isto envolveria estruturar o tempo de diálogo entre os docentes, de planejamento coletivo e de orientação do professor especialista na sala regular.

Conforme os dados coletados em entrevista com as docentes da SRM, o tempo do AEE se restringe ao tempo com o aluno e a um tempo de planejamento solitário. Desse modo, como o tempo é muito exíguo, devido os atendimentos que são feitos diariamente, o planejamento é elaborado somente pela professora regente da SRM, ou seja, não há um trabalho colaborativo entre a professora da SRM e a da classe regular. Neste sentido, há uma sobrecarga de ações realizadas pela professora da SRM, conforme evidenciado na fala da professora B:

Durante a semana eu não tenho como fazer esse planejamento com eles, porque durante a semana eu não tenho como sair para planejar com eles, e na sexta só eu que tenho HP, cada um deles tem o seu dia de HP durante a semana que não é compatível com o mesmo horário do meu entende? Então assim o trabalho colaborativo que deveria acontecer entre a gente não ocorre devido a não compatibilidade de horários, eu até tento conversar com as outras professoras, mas não é suficiente, pois o correto seria montamos o planejamento juntas para ajudar o aluno nas dificuldades que ele apresenta. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

Logo, podemos identificar que esse tempo não é suficiente. e isso podemos. No discurso da professora C, quando é perguntado se ela consegue fazer o seu planejamento de atividades para ser realizado no AEE dentro das SRM, temos como resposta:

Não totalmente, eu preciso sempre levar pra casa para poder concluir, porque não dá tempo, e também porque não tenho computador, eu não tenho impressora, eu não tenho plastificadora e aí eu preciso desse material pra poder concluir. Então eu faço e imprimo em casa e levo pra SRM pra recortar, colar, pra eu montar, mas eu sempre preciso fazer em casa, porque por conta dos materiais que não tenho aqui na escola, e eu não tenho plastificadora aí tenho que plastificar fora. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

Segundo apontado na fala da professora, podemos verificar que além dela ter pouco tempo para construir o seu planejamento, não há a totalidade de equipamentos que ela precisa para construir os materiais pedagógicos que se pretende utilizar para ajudar a potencializar as habilidades e eliminar as barreiras encontradas por seus alunos. Nesse contexto, a falta desses instrumentos impacta significativamente na construção do planejamento e na organização da SRM. Em consonância com a fala das professoras, Oliveira (2016) ressalta que:

O planejamento de atividades pedagógicas, ensino de conteúdos e adaptações curriculares e acompanhamento dos atendimentos na SRM não são suas atribuições, assim cabe a coordenação escolar, professor especialista e professor da classe comum supervisionar a atuação e definir momentos e espaços para sua atuação, estabelecendo um trabalho em parceria. (2016, p.3).

Sendo assim, o professor da SRM também é responsável por desenvolver materiais que auxiliem o processo de aprendizagem de seus educandos de forma inclusiva, contudo, quando a escola e as unidades competentes não disponibilizam os insumos necessários para a sua construção, há uma dificuldade em desenvolver essas atividades. É fundamental, então, que haja melhores condições para que o professor possa elaborar materiais diversificados, adaptados, a fim de atender a demanda que é destinada a cada um deles.

Nessa conjuntura, podemos perceber que muitos dos materiais que as professoras utilizam nas SRM são materiais financiados por elas, pois como muitas vezes faltam recursos, insumos necessários para aquisição de alguns materiais por parte da escola, as professoras custeiam, conforme afirmam as professoras A e B:

Professora A

Alguns materiais vieram do governo federal outras vieram de programas e outros foi do meu próprio custo esses confeccionados. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

Professora B

Muito dos materiais que tem na SRM sai do meu bolso, aquilo que eu quero e que eu acho que aquele aluno precisa, que são coisas que não são direcionadas a esse orçamento entendeu. Porque nós temos o orçamento de custeio e capital que de repente eu esqueci de por alguma coisa lá e quero fazer, quero construir aí pago do meu bolso. Ou seja, utilizo insumos de ambos o que a escola não tiver eu banco, eu compro. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

As falas das professoras refletem a realidade no qual essas SRM se apresentam. Elas evidenciam a falta de recursos materiais e pedagógicos que antes eram entregues pelo Governo Federal, órgão responsável pelo envio dos insumos para esse espaço. Porém, atualmente, o valor que o Governo envia para aquisição dos materiais é insuficiente, desse modo, as professoras é quem fornecem o restante, para melhorar o atendimento dos seus alunos. As professoras ressaltam que inúmeras vezes no decorrer das entrevistas sobre o problema de ter sempre o mesmo material: isso faz com que o aluno perca o interesse de participar. Uma vez que estes alunos já têm certa previsibilidade sobre a aula, o recurso da inovação para atrair a atenção e participação desse aluno, fica anulado. Torna-se, assim, um aprendizado cansativo que implica na qualidade da aprendizagem, tendo um possível caráter repetitivo da tarefa.

De acordo, com Fiscarelli (2007, p.4) os materiais são usados “[...]facilitando a aprendizagem do aluno, diminuindo os esforços do professor. Enfim, tornam a aula mais interessante e prazerosa para ambos.” Nesse sentido, Fiscarelli demonstra que com uso dos materiais os alunos terão a oportunidade de ter um atendimento mais favorável, agradável e os mesmo irão se sentir motivados em dar continuidade no AEE ofertado, pois irão perceber que suas dificuldades serão atendidas e desse modo, sempre buscarão o desenvolvimento da aprendizagem.

Apesar das angústias demonstradas nas falas da docente, elas revelam a preocupação em acompanhar os alunos de forma inclusiva, acolhedora e atenciosa. Elas mostram para as famílias de seus alunos que cada evolução é uma nova vitória, uma conquista, mais uma etapa vencida. Mesmo com todas as limitações de tempo, acessibilidade, insumos, planejamento as professoras fazem ou pelo menos tentam de a melhor forma realizar o atendimento dos alunos.

4.2 A organização das salas de recursos multifuncionais.

As SRM têm como finalidade apoiar e organizar o AEE através de técnicas pedagógicas e recursos de acessibilidade que favoreçam a inclusão dos alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Desse modo a organização desse espaço deve ser planejada atenciosamente respeitando a singularidade de cada sujeito que é atendido. Segundo Oliveira (2016, p.5)

Conhecer a organização da rede de ensino, do espaço escolar, é fundamental para discutirmos o funcionamento do AEE, sendo um passo necessário para a

problematização da definição dos espaços para os atendimentos, as atribuições dos agentes envolvidos e o principal, a discussão de novas ideias e projetos.

A organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM deve ser previamente preparada e selecionada, com o intuito de adequar metodologias, instrumentos e materiais que facilitem a aprendizagem desses educandos na realização do AEE.

De acordo com, Zabala (1998, p.167) os “[...] materiais curriculares aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam.” ajudam na organização do trabalho, eles são utilizados como estratégia concreta de como o professor irá trabalhar os conteúdos, ou seja, todos os objetos, instrumentos ou equipamentos que o professor pode utilizar para facilitar o processo de ensino dos alunos.

A SRM, de acordo com os documentos oficiais, tais como a PNEPEI (2008) e as Diretrizes Operacionais para o AEE (2009), deve ser um espaço dotado de materiais curriculares, equipamentos tanto mobiliários, como tecnológicos e didáticos, possam auxiliar os alunos a ultrapassar as dificuldades encontradas e as barreiras produzidas tanto na escola como um todo quanto na sala de aula regular.

Ao buscar conhecer a organização das SRM nas três escolas locus da pesquisa, aspectos referentes aos materiais que as constituem se colocaram como fundamentais. De acordo com Cardoso (2013, p.77) “a construção e a organização dos espaços escolares, entre eles a SRM, devem possibilitar atividades de ensino que favoreçam o acesso ao conhecimento”, para tanto, além do trabalho colaborativo, os suportes materiais, a depender da deficiência e das necessidades individuais de cada aluno, são essenciais para a garantia da acessibilidade.

A oferta do AEE com qualidade pode promover a potencialização das capacidades e habilidades dos alunos e superar as barreiras pedagógicas e curriculares da escola, isto se vincula também àquilo que o espaço pode oferecer de materiais que ajudem a desenvolver aspectos sociais, cognitivos, sensoriais da vida cotidiana, entre outros.

Contudo, conforme dados coletados na pesquisa, muitos materiais que deveriam estar presentes e organizados dentro das salas de recursos, não estão nas escolas em que as professoras entrevistadas atuam. Na entrevista foram listados alguns dos materiais que deveriam compor a SRM (conforme lista presente no documento Orientação para a implantação das SRM (2010)) e identificamos que muitos não compõem esses espaços, pelo menos não atualmente.

Alguns desses materiais são: Caixinha de números, calculadora sonora, dominó tátil, globo terrestre tátil, guias de assinatura, kit de desenho geométrico, lupa eletrônica, punções,

plano inclinado, computador com leitor de tela, teclado adaptador, engrossador de lápis, entre outros. É importante ressaltar que essa lista foi identificada nas falas das três professoras, não apenas de uma. A falta desses materiais aparece fortemente na fala da professora C, quando é questionada se os materiais curriculares disponibilizados para equipar as SRM são adequados e suficientes para a realização do AEE. Em sua resposta, ela afirma:

São adequados, mas não são suficientes a gente precisa de outros, porque nem todos os que tem atende às necessidades dos alunos. Pois por exemplo livros em braille para aluna que é cega, nós não temos lupas de ampliação que é para o aluno de baixa visão, não temos impressora, a gente não tem plastificadora, eu não tenho como ampliar a letra para o meu aluno de baixa visão, eu não tenho material ampliado para ele. Livros didático não chega para esses alunos com a fonte ampliada, a lupa já seria uma boa ajuda, mas eu não tenho. E materiais específicos para esses alunos, se eu receber um aluno surdo eu não tenho material para trabalhar com ele. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

Diante dessa fala, podemos perceber a necessidade de haver outros materiais que devem fazer parte da composição e organização das SEM. É necessário investir em novos recursos materiais, pois estes recursos interferem na qualidade do atendimento dos alunos que são público-alvo da educação especial. A professora C, ainda destaca que os materiais que ela tem são adequados, mas insuficientes para atender toda a demanda pela falta de alguns insumos que são fundamentais para os alunos, cegos, com baixa visão, surdos e outras deficiências. Desse modo, podemos perceber a importância das condições dos materiais como ferramenta para auxiliar o professor para o bom funcionamento e funcionalidade desse espaço. Segundo Mesquita et.al (2016, p.386), os materiais curriculares têm a intenção de “contribuir para a melhoria de todo o processo. Consideramos que um ensino mais prático, em que o aluno manipula, observa e analisa diversos recursos, permite desenvolver múltiplas competências”

Nessa perspectiva, é oportuno considerar que é “preciso organizar o espaço escolar de modo a atentar para a importância de se buscar garantir a promoção do desenvolvimento global do estudante e com isso favorecer sua socialização e autonomia”. (CARDOSO, 2013, p.77)

Levando em conta que a organização do AEE é uma prática atribuída ao professor, é importante analisar as reflexões da professora A sobre quais materiais são mais utilizados nas SRM entre os que são disponibilizados pelo governo federal e os que a própria professora elabora, pois a docente revela que:

Eu não ficava em um único material, uso bastante a caixinha de números, uso mais os materiais confeccionados por mim que são plastificados para trabalhar movimentação de coordenação motora e motricidade e outros de cunho sensorial, bolinhas de gel, espumas. Mas uso os meus até porque esses que já estavam na sala que são poucos acaba ficando cansativo para a criança, entendeu. Então a gente não pode ficar

repetindo até porque o atendimento é feito uma vez por semana, aí se toda semana eu ficar utilizando o mesmo material eles pedem o interesse de participar de prestar atenção, então eu percebia que os que eu produzia tinham mais interesse em trabalhar. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

A fala da professora expõe claramente alguns pontos, especialmente por evidenciar que os materiais criados por ela são os que ela mais utiliza. A finalidade é que o trabalho desenvolvido dentro da SRM desperte o interesse dos alunos por ter um caráter diferenciado e se aproximar mais do interesse dos discentes.

A professora ainda afirma que busca outros mecanismos para que o seu trabalho gere avanços no desenvolvimento do aluno. A inovação e outros recursos que estimulem ações fora da zona de conforto são importantes para não torna o seu trabalho repetitivo e exaustivo para esse aluno. Segundo Silva e Holanda (2017, p.15) “As estratégias utilizadas pelos docentes no AEE, não podem abrir mão da subjetividade, considerando as experiências vividas e os limites e capacidades e devem ser, antes de tudo, satisfatórias, para que desperte no aluno o desejo de superar-se a cada dia.”

As estratégias e os procedimentos pedagógicos são variados e diversos pois é necessário considerar vários fatores como a idade dos alunos e suas peculiaridades, além dos conteúdos, materiais, ambientes, entre outros. O intuito é ter um ensino mais atrativo, extraindo do aluno um melhor aproveitamento da construção do conhecimento. Nesse sentido a professora C, quando questionada em relação as estratégias utilizadas para dar conta de atender às demandas dos alunos, afirma que:

A estratégia é construir o material, né? A gente leva vídeos no nosso tablet, no nosso notebook, eu seleciono livros as vezes que são meus, teatro, fantoche, mas tudo meu. As vezes algumas práticas que a gente adquiri em sala de aula, a gente leva como a contação de história, mudando a voz, dando entonação para eles, porque a cotação de história é mais significativa do que a utilização dos fantoches. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

Nessa óptica, observou-se que a construção e a busca de estratégias diferenciadas são constantes. A conduta da professora é buscar sempre novos recursos pedagógicos que viabilizem o ensino-aprendizagem do seu público. Falconi e Silva (2002, p.7) afirmam que as estratégias de ensino devem “proporcionar ao aluno melhor interação, participação e desenvolvimento deste nas atividades propostas, possibilitando-lhe o acesso ao conhecimento.”

Ainda sobre os recursos disponíveis nas SRM que tem como objetivo gerar acessibilidade pedagógica, outro aspecto que deve ser levado em consideração é a qualidade desses materiais disponibilizados. Com base nas entrevistas as professoras relatam:

Sim, são de boa qualidade. Agora sim, os de madeira que chegavam, por exemplo os dominós, jogos de memória, sequência lógica, eles têm um tempo de vida, porque eles começam a soltar um pozinho com o tempo ou então quando acaba como a sala fica muito tempo fechada como foi no caso da pandemia, criou muito mofo nos materiais. Mais fora isso eu considero que são materiais de boa qualidade.

Professora B

Sim, são de boa qualidade todos os materiais que recebemos, no entanto nem todos esses materiais eu consigo manusear, as vezes pela falta de conhecimento mesmo.

Professora C

O que chega sim são de boa qualidade, porque são amadeirados de plástico resistente, normalmente esse material que é voltado para o público de educação especial ele tem material bom, o que não é são aqueles brinquedinhos que as vezes a gente compra e não tem muita durabilidade, até porque a finalidade é do brincar então eles são mais frágeis

(Dados obtidos em entrevista, 2022).

Com base nessas falas, podemos constatar que os materiais recebidos são de boa qualidade, tem uma boa durabilidade e são resistentes, no entanto, a maioria dos materiais que estão nas salas não são utilizados devido à falta de domínio da sua operacionalização e isso implica na qualidade do funcionamento desse espaço.

As professoras afirmam que apesar de existirem alguns materiais nas SRM de boa qualidade, a busca por novos materiais é constante, pois o que elas possuem não são suficientes para atender a demanda. Assim compartilha a fala da professora A:

Os que estão na minha sala não são suficientes, por esse motivo eu saio em busca de verificar material na internet, comprar outros materiais, arquivos em pdf, pra poder organizar e trabalhar com eles. Porque eu já via que o que tinha na sala disponível vindo do CRIE já era insuficiente, já estavam desgastados pelo tempo, outros já estavam com peças faltando né, incompletos, então por esse motivo eu me dedicava a produzi. (Dados obtidos em entrevista, 2022).

Diante disso, a partir de uma unanimidade nos relatos, percebemos que os recursos que as professoras mais utilizam são os confeccionados por elas mesmas. Isto se deve a elas conseguirem direcionar melhor as atividades. Além disso, ao relatarem que os materiais estão desgastados, apresentam indícios da falta de reposição desses materiais para as SRM.

Fato resultante, inclusive, da mudança no financiamento da composição desse espaço. Até então, o Governo Federal era quem financiava estes recursos, no entanto, o MEC freou as ações através do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PISR). Diante disso, o financiamento dos insumos para a constituição das salas de recursos começou a ser feitas através de outros programas federais. De acordo com Sousa antes (2021, p. 147 e 148): “[...] a RME de Belém foram contempladas com recursos, tanto do Programa de Implantação de Salas

de Recursos, do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Escola Acessível.”, ou seja, atualmente as SRM estão sendo financiadas através desses programas citados por Sousa. Hoje os recursos foram descentralizados e a escola, por meio do preenchimento de formulários, pode ou não ser contemplada com o recurso financeiro para a compra de material para a SRM.

Vale ressaltar que a SRM sem materiais compromete o desenvolvimento do seu papel que é potencializar e promover condições de acesso a aprendizagem, de modo que esteja atrelado ao ensino realizado na classe regular, pois os materiais que os professores produzem como disponibilizados nesse espaço implicam significativamente para que as dificuldades encontradas sejam sanadas ou minimizadas assim como suas habilidades sejam potencializadas, pois os alunos público alvo da educação especial tem o direito de aprender como os demais alunos da escola.

De acordo com Oliveira et al (2015, p.124) “O fato de existirem os espaços especializados, por si só, também não garante a inclusão escolar”, isto é, mesmo que se tenha a SRM como um ambiente prioritário para a realização do AEE, que faz com que esses alunos sejam acolhidos, isto não assegura que o atendimento realizado por essas professoras será inclusivo, haja vista que existem vários aspectos que precisam ser considerados ainda como barreiras nesse processo, como a organização do currículo, a gestão e as políticas educacionais.

Vale ressaltar que apesar das professoras apresentarem muitas dificuldades para garantir uma organização e funcionamento minimamente de qualidade do AEE em SRM, devido à falta de insumos, equipamentos, espaço, tempo, entre outros elementos, seus relatos revelam um compromisso para conseguir atender à demanda que é designada. Neste sentido, essas professoras se preocupam com desenvolvimento das potencialidades dos seus educandos. Com base nos dados aqui apresentadas, inferimos que as condições das SRM não são capazes de atender a todo o público da educação especial por diversos fatores já apresentados acima, no entanto, cada professora tenta superar as dificuldades encontradas para realizar um trabalho no qual se obtenha avanços no processo de aprendizagem dos alunos, pois articular o AEE com o cotidiano escolar ainda é um desafio sendo enfrentado por elas.

Sendo assim, as SRM em que as professoras A, B e C atuam, requerem uma reorganização, pois elas passam por diversas dificuldades em relação aos materiais disponíveis. Entre essas dificuldades, a organização do tempo para a realização de atendimentos, mas, fundamentalmente, para a organização de um trabalho mais coletivo e colaborativo, para um espaço adequado que revele o valor e o respeito aos alunos e professores, e sobretudo, uma funcionalidade, além de um maior acompanhamento dos gestores. Porém, é válido destacar que é nesse espaço que os alunos público-alvo da educação especial encontram apoio e auxílio no seu processo de escolarização, e, portanto, colaboram para a garantia da aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Essa pesquisa buscou analisar as condições de funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da rede municipal de ensino para a oferta do AEE em Belém do Pará a partir da realidade de três SRM. Assim, abordou-se a importância desse espaço para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008) nas escolas.

Trilhou-se um caminho constante entre os referenciais teóricos e os dados coletados na pesquisa de campo. Foram realizadas três entrevistas com três professoras (de escolas diferentes) da rede municipal de ensino de Belém. Foi possível perceber que as condições de funcionamento das SRM revelam aspectos positivos e negativos.

Para as três professoras entrevistadas, as SRM são de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. No entanto, apresentam importantes fragilidades, principalmente pela falta de materiais pedagógicos, espaços mais amplos, mobiliários e equipamentos para a plena participação e atendimento dos educandos, considerando suas necessidades específicas.

As discussões de base teórica da pesquisa (KASSAR, 2011; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006) expõem elementos significativos a respeito da educação especial e inclusiva na escola básica, assim como, o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência.

Com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (BRASIL, 2008), houve um aumento significativo de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns, o que resultou um quantitativo maior de SRM para atender esses alunos na escola regular. A PNEEPI proporcionou grandes contribuições e garantias, não apenas na obrigatoriedade de matrículas em escolas regulares, mas também no conjunto de atividades e recursos de acessibilidade (em suas diversas formas), que devem ser priorizados na escolarização dos alunos atendidos pelo AEE em escolas regulares.

Verificou-se que as legislações brasileiras possibilitaram garantias e avanços para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, além de um necessário suporte para o atendimento educacional especializado nas escolas da educação básica. É nesse contexto que a Rede Municipal de Belém também assume seu compromisso onde, na meta 4 do PME-Belém se compromete com a universalização da matrícula do público-alvo da educação especial e a ampliação do AEE.

Efetivamente, o compromisso da ampliação tanto da matrícula quanto de SRM na escola regular vem sendo garantido, conforme evidenciou a pesquisa de Souza (2021).

Mas, na contramão desses avanços positivos, o que se constata é que ainda faltam melhores condições (infraestrutural, pedagógica e material) nos espaços das SRM para atender à grande demanda de alunos matriculados nas escolas da rede municipal de ensino de Belém. Quanto à realidade do espaço da SRM em Belém, sobretudo na rede municipal de ensino, *lócus* da pesquisa, observou-se que houve um aumento expressivo

As categorias de análise da pesquisa foram 4 (quatro): Planejamento, Espaço, Tempo e Organização. Com base nessas categorias verificou-se que as três professoras entrevistadas destacaram em suas falas muitas dificuldades no cotidiano escolar dos atendimentos com os alunos, como por exemplo, limitação do tempo de atendimento, dificuldades em elaborar um planejamento e desenvolver um trabalho colaborativo com os demais professores, espaço diminuto para atendimento, além da falta de recursos materiais oferecidos pelas SRM para atender às necessidades dos educandos. professores.

Quanto à infraestrutura física das SRM, os espaços são relativamente pequenos e comportam poucos alunos, além da falta de acessibilidade arquitetônica, especialmente, rampas de acesso, piso tátil e banheiros adaptados. O estudo revelou também a insuficiência de materiais pedagógicos para o atendimento do AEE. A produção de alguns materiais é efetivada pelas próprias professoras, em suas residências.

Grande parte dos materiais didático-pedagógicos que estão disponíveis nas SRM encontra-se danificados ou as professoras não sabem manuseá-los. Segundo as professoras, mesmo que a quantidade de insumos seja insuficiente todos os materiais que estão presentes nas SRM são ferramentas fundamentais de apoio para o professor.

Considerando as demandas das escolas *lócus* da pesquisa, os docentes têm organizado o AEE nas suas respectivas SRM de forma muito solitária, as professoras entrevistadas assumem toda a responsabilidade do planejamento pedagógico que deveria ser montado de forma colaborativa e compartilhada. Desse modo, é notável que as professoras se esforçam para que esse atendimento seja diversificado e supere as principais barreiras encontradas por esses educandos, no entanto o planejamento de atendimento do aluno com deficiência não pode ou pelo menos não deveria ser só atribuído a educação especial.

O professor não pode ser o único responsável pelo progresso dos alunos. É fundamental a parceria e o apoio das famílias no processo de escolarização. Os professores da turma regular, também precisam trabalhar articulados com os professores das SRM. Um conjunto de práticas colaborativas no âmbito da escola é indispensável para todos os educandos, além da efetivação

e criação de políticas públicas educacionais, com recursos financeiros voltados para as escolas e programas de formação continuada aos professores, para que possam contribuir na formação e autonomia dos alunos na sociedade. Desse modo, família, estado, escola (professor da SRM, professor regular e coordenação) e especialistas (caso o aluno faça acompanhamento psicológico ou terapêutico), precisam ser a base na vida dos alunos.

Para a realização do AEE, os suportes que os professores das SRM têm recebido da rede municipal de Belém são as formações continuadas, que acontecem na maioria das vezes de três em três meses. A SEMEC, juntamente ao CRIE, organizam a oferta de alguns cursos de capacitação para os professores em diferentes segmentos, além das palestras com profissionais renomados, pesquisas realizadas, entre outros. Um outro suporte que favorece o desenvolvimento do trabalho nas SRM são as reuniões distratais, na qual são feitas trocas de experiências entre as professoras, que são de suma importância para atividades realizadas no AEE. No entanto, as professoras falam que deveriam ter mais momentos de formação de pelo menos uma vez no mês, para ajudar e auxiliar nas suas práticas educativas.

Diante disso, podemos identificar que para as professoras entrevistadas relatam sobre a organização e o funcionamento das SRM que necessitam passar por muitos ajustes. Esses espaços precisam ser um local amplo, arejado e acessível.

A realidade das condições de funcionamento das SRM de três escolas da rede municipal de ensino de Belém do Pará para a oferta do AEE apresenta aspectos positivos e negativos.

Quanto aos aspectos positivos, as professoras expõem que conseguem organizar as atividades direcionadas para cada aluno e realizar o atendimento de forma individual e agrupado também. Outro aspecto positivo é que os poucos materiais que chegam nas salas de recursos, são de boa qualidade, duradouros, amadeirados, isso faz com que diversos alunos possam utilizar o mesmo material. Outro ponto positivo é que pelo menos uma vez na semana elas conseguem ter um momento para organizar as atividades, seus planos de aula, relatórios, confecção de materiais, entre outros elementos que são desenvolvido na hora pedagógica, que é realizado às sextas-feiras. De acordo com as professoras entrevistadas, esse momento é de suma importância para elas.

Já em relação aos aspectos negativos, os principais evidenciados são: a falta de acessibilidade arquitetônica, pois as salas das três escolas não têm rampas de acesso, além de serem pequenas e um pouco apertadas. As professoras não conseguem realizar um trabalho colaborativo com as professoras das classes regulares, existem pouco investimento financeiro para a confecção de materiais didáticos e pedagógicos e por isso muitas vezes as próprias

professoras que custeiam a fabricação ou a compra desses materiais e insumos para a sua confecção.

Ademais, é importante mencionar a dupla jornada de trabalho, pois o planejamento, a produção dos materiais na grande maioria das vezes é realizada nas residências dos professores, no período de deveria ser de descanso. Outro aspecto mencionado várias vezes pelas professoras é o pouco tempo para o atendimento. Elas alegam que quarenta e cinco minutos semanalmente não são suficientes para que esses educandos público-alvo da educação especial consigam progredir com garantia da aprendizagem em seu processo de escolarização entre outras dificuldades já mencionadas anterior a essa sessão.

Diante disso, para que as condições educacionais, funcionamento e organização do trabalho pedagógico sejam eficientes, é preciso muito mais, como investimentos financeiros, novas políticas públicas, melhoria de infraestrutura, aquisição de novos insumos e matérias didáticos e pedagógicos para a composição das SRM, e outros elementos que possam proporcionar subsídios para uma educação igualitária, com possibilidades diversificadas e o desenvolvimento progressivo do processo de escolarização dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Para as professoras esses espaços são de suma importância para os alunos. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, essas professoras conseguem realizar seus trabalhos de forma afetuosa e organizada. Percebe-se ainda, que a realidade das SRM investigadas, ainda que insuficientes, contribuem para a inclusão dos alunos escola, pois para as professoras eles se sentem pertencentes desses espaços.

Ao concluir esta pesquisa de mestrado, espera-se ter contribuído com os estudos na área educação, além de trazer reflexões que possam colaborar para futuros estudos e pesquisas que investiguem usos e as repercussões das funcionalidades das SRM e sua organização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. R. **A transformação de textos de materiais curriculares educativos por professores de matemática nas práticas pedagógicas**: uma abordagem sociológica com a lente teórica de Basil Bernstein. 2014. 111 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2014.

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.

AVILÁ, Robson Nery; COUTO, Sabrina Valverde de Oliveira. **A importância do trabalho em equipe**: uma revisão de literatura. Anápolis, 2013

AMARAL, Miriam Matos. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Federal do Pará, Belém, 2006.

BARRETO, M. A. S. C; NUNES, I, M. Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo. In: Seminário Nacional De Pesquisa De Educação Especial. **Anais**. Vitoria, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **A inclusão e seus sentidos**: entre edifícios e tendas. 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Anais em CD-Rom. Curitiba, 2004.

BELÉM. Lei n. 9.129, de 24 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação de Belém e dá outras providências**. Belém, PA, 24 jun. 2015.

BELEM. Prefeitura Municipal de Belém. **Plano Plurianual (PPA 2018-2021)**, de julho de 2017. Belém-PA, 2017.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). **Escola Cabana**: Construindo uma Educação Democrática e Popular. Cadernos de Educação n.º 1. Belém, 1999

BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)**, v. 7, n. 65, p. 42-44, 2012.

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. **Revista Educação Pública**, v.10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 16 mai 2021.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIE, Cristina. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. Congresso Estadual de Teologia, 1., 2013, São Leopoldo. **Anais do Congresso Estadual de Teologia**. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013. | p.175-186.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 27 jun 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília-DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 , de 02 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 28 jun 2020.

BRASIL, Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação **Básica Resolução Nº 4, De 13 De Julho De 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 16 jun 2022.

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, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso: 10 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, 24 de dezembro de 2008c. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2008c.

BRASIL. **Decreto Presidencial 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso: 11 ago 2020.

BRASIL. **Decreto Presidencial 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso: 11 ago 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso: 11 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 07 set 2021.

BRASIL. **Resolução SE 68**, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM Acesso em: 07 jan 2021.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 12 mar 2021.

_____. **Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado** – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular, Brasília.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, MEC/SEESP, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 04/2009. Brasília, 2009.

_____. **Lei 4.024/61**. Brasília: MEC, 1961

_____. **Lei 7.853/89**. CEDI, 1989.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora. Portugal, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial**: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História Política, Sociedade. 24(3): 285-297. São Paulo, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira integração/segregação do aluno diferente**. 2.ed.rev. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira; LUNARDI, Geovana Mendonça; SANTOS, Mendes Roseli Albino. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. - Araraquara, SP : Junqueira&Marin ; Brasília, DF : CAPES, 2008.

CARDOSO, Camila Rocha et al. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 2013. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2014/anexo7.pdf Acesso em: 21 mai 2021.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos. **O processo de implantação das salas de recursos multifuncionais de atendimento educacional especializado nas escolas do município de lages sc a partir de 2007 a 2014**. EIXO 5: Educação, diversidade e justiça socia. 661-670. Santa Catarina. 2015.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria. O funcionamento do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e a atuação docente. VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial. **Anais**. Londrina, 2013. 3307-3320. Disponível em:
 <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-009.pdf>> Acesso em: 16 jan 2021.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto & Contexto-Enfermagem, v. 15, p. 679-684, 2006. Disponível em:
 <<https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 12 jul 2021.

CECCHIN, Cinara Rizzi. **Atendimento Educacional Especializado Sala de Recursos Multifuncionais: Princípios Organizacionais e Atividades Práticas**. 2008.

CHAER, Galdino; Diniz, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antonia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

_____, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 set 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho/2002, p. 245-562.

DA SILVA, Maria Luiza Limeira. A importância da organização do espaço nas instituições pré-escolares. CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação Campina Grande. **Anais**. Campina Grande, 2020.

DE BURIASCO, Regina Luzia Corio. Algumas considerações sobre a avaliação educacional. Estudos em avaliação educacional, nº 22 p. 155-178, 2000.

DE OLIVEIRA FISCARELLI, Rosilene Batista. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica**. Brasília, 2008.

FALCONI, Eliane Regina Moreno; SILVA, Natalie Aparecida Sturaro. Estratégias de trabalho para alunos com Deficiência intelectual AEE. **AEE, Atendimento Educacional Especializado**, v. 10, 2002.

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPS, Alice C; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: História e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, p.13-36.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**. v.2, p.132 –144. Curitiba, 2011.

FERREIRA, Augusto Cesar Cardoso. **A Importância da Infraestrutura na Escola Pública: visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico**. 2021.

FERREIRA, Dorimar Gomes et al. Indicadores de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede estadual de ensino do Amazonas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e3259119890-e3259119890, 2020.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada**. 2005. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro, 2012.

FONSECA, Flaviano; SANTOS, Jorgenaldo. Novo paradigma para a educação especial: algumas reflexões e desafios. **Connepi** - 2010, v. 11, p. 1-13. Aracaju.

GARCIA, Daniele Cristina Salgado; ROCHA, Genylton Odilon Rego. **O funcionamento e a organização da Sala de recurso multifuncional (SRM) da EMEIEF Rotary junto aos alunos em situação* de deficiência do Ciclo I**. IV COLBEDUCA e II CIEE de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.

GOERGEN, PEDRO. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 124, julio-septiembre, 2013, pp. 723-742 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

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

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995.

GONÇALVES, Hortência. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

HANK, Vera Lucia Costa et al. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança**, Espaço; Interação; Aprendizagem, espaços, brinquedos e brincadeiras: sua relação com a criança.2006

IMIGRANTE. DA PROPOSTA PEDAGÓGICA; DE VENDA, NOVA DO IMIGRANTE. **Os espaços escolares como ambientes de aprendizagem**, 2016.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1985 (coleção educação contemporânea).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno CEDES**. Campinas (SP), v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.17, p.41-58, Maio-Ago. Edição Especial. Marília, 2011.

LAMB, Alesandra. GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE. Brasília, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora. 2013.

LIMA, Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Celia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. v. 10 n. esp. p. 37-45. Florianópolis, 2007.

LOPES, Noêmia. 24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão. **Nova escola. Gestão escolar**. Ed 8. 01 de junho de 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/205/24-respostas-para-as-principais-duvidas-sobre-inclusao>>. Acesso em: 07 jan 2021.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. **Currículo Escolar e Deficiência: Contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica**.

MALACRIDA, Patrícia de Freitas; MOREIRA, Laura Ceretta. Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. **IX Congresso Nacional Educação – EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3161_1327.pdf>. Acesso em: 17 nov 2020.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Editora Altas 5ª ed. São Paulo, 2003.

MEC - **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília, 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em :10/03/2020.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33, 2006. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em:13/10/2020.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo**. VIII Encontro de pesquisa em educação. III Congresso Internacional trabalho docente e processos educativos. Uberaba, 2015.

MESQUITA, Cristina; PIRES, Manuel Vara; LOPES, Rui Pedro. 1.º **Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**: livro de atas. 2016.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município Paulista**. UFSCar. São Carlos, 2012.

MINAYO, Maria Cecília. 2009. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. Capítulo 3: Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Ed. Vozes.

NERES, Celi Corrêa; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares**. 2016. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle22/39-50CeliMonica.pdf>>. Acesso em: 14 nov 2020.

NERI, Marcelo; PINTO, Alexandre; SOARES, Wagner; COSTILLA, Hessia. **Retratos de deficiência no Brasil (PPD)**. Fundação Banco do Brasil. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. p. 81.

NEVES, Eduardo Borba; DOMINGUES, Clayton Amaral. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, I. A. **Relatório de Caracterização do município de Belém**. Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP, 2012.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de. **Organização do trabalho na escola e na Sala de Recursos Multifuncionais**, 2016.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista travessias**. Alagoas, 2008.

OLIVEIRA, Dayane Rocha; DE CASTRO ARAÚJO, Doracina Aparecida. **Serviços de apoio: o Atendimento Educacional Especializado e as salas de recursos na concepção inclusiva**. **Anais do Sciencult**, v. 1, n. 3, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; et al. Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará. In: PRIETO, Rosângela Gavioli (org.). **Políticas de inclusão**

escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. São Paulo: FEUSP, 2004, p. 06 – 35.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; LIMA, Kátia do Socorro Carvalho e SANTOS, Tania Regina Lobato. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N1. p. 101-126 | jan-jun -2015.

SANTOS, Sandra Rodrigues; DE OLIVEIRA, Rosinalva Santos; DOS SANTOS, Sandra Rodrigues. A importância das salas de recursos multifuncionais no sistema educacional de palmas. **Travessias**, v. 8, n. 3. 2014

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, v. 27, p. 492-502, 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. ONU, 2006.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PAULA, Alessandra; LEZANA, Alvaro Guillermo Rojas. ZONTA, Estefani Turmina. SANTOS, Kellen Coelho. SELEME, Robson. Inclusão na escola do sistema regular – integração: formação profissional, currículo e família. **Revista Intersaberes** | vol.10, n.20, p.126-141 | jan.- abr. 2015 | 1809-7286.

PAVÃO, Siluk Ana Cláudia; DE OLIVEIRA, Pavão Sílvia Maria. **Atendimento Educacional Especializado-Práticas Pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncional**. 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea 2004-2019** | Universidade Estácio de Sá. ISSN online: 2238-1279. Rio de Janeiro, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**[online], n.33. 2009. Pp.143-156.

PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. **Educação especial e inclusão escolar reflexões sobre o fazer pedagógico**. Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Catalão**. v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

PRIETO, R. G; MANTOAN, M. T. E; ARANTES, V. A. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2006, v. 1, p. 31-103.

QUIRINO, Gladys Maria Ramos de Oliveira; MEDEIROS, Joseane Maria Araújo; TAVARES, Gilberto Thiago Pereira; SOUZA, Priscila Daniele Fernandes Bezerra. A importância da sala de recursos multifuncionais no processo inclusivo: um estudo de caso. **CONEDU – XII Congresso Nacional de Educação**. Rio Grande do Norte, 2020.

REIS, Arnaldo. **Demonstrações Contábeis: Estrutura e Análise**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

REBELO, Andressa Santos. **O programa de implantação de salas de recursos multifuncionais: indicadores e aspectos operacionais**. UFMS. Campo Grande, 2015. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Rebelo-Anped-co.pdf> Acesso em: 09 jul 2021.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 30 jul 2022.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaaios Pedagógicos**, v.7, n.2, jul/dez 2017. São Paulo. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf> . Acesso em: 12 mar 2021.

SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus'** 18/05/2018 102 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6439#preview-link0>>. Acesso em: 17 nov 2020.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. **Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil**. p. 314-340. Porto Velho. 2017.

SANTOS, Elizabete Almeida. **Sala de recursos multifuncionais (SRM) e o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência múltipla em uma escola estadual de rorainópolis-rr: entre o planejado e o executado**. Roraima, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, 2012.

SILVA, André Robson de Alcântara. **Pesquisa exploratória sobre realidade aumentada no brasil e exterior com o emprego de text mining**. Juiz de Fora, 2021.

SILVA, Christiane Klline; DE HOLANDA, Francisca Maria Peres. **Estratégias utilizadas no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado-AEE**. Teresina, 2017.

SHIMAZAKI, ELSA MIDORI. **Fundamentos da Educação Especial**. 2019. (Curso de curta duração ministrado/Especialização).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. FILHA, Constantina Xavier. **Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular**. Editora Oeste. Campo Grande, 2019.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Documentos Curriculares e as flexibilizações: Escrita histórico-social do currículo em educação especial. **Revista Teias**, 2016.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Os serviços da educação especial: Estudo comparado das salas de recurso (BRASIL) e salas de apoio de (PORTUGAL)**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Página 6495 a 6506.

SOBRINHO, J. **Reflexões sobre os planos decenais municipais de educação**. São Paulo: Editora Vozes, 1994.

SOUSA, Angela Costa. **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: análise das ações da rede municipal de ensino de Belém para a garantia de mecanismos de acessibilidade curricular aos alunos com deficiência**. Belém, 2021.

SOUSA, Nayara Alves de; SILVA JUNIOR, Milton Ferreira da; COSTA, Sílvia Kimo. Instituições de ensino consideradas sustentáveis e inclusivas: a acessibilidade nos espaços físicos para as crianças com deficiência em Vitória da Conquista – BA. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 103-132, fev. 2017. ISSN 1517-1256.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. Santa Maria: **Revista Educação Especial**, 2011.

WILLMS, Nesilda Terezinha. **Avaliação institucional: um conceito em construção**. Curitiba. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2024-8.pdf>. Acesso em: 30 jul 2022.

ZABALA, A. (1998) **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professores das SRM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

Projeto de Pesquisa: Universalização do atendimento educacional especializado para o público-alvo da educação especial na rede municipal de Belém – análise das estratégias de caráter curricular

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DAS SRM

Olá! Meu nome é Suziane Antunes Azevedo, sou aluno do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Estou desenvolvendo uma pesquisa tendo como objeto de estudo a Avaliação dos Professores do AEE sobre os materiais curriculares disponíveis nas SRMs da Rede Municipal de Belém. Você será nosso aliado fornecendo informações sobre a sua prática como professor do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. Os dados coletados são exclusivos para fins de pesquisa científica, portanto, garantimos o anonimato e total sigilo sob as informações. Em caso de dúvida, pode entrar em contato com Amélia Maria Araújo Mesquita, no e-mail amelia.mesquita05@gmail.com. Desde já agradeço a sua colaboração e disposição a responder as perguntas elencadas que servirão de grande importância para a produção da minha dissertação.

Objetivos:

Identificar que avaliação os professores das SRM da Rede Municipal de Belém fazem sobre a composição e as condições pedagógico curriculares de funcionamento das SRM para a realização do atendimento educacional especializado.

INFORMAÇÕES GERAIS

NOME:

TEMPO DE ATUAÇÃO EM SALA REGULAR:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO AEE:

TEMPO DE TRABALHO NESSA SRM:

DISTRITO E NOME DA ESCOLA:

FORMAÇÃO ACADÊMICA E CURSO:

NÚMERO DE ALUNO QUE ATENDE EM SRM

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Em que turno você atende nas Salas de Recursos Multifuncionais? Em quantos dias da semana? E em média, qual a carga horária por dia de trabalho? (considerando momentos de atendimento e planejamento na escola)
2. Os alunos são atendidos de forma individual ou em grupos? Se for em grupos, qual a média de alunos por grupo?
3. Na Sala de Recursos Multifuncionais em que você atua há mais de um profissional?
4. Você considera que o tempo disponível de trabalho é adequado para atender a todos os alunos com qualidade?
5. Você avalia que a quantidade de alunos que você atende é adequada para a sua carga horária de trabalho semanal?

6. Com relação aos alunos que você atendeu no ano de 2020 ou atende no ano de 2021, há presentes quais públicos com relação ao tipo de deficiência e qual foi a quantidade de alunos?

- () Deficiência visual
- () Deficiência física
- () Deficiência auditiva
- () Deficiência intelectual
- () Deficiências múltiplas
- () Transtornos globais do desenvolvimento (Autismo/TEA)
- () Surdocegueira
- () Altas habilidades/Superdotação
- () Sem diagnóstico

Outro: _____

7. Você possui um momento da Hora Pedagógica, ou seja, um momento dentro da carga horária para atividades de planejamento (elaboração de planos de aulas, organização de materiais e recursos, etc.)? Se sim, esse momento é junto com outros profissionais?

8. Você consegue fazer planejamento de atividades para ser realizado no Atendimento Educacional Especializado dentro das Salas de Recursos Multifuncionais? E esse planejamento é feito com que periodicidade?

9. A escola em que você atua oferece formação continuada para o professor da sala de recursos? Se sim, a formação ocorre com que periodicidade?

10. Em sua opinião, os temas selecionados para a formação colaboram para a qualificação de sua prática no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais?

11. A sala de recursos multifuncionais em que você atua é considerada do tipo I ou II? Tipo I – (Equipada para alunos público-alvo da educação especial com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação ou Tipo II – Equipada com materiais específicos para alunos com deficiência visual.)

12. Que materiais compõem a SRM em que você atua?

- () Alfabeto móvel e sílabas

- ☐ () Alfabeto Braille
 - ☐ () Bolas com guizo
 - ☐ () Bola de futebol com guizo
 - ☐ () Caixa tátil
 - ☐ () Caixinha de números
 - ☐ () Calculadora sonora
 - ☐ () Dominó tátil
 - ☐ () Dominó de associação de ideias
 - ☐ () Globo terrestre tátil
 - ☐ () Guias de assinatura
 - ☐ () Kit de desenho geométrico
 - ☐ () Lupa eletrônica
 - ☐ () Material dourado
 - ☐ () Memória Tátil
 - ☐ () Memória de numerais
 - ☐ () Punções
 - ☐ () Regletes de mesa
 - ☐ () Soroban
 - ☐ () Tapete alfabético encaixado
 - ☐ () Tapete expandido com colmeia
 - ☐ () Nenhum dos materiais acima
- Outro: _____

13. Todos os materiais curriculares disponíveis na SRM em que você atua foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)?
14. Você produz materiais curriculares para desenvolver o atendimento na sala de recursos multifuncionais? Quais e por quê?
15. Se você produz materiais curriculares, você recebe da escola os insumos necessários para essa elaboração?
16. Há materiais curriculares disponíveis na SRM que você não domina ou desconhece a sua função? Se sim, quais?
17. Você considera que os materiais didáticos pedagógicos disponibilizados para equipar a SRM que você atua são de boa qualidade? Justifique *

18. Dentre os materiais disponibilizados pela Secretaria e os elaborados por você, quais você mais utiliza na realização do AEE em SRM? Por quê?
19. Dentre os materiais disponibilizados pela Secretaria e os elaborados por você, quais materiais você menos utiliza ou não faz uso na realização do AEE em SRM? Por quê?
20. Considerando os alunos atendidos, você acredita que esses materiais curriculares disponibilizados para equipar as SRM são adequados e suficientes para a realização do atendimento educacional especializado? Por quê?
21. Você indicaria outros materiais didáticos pedagógicos para serem disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais? Quais e por quê?
22. Você considera que os materiais curriculares disponíveis são suficientes para trabalhar com todos os alunos público-alvo da educação especial? Por quê?
23. Quais estratégias você utiliza para dar conta de atender às demandas dos alunos público-alvo da educação especial mediante os materiais curriculares presentes/disponíveis nas SRM?
24. No geral, você considera que os materiais curriculares disponibilizados em SRM atendem as necessidades e especificidades dos alunos público-alvo da educação especial? Por quê?
25. E quais os equipamentos para tecnologia assistiva que você lembra de estarem disponíveis para o trabalho com os alunos na sala de recursos multifuncionais? Esse material foi fornecido pela Secretaria de Educação (MEC)? *****
 - () Computador com leitor de tela (Jaws, Virtual Vision, Dos Vox, NVDA, outros)
 - () Equipamentos para descanso de punhos e antebraços
 - () Engrossador de lápis
 - () Impressora Braille – pequeno porte
 - () Plano Inclinado – Suporte para livro

- ☐ () Ponteira para cabeça, queixo ou boca
- ☐ () Scanner com voz
- ☐ () Software para comunicação alternativa e aumentativa
- ☐ () Suporte para pés
- ☐ () Teclado expandido em colmeia
- ☐ () Teclado adaptado
- ☐ () Nenhum dos equipamentos acima

Outro: _____

26. Você considera que os materiais existentes são suficientes para trabalhar com todos os alunos de forma satisfatória?

27. Quais equipamentos e mobiliários estão presentes na sala de recursos em que você atua?

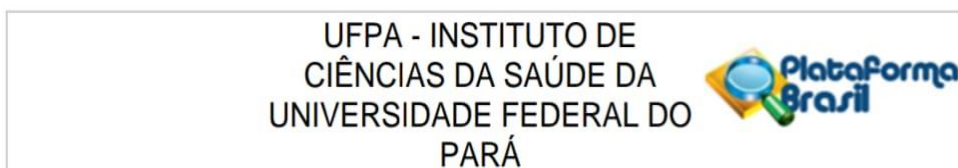
Você considera que a mobília disponível é adequada para as necessidades do público que você atende?

- ☐ () Acionador de pressão
- ☐ () Armário
- ☐ () Cadeiras fixas
- ☐ () Cadeira giratória com braço
- ☐ () Estabilizador
- ☐ () Impressora multifuncional
- ☐ () Mesa de reunião
- ☐ () Mesa para computador
- ☐ () Mesa para impressora
- ☐ () Notebook
- ☐ () Roteador wireless
- ☐ () Nenhum dos acima

Outro: _____

28. Você considera que o espaço onde funciona a sala de recursos é adequado para a realização do atendimento educacional especializado?

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ E ÉTICA EM PESQUISA, DA UFPA



Continuação do Parecer: 5.471.364

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a avaliação dos professores da rede municipal em relação aos instrumentos pedagógicos disponíveis nas SRM que venham atender as necessidades dos alunos da educação especial

Objetivo Secundário:

Identificar quais os instrumentos pedagógico-curriculares são mais utilizados pelos professores das SRM; Analisar se os instrumentos pedagógicos-curriculares ofertados pela secretaria é suficiente para suprir as e necessidades do público-alvo da educação especial atendidos pela rede de ensino; Conhecer quais são as estratégias que os professores das SRM utilizam para dar conta de atender às demandas dos alunos público alvo da educação especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A previsão de riscos aos seres humanos nesta pesquisa é mínima, tendo em vista trata-se de um pesquisa documental associada a entrevista semiestruturada com três professoras não apresenta riscos, com intuito de coletar dados e assim promover um maior conhecimento sobre a avaliação dos professores referente aos materiais pedagógicos disponíveis nas salas de recursos multifuncionais.

Benefícios:

A relevância desse estudo está na importância dos materiais disponíveis nas SRM, portanto é fundamental conhecer o que o município de Belém, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), vem ofertando como suporte em termos de materiais que suprem as necessidades dos alunos que frequentam as SRM para a realização da inclusão que venha garantir uma educação de qualidade para todos os educandos favorecendo a construção da educação inclusiva na rede de ensino deste município.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº5.470.607, que depois de ser analisado por este colegiado entende-se como pendência resolvida e aceita.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.471.364

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1736403.pdf	15/06/2022 10:46:57		Aceito
Outros	Documento.pdf	15/06/2022 10:45:09	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Outros	Documento_merged.pdf	15/06/2022 10:43:29	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	24/05/2022 15:34:59	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Assinado.pdf	24/05/2022 15:34:17	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Suziane.pdf	21/02/2022 15:27:06	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	05/07/2021 11:09:57	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Outros	Aceite.pdf	20/05/2021 16:58:43	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Outros	Carta.pdf	20/05/2021 16:48:34	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Outros	Onus.pdf	14/05/2021 15:48:50	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	14/05/2021 15:47:49	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Outros	Aceite_do_Orientador.pdf	14/05/2021 15:46:55	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	14/05/2021 15:23:57	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	14/05/2021 15:06:23	SUZIANE ANTUNES AZEVEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 5.471.364

Não

BELEM, 15 de Junho de 2022

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br