

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL  
DEPARTAMENTO PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

**LOURIVAL CLAUDINO DA SILVA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE AS SALAS DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

**MIAMI, FLÓRIDA**

**2024**

LOURIVAL CLAUDINO DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE AS SALAS DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane de Fatima  
Batista Teixeira

**MIAMI, FLÓRIDA**

**2024**

## TERMO DE APROVAÇÃO

LOURIVAL CLAUDINO DA SILVA

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EM  
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University Internacional, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Orientadora:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane de Fátima Batista Teixeira

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Porto Frazão de Sousa

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

\_\_\_\_\_  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

MIAMI, FLÓRIDA

2024

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela sua graça e misericórdia, pelo dom da vida e pela orientação divina que me concedeu ao longo desta jornada acadêmica.

Expresso minha profunda gratidão à minha família pelo amor incondicional, apoio constante e compreensão em todos os momentos, tornando possível a minha jornada acadêmica.

Agradeço à Doutora Rosane de Fátima Batista Teixeira por sua orientação dedicada e paciente, aceitando uma missão desafiadora ao me orientar neste trabalho. Seu comprometimento e valiosas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sou imensamente grato ao Professor Doutorando Alisson Gebrim Krasota, cuja colaboração foi fundamental em minha pesquisa. Sua disposição em ajudar e apoio constante ao longo deste período de estudo foram de grande importância para o progresso deste trabalho.

Agradeço sinceramente às Professoras Doutoras Luciane Porto Frazão de Sousa e Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues, que generosamente aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho, compartilhando seus conhecimentos e contribuindo para o aprimoramento desta pesquisa.

Também expresso minha gratidão ao meu companheiro de mestrado, Júlio Cesar Bastos, pela colaboração, apoio e troca de experiências ao longo desta jornada acadêmica. Sua presença e incentivo foram fundamentais para superar desafios e alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

Estendo meus sinceros agradecimentos ao meu grande amigo e companheiro de todas as horas, Juarez da Silveira Rosa, e à sua esposa, Izel Teresinha França, por terem me auxiliado muito com a revisão deste trabalho não apenas uma, mas duas vezes. Sua contribuição foi inestimável e sou imensamente grato por sua generosidade e apoio.

## RESUMO

Este estudo investiga a dinâmica da Educação Especial inclusiva no âmbito da legislação educacional brasileira e no contexto de Salas de Recursos Multifuncionais no estado do Paraná. Enfatiza-se a importância de promover a inclusão para garantir o desenvolvimento pleno de todos os discentes, ressaltando a necessidade de um ambiente de aprendizagem acolhedor e respeitoso. Analisa-se a formação de professores que atuam em salas de aula inclusivas, revisando as leis e regulamentações educacionais brasileiras relacionadas à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e ao Atendimento Educacional Especializado. Na revisão teórica, discute-se a literatura sobre inclusão escolar, Necessidades Educacionais Especiais e Atendimento Educacional Especializado. Destacando os desafios enfrentados pelos professores nesse processo. O objetivo principal é compreender o contexto da educação inclusiva na legislação educacional e os aspectos da organização e das propostas de trabalho desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais em escolas no estado do Paraná. Os objetivos específicos incluem analisar referenciais teóricos, legais e históricos sobre Educação Especial Inclusiva e seus condicionantes na organização da Educação Especial no Brasil, identificar aspectos da organização das Salas de Recursos Multifuncionais no estado do Paraná e investigar práticas inclusivas em Salas de Recursos Multifuncionais. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório, organizada a partir da análise da legislação e das normativas educacionais vigentes no Brasil relacionadas aos processos de inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Esta pesquisa de campo consiste em um levantamento por meio de questionários realizados em oito escolas no bairro Cajuru, em Curitiba, Paraná, abrangendo as ações realizadas nos anos de 2022 e 2023, com foco específico nas Salas de Recursos Multifuncionais. A análise dos dados coletados pelos questionários foi apresentada em gráficos. Os resultados destacam que os professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais em 2022 e 2023 possuem vínculos estáveis com a rede estadual e apontam a necessidade de formação para atuar na área. Identificam-se desafios na prestação de um atendimento de qualidade, incluindo formação especializada, capacidade das salas de aula para atender à demanda dos alunos e disponibilidade de material suficiente para adaptação pedagógica. As conclusões sublinham a importância de investir na formação continuada dos professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais. É crucial salientar a importância das práticas pedagógicas inclusivas e do reconhecimento da diversidade como elementos fundamentais no contexto escolar. Ao priorizar a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou desafios, tais práticas não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuem significativamente para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e igualitária.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar, Legislação Educacional, Salas de Recursos Multifuncionais, Necessidades Educacionais Especiais (NEE), Formação de Professores.

## ABSTRACT

This study investigates the dynamics of inclusive Special Education within the scope of Brazilian educational legislation and in the context of Multifunctional Resource Rooms in the state of Paraná. Emphasis is placed on the importance of promoting inclusion to ensure the full development of all learners, highlighting the need for a welcoming and respectful learning environment. It analyzes the training of teachers who work in inclusive classrooms, reviewing Brazilian educational laws and regulations related to the inclusion of students with special educational needs and Specialized Educational Assistance. The theoretical review discusses the literature on school inclusion, special educational needs, and Specialized Educational Assistance, highlighting the challenges faced by teachers in this process. The main objective is to understand the context of inclusive education in educational legislation and the aspects of organization and work proposals developed in Multifunctional Resource Rooms in schools in the state of Paraná. Specific objectives include analyzing theoretical, legal, and historical references on Inclusive Special Education and its conditioning factors in the organization of Special Education in Brazil, identifying aspects of the organization of Multifunctional Resource Rooms in the state of Paraná, and investigating inclusive practices in Multifunctional Resource Rooms. The methodology used is bibliographic research, descriptive and exploratory in nature, organized based on the analysis of current educational legislation and norms in Brazil related to the processes of inclusion of students with special educational needs. This field research consists of a survey through questionnaires conducted in eight schools in the Cajuru neighborhood, in Curitiba, Paraná, covering actions taken in the years 2022 and 2023, with a specific focus on Multifunctional Resource Rooms. The analysis of the data collected by the questionnaires was presented in graphs. The results highlight that teachers working in Multifunctional Resource Rooms in 2022 and 2023 have stable links with the state network and point out the need for training to work in the area. Challenges in providing quality service are identified, including specialized training, the capacity of classrooms to meet students' demands, and the availability of sufficient material for pedagogical adaptation. The conclusions emphasize the importance of investing in the continuous training of teachers working in Multifunctional Resource Rooms. It is crucial to emphasize the importance of inclusive pedagogical practices and the recognition of diversity as fundamental elements in the school context. By prioritizing the inclusion of all students, regardless of their abilities or challenges, such practices not only enrich the teaching-learning process but also significantly contribute to the construction of a more inclusive and equitable school culture.

**Keywords:** School Inclusion, Educational Legislation, Multifunctional Resource Rooms, Special Educational Needs (SEN), Teacher Training.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CARGO QUE OCUPA NA ESCOLA.....	65
GRÁFICO 2 - TAMANHO DO LOCAL DE TRABALHO.....	65
GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA ESCOLA.....	66
GRÁFICO 4 - MATERIAIS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	68
GRÁFICO 5 - ESTRATÉGIAS DE USO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	68
GRÁFICO 6 - VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS DOS PROFISSIONAIS QUE ATENDEM NAS SALAS DE RECURSOS FUNCIONAIS.....	69
GRÁFICO 7 - INDICADORES DE DESEMPENHO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	70
GRÁFICO 8 - MODOS DE AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	71
GRÁFICO 9 - ACESSIBILIDADE DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	72
GRÁFICO 10 - CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	72
GRÁFICO 11 - ENVOLVIMENTO DOS PAIS/ RESPONSÁVEIS NO ATENDIMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	74
GRÁFICO 12 - CARGA HORÁRIA SEMANAL NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	74

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	12
1.2.	OBJETIVOS.....	13
1.2.1	<i>Objetivo Geral.....</i>	13
1.2.2	<i>Objetivos Específicos .....</i>	13
1.3	PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
<b>2</b>	<b>INCLUSÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E BASE LEGAL.....</b>	<b>16</b>
2.1	MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
2.2	DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	23
2.3	OS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA ÚLTIMA DÉCADA.....	30
<b>3</b>	<b>O PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>36</b>
3.1	O PROFESSOR E SUA IMPLICAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO .....	36
3.2	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO.....	38
3.3	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM JUNTO A CRIANÇAS COM HABILIDADES E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS .....	42
<b>4</b>	<b>A SALA DE RECURSOS E A INCLUSÃO .....</b>	<b>46</b>
4.1	CONCEITOS, FUNÇÕES E ESTRATÉGIAS .....	46
4.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEU FUNCIONAMENTO .....	49
4.3	FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DO PROFESSOR.....	51
4.4	ORGANIZAÇÃO E ATENDIMENTO .....	53
<b>5</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>56</b>
5.1	SUJEITOS DA PESQUISA .....	57
5.2	PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS .....	58
<b>6</b>	<b>TORNANDO A DIVERSIDADE UMA REALIDADE: DESAFIOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO PARANÁ.....</b>	<b>60</b>
6.1	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARANÁ.....	60
6.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ: ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO .....	62
6.3	REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS .....	63
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>85</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A escola não é uma entidade separada na sociedade. Embora seja comumente associada ao ambiente de ensino-aprendizagem entre professores e alunos, sua importância transcende essa função restrita. A escola, como instituição, é uma parte intrínseca da sociedade, destinada a satisfazer as necessidades educativas das gerações futuras, preservar o patrimônio cultural e fomentar o desenvolvimento de indivíduos capacitados para contribuir positivamente em diversas áreas sociais, como saúde, segurança e lazer. Essa compreensão é fundamentada em teorias sociológicas e educacionais que destacam o papel crucial da escola como agente de socialização e desenvolvimento humano.

É importante compreender que a comunidade escolar engloba não apenas professores e alunos, mas também pais, profissionais de limpeza, equipe de coordenação, pessoal da restauração e administração do Estado, todos desempenhando papéis essenciais no funcionamento e na eficácia da escola. Além disso, é importante compreender que os alunos não são homogêneos, pois cada um tem sua origem e trajetória de desenvolvimento, bem como personalidade, tempo de aprendizagem, estrutura psicossomática, e assim por diante.

Diante disso, reconhecemos a importância de cada agente em sua contribuição para a educação. Entretanto, nosso foco está nos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, aos quais fornecemos uma variedade de materiais de aprendizagem para melhorar o seu desempenho acadêmico.

Em geral, os alunos com Necessidades Educacionais Especiais são aqueles que receberam orientação de profissionais de saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros especialistas) por meio de encaminhamento pedagógico ou iniciativa familiar e que apresentam uma ampla variedade de diagnósticos, como dislexia, síndrome de Down, autismo, entre outros.

Relativamente, os espaços nos materiais educativos são geralmente ambientes equipados com computadores, tablets, livros e outros materiais didáticos e especialmente treinados para supervisionar alunos com Necessidades Educacionais Especiais sob orientação de um professor.

O estudo de caso foi conduzido em oito escolas públicas do bairro Cajuru, em Curitiba, Paraná. Em particular, o foco estava nas pessoas responsáveis pela gestão das Salas de Recursos Multifuncionais em cada escola.

A metodologia adotada envolveu tanto uma análise histórica dos documentos oficiais (internacionais, federais e estaduais) para traçar a genealogia das Salas de Recursos Multifuncionais atuais, quanto a coleta de dados sobre a estrutura e o funcionamento dessas salas, por meio de questionários enviados aos responsáveis por elas nessas oito escolas.

O presente estudo teve em vista investigar índices relativos à qualidade dos atendimentos que ocorrem nessas salas levantando questões como: os profissionais que nelas atuam possuem formação especializada? A capacidade das salas atende à demanda dos estudantes? Existe material adequado para a adaptação pedagógica do processo ensino-aprendizagem?

A importância desse estudo reside em identificar os obstáculos que as escolas enfrentam para fornecer acessibilidade em um atendimento de qualidade. A interpretação dos dados coletados à luz de teorias sócio pedagógicas, visa disponibilizar aos órgãos públicos interessados um material de pesquisa orgânico que pode embasar políticas públicas sensíveis à acessibilidade e às Necessidades Educacionais Especiais desses estudantes.

Dando continuidade à discussão sobre a importância da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é válido ressaltar que esta modalidade de ensino é essencial para garantir um suporte eficaz ao processo de escolarização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. O serviço de Educação Especial, concretizado através do AEE, deve ser oferecido em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, de forma complementar ou suplementar, e não mais em caráter substitutivo ao ensino comum, como ocorreu em momentos históricos anteriores.

Conforme aponta Mazzotta (2015), inicialmente o processo ocorreu no modelo de exclusão e, em seguida, passou para o modelo de segregação em um paradigma de institucionalização no qual a Educação Especial foi marcada por iniciativas de caráter privado no Brasil. O paradigma foi inspirado por experiências norte-americanas e europeias trazidas, organizadas e implementadas por alguns brasileiros com o intuito de atender pessoas que apresentassem deficiência físicas, motoras e sensoriais. No início da implementação da Educação Especial no Brasil, o modelo

adotado foi de exclusão, o que significa que muitas pessoas com deficiências eram deixadas de fora do sistema educacional. Em seguida, passamos para uma fase de segregação, onde essas pessoas eram separadas e isoladas em ambientes específicos. Esse período foi caracterizado por iniciativas privadas, inspiradas por práticas observadas nos Estados Unidos e na Europa, e realizadas por alguns brasileiros. O objetivo dessas iniciativas era oferecer atendimento às pessoas com deficiências físicas, motoras e sensoriais. Isolada das políticas públicas de educação, a Educação Especial passou a ser considerada um componente do nosso sistema educacional, sendo instituída oficialmente como uma modalidade no início dos anos 1960, com o título de “Educação dos Excepcionais”.

As fases iniciais de transição representam tentativas da inserção da pessoa com deficiência para a convivência social. Nessas fases, destacam-se ações realizadas pelos serviços clínicos, seguindo continuamente um ideal de assistencialismo, conforme Ghadie e Baruffi (2003) destacam. Para Demo (1994), o assistencialismo será sempre manifestado quando houver ajuda aparente a um problema social, com a política de organizar e atender as camadas menos favorecidas da sociedade, tais como os atendimentos que ocorriam sob o ponto de vista da segregação, nos quais os estudantes com deficiência frequentavam instituições específicas para atender pessoas com deficiência, ou seja, uma forma de excluir esse público do meio social.

O acesso à educação escolar, bem como sua permanência, encontra-se em melhorias e podemos destacar que uma destas é a sua maior oferta e abrangência. No entanto, embora o acesso e esteja mais “facilitado”, o que não se configura como “garantido”, estar na escola não se constitui no usufruto completo do direito à educação (Brasil, 1988). Os aspectos a serem oferecidos incluem: adequação dos espaços físicos, disponibilização em quantidade suficiente dos materiais didático-pedagógicos e, fundamentalmente, a formação adequada do educador. Este aspecto é composto por vários elementos: a percepção que o professor tem em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula, a sua prática docente, as políticas públicas para a formação docente, além dos recursos materiais e o suporte de outros profissionais necessários para a realização de um trabalho em condições dignas (BUENO, 2001).

Oferecer uma educação de qualidade para todos requer um investimento significativo em um dos pilares dessa oferta, o professor. Este profissional atua como

mediador dos processos educativos dos seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico, participação ativa no processo de aprendizagem e proporcionando condições para poderem atuar em diversos setores sociais, assim exercendo sua cidadania.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação inclusiva e à valorização das diferenças individuais, o professor também facilitará a receptividade dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na sala de aula por parte de seus pares, estimulando a convivência, o trabalho colaborativo, e a criticidade que deverá proporcionar mais debates, lutas e conquistas em prol de uma educação mais digna e de qualidade para todos.

Sendo assim, o professor torna-se o elo entre o conhecimento, as experiências práticas e os alunos, vendo-os como o que realmente são: seres diferentes, ativos e participativos em busca da sua visibilidade e inclusão, que ao analisar os fatos históricos, políticos e sociais poderão contextualizar com sua vivência em sociedade e assim transformá-la.

Para que possamos construir uma escola acolhedora e uma sociedade com cidadãos pensantes e conhecedores de suas diferenças e entendedores de seus direitos e deveres, devemos possibilitar aos professores, que são os mediadores de todos esses processos, os meios adequados para o exercício efetivo de sua prática profissional, que deve estar baseada na proposta de uma educação transformadora e inclusiva.

No que se refere à questão do educador, é necessário desenvolver uma “práxis” capaz de responder aos desafios e exigências colocadas pela realidade social, cultural e educacional, em que o professor mesmo seja sujeito da produção do saber e torne-se um mediador no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Portanto, o professor deve ser capaz de desenvolver um trabalho pedagógico de modo a potencializar sua ação como agente de mudanças no contexto social. Neste sentido, quando relacionado ao contexto da sala de aula, observa-se a autoeficácia na perspectiva da ação docente e revela-se como o professor desenvolverá suas funções profissionais, mesmo em condições adversas, para que seus alunos possam desenvolver-se nos aspectos cognitivos, afetivos, cultural e social que a interação na sala de aula possibilita.

Desta forma, a autoeficácia tem influência sobre o comportamento pessoal e profissional, agindo enquanto mediadora da adoção da mudança associada às boas

práticas educativas, interligada aos aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais que influenciará o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos (CHACON & MARTINS, 2020).

## 1.1 JUSTIFICATIVA

O objetivo deste estudo é contribuir para o aprimoramento dos estudos sobre Educação Especial e Inclusiva na escola, abordando a responsabilidade e prática necessárias para promover a inclusão na escola regular, o que se torna um desafio significativo na sociedade atual devido à demanda por uma avaliação justa e adequada desses alunos pelos professores da sala regular. A falta de formação continuada dos professores das salas de aula regulares para receber e saber como ensinar e avaliar os alunos oriundos das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) é uma questão pedagógica relevante e que necessita de atenção. A ausência de conhecimentos específicos nessas áreas pode acarretar dificuldades no processo de inclusão, prejudicando o desenvolvimento e o aprendizado desses alunos.

Além disso, é necessário enfrentar a dificuldade de convencer os professores a evitar a reprovação dos alunos que apresentem algum laudo médico no Conselho Final de ano letivo. É importante ressaltar que o laudo médico não deve ser utilizado como pretexto para a aprovação, mas sim como uma ferramenta de compreensão e adequação do processo de ensino-aprendizagem. A reprovação desses alunos apenas reforça a segregação e não respeita o direito à igualdade de oportunidades. É preciso sensibilizar toda equipe docente a promover um diálogo construtivo, para que entendam a importância de implementar estratégias de ensino diferenciadas que considerem as necessidades individuais de cada aluno, respeitando suas limitações e potencialidades.

A falta de estrutura física de algumas escolas para receber e incluir os alunos da Educação Especial é um desafio que também precisa ser destacado. Muitas instituições de ensino ainda não estão adaptadas para atender as necessidades dos alunos com deficiência, o que compromete consideravelmente a acessibilidade e a eficácia da inclusão desses estudantes. É fundamental que sejam realizados investimentos em infraestrutura, possibilitando a adequação dos espaços físicos, a

disponibilização de recursos e materiais didáticos adaptados, bem como a contratação de profissionais especializados para atuar no atendimento às necessidades desses alunos específicos. É fundamental que não fiquemos culpabilizando todos os segmentos da sociedade e que cada escola assuma a sua responsabilidade em relação aos alunos de inclusão.

A escola desempenha um papel essencial na promoção da inclusão e na garantia do acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. É necessário que as escolas sejam realmente inclusivas, oferecendo um ambiente acolhedor, respeitoso e adequado, para que todos os alunos possam desenvolver seu potencial e participem da vida escolar. A colaboração entre escola, família e comunidade é essencial nesse processo, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

## 1.2. OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

- Compreender o contexto da educação inclusiva na legislação educacional, bem como os aspectos da organização e das propostas de trabalho desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no estado do Paraná.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar referenciais teóricos, legais e históricos sobre Educação Especial Inclusiva e seus condicionantes na organização da Educação Especial no Brasil;

- Identificar aspectos da organização das Salas de Recursos Multifuncionais no estado do Paraná e da formação de professores para atuar nesta área;
- Investigar as práticas inclusivas em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no Paraná, com ênfase em aspectos organizacionais e em propostas de trabalho desenvolvidas nessas salas a partir de um instrumento de pesquisa aplicado a gestores escolares.

### 1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

A inclusão escolar é um tema relevante na educação contemporânea, pois um ambiente escolar inclusivo é fundamental para garantir a equidade e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes. Porém, surgem desafios inovadores que requerem análise aprofundada.

Diante desse cenário, surge a seguinte problemática: quais são as responsabilidades atribuídas aos diversos atores envolvidos no processo educacional e como essas responsabilidades se traduzem em práticas que promovam a inclusão nas escolas do estado do Paraná?

O objetivo é explorar a eficácia das responsabilidades na implementação de práticas inclusivas, proporcionando uma análise crítica sobre o estado atual da inclusão escolar e identificando possíveis caminhos para antecipar esse processo.

Este trabalho está dividido em sete capítulos, começando com esta Introdução, que contextualiza a discussão, trazendo os objetivos, a justificativa e a problemática da pesquisa.

O segundo capítulo discute os marcos legais do direito à educação e do atendimento educacional à pessoa com deficiência, desde os primeiros instrumentos normativos até os principais marcos da última década.

No terceiro capítulo, é analisado o papel do professor no âmbito das habilidades e Necessidades Educacionais Especiais dos alunos da Educação Especial. Isso inclui sua implicação no processo de inclusão. A formação do professor também é abordada. Foi examinado a sua percepção em relação à atuação junto às crianças com habilidades e Necessidades Educacionais Especiais e a importância da relação

professor-aluno como indicativo social para a construção de uma sala de aula inclusiva.

O quarto capítulo possui o intuito de analisar se a sala de recurso assegura ao aluno com deficiência a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular.

O quinto capítulo aborda a realidade da educação inclusiva no estado do Paraná. Este capítulo se desdobra em três seções, que examinam a educação inclusiva no Paraná, os avanços na Educação Especial no estado do Paraná e as mudanças ocorridas nela, incluindo reflexões de professores de uma instituição de Educação Especial.

O sexto capítulo detalha a metodologia adotada neste trabalho, fornecendo uma visão geral das abordagens utilizadas na pesquisa.

Finalmente, as considerações finais deste estudo irão abordar de forma concisa e abrangente as principais implicações derivadas dos resultados obtidos. Buscarão consolidar as descobertas deste trabalho, oferecendo uma visão integrada e reflexiva sobre o panorama da Educação Especial na região estudada.

## 2 INCLUSÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E BASE LEGAL

Serão analisados, neste segundo capítulo, a legislação nacional e alguns documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, que tratam do direito à educação, bem como, do atendimento educacional às pessoas com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), perpassando pela positivação legal do direito em todas as Constituições Brasileiras e destacando, ao final, a Lei Brasileira de Inclusão, promulgada em 2015, a qual refletiu as lutas e os movimentos sociais de pessoas com deficiência pela garantia de seus direitos, igualdade de condições e de oportunidades, e efetiva inclusão social.

### 2.1 MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A primeira Constituição Brasileira, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em 25 de março de 1824, previa, em seu artigo 179, inciso XXXII, a garantia de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (Brasil, 1824). No entanto, embora tenha assinalado a importância da educação, deixou de assegurar a sua efetivação, tendo em vista que não esclarecia a qual ente político incumbia o oferecimento da instrução primária e sequer a forma como esta deveria ocorrer (Kassar, 2013). No mesmo período, Jannuzi (2012) destaca que a educação foi desprezada. Em 1878, por exemplo, existiam 15.561 escolas primárias com 175 mil estudantes em uma população composta por nove milhões de habitantes, o que demonstrava que apenas 2% da população brasileira era escolarizada.

No mesmo sentido, Kassar (2013) aponta que, em 1872, o país registrou um índice de 84% de pessoas analfabetas. De acordo com a autora, diversos fatores contribuíram para que a educação fosse relegada ao esquecimento, dentre os quais se destaca o fato de que, no Brasil Colônia e Império, a maior parte da população residia na zona rural, dedicando-se à exploração de bens naturais e à produção de monoculturas, não se exigindo, portanto, a alfabetização e a instrução da massa trabalhadora. Soma-se a isso o fato de que 1/3 do povo brasileiro encontrava-se em

condição de escravidão e de que o Brasil foi colonizado por Portugal, país cuja maioria da população, no século XIX, igualmente não possuía acesso à educação.

Segundo Jannuzzi (2012), o máximo que se fez foi a decretação da Lei de 15 de outubro de 1827, vigente até 1946, que recomendava a criação de escolas de primeiras letras, bem como, o ensino de leitura, escrita, contas e princípios morais e religiosos. Além disso, no ano de 1834, um Ato Adicional conferiu às províncias a responsabilidade pela regularização da escolarização primária e secundária. Contudo, a educação ainda continuava sendo negligenciada (Martins, 2015) e o oferecimento de instrução, até o início do século XIX, era predominantemente vinculado às instituições de ensino religiosas (Kassar, 2013).

Após a Proclamação da República em 1889, a preocupação com a educação tornou-se mais evidente, uma vez que as escolas públicas poderiam contribuir para a construção de uma identidade nacional desassociada de Portugal (Kassar, 2013). Nesse contexto, ainda segundo Kassar (2013), a Constituição de 24 de fevereiro de 1891 modificou o tratamento no tocante à descentralização e concentração das atividades educacionais na relação entre a União e os Estados.

Em virtude do federalismo, conferiu-se autonomia aos Estados para elaborar leis, estruturar sua administração e propagar o ensino em todos os níveis (Martins, 2015, p. 85). Atribuiu-se ao Congresso Nacional a responsabilidade pela instrução da população e determinou-se a laicização do ensino das escolas públicas, respectivamente em seus artigos 35 e 72, § 6º (Brasil, 1891).

Todavia, assim como a Constituição de 1824, a Carta Magna de 1891 deixou de assegurar o compromisso com o oferecimento da educação ao povo brasileiro. No período, grande parte da população residia na área rural e o aumento do número de instituições de ensino públicas se deu vagarosamente, com as matrículas de estudantes que viviam nas proximidades dos centros urbanos (Kassar, 2013).

No ano de 1920, segundo Martins (2015), o índice de analfabetismo no país era: 75% referente às pessoas de todas as faixas etárias, e 65% em relação aos indivíduos com idade superior a 15 anos. Observava-se, no período, uma tendência em privar a maior parte da população dos benefícios da educação, o que se opunha aos próprios ideais republicanos vigentes. Entretanto, conforme Teixeira (2008), deve se reconhecer que, ao distribuir entre os entes políticos a competência pelo atendimento educacional, a Constituição de 1891, ainda que acanhadamente, avançou no que se refere à melhoria das condições educacionais do país.

Já na primeira metade do século XX, o Brasil passou por significativa transformação econômica, em razão do estabelecimento de seu parque industrial e da chegada, aos centros urbanos, da população que habitava a zona rural. Com a expansão das cidades, aumentou-se também a preocupação com a instrução do povo brasileiro, a qual restou, inclusive, consignada no artigo 5º, inciso XIV da Constituição de 1934, que determinou à União a incumbência em delinear as diretrizes da educação nacional, o que foi atendido somente em 1961, com a promulgação da Lei n. 4.024 (Kassar, 2013).

A Carta Magna de 1934 determinou, ainda a competência concorrente da União e dos Estados para propagar a escolarização pública e estabeleceu, em seu artigo 149, a educação como direito subjetivo de todos, a qual deveria ser proporcionada pela família e pelos poderes públicos, além de envolver aspectos morais e econômicos e despertar a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Este texto constitucional dispôs também acerca do Conselho Nacional de Educação e sua responsabilidade pela elaboração do Plano Nacional de Educação, documento que deveria sugerir ao Governo Federal soluções aos problemas educacionais, além da destinação aos fundos especiais, e que necessitava de aquiescência pelo Poder Legislativo (Teixeira, 2008).

Na sequência, foi outorgada, em 10 de novembro de 1937, a Constituição do Estado Novo, que estabeleceu a competência da União em estabelecer as bases e quadros da educação nacional, bem como estipular as diretrizes da formação física, intelectual e moral das crianças e dos jovens. A gratuidade do ensino foi resguardada e tornou-se obrigatória a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, bem como facultativo o ensino religioso 25 (Teixeira, 2008). Definiu-se, ainda, a educação como primeiro dever e direito natural dos pais, auxiliando o Estado, de forma principal ou subsidiária, na supressão de deficiências e lacunas da educação particular. O Estado figurava, assim, somente como apoiador, nos casos de omissão ou falhas na instrução particular, inexistindo, portanto, compromisso constitucional pela prestação universal de escolarização pública (Kassar, 2013).

A Constituição Brasileira de 1946, por sua vez, assinalou a importância das entidades privadas, ao vedar a cobrança de impostos de institutos de educação ou de assistência social. A educação foi consagrada como direito de todos, nos seguintes termos: “Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve

inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (Brasil, 1946)

No âmbito internacional, foi adotada pela Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, documento que estabelece os direitos essenciais e invioláveis de todos os indivíduos, sem discriminação por motivo de nacionalidade, cor, gênero, orientação política e religiosa ou qualquer outro (Corrêa, 2010). No tocante especificamente à educação, considera-a como direito de todos, em seu artigo XXVI, que assim dispõe:

#### Artigo XXVI

1. Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais tem prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948)

Em 1959, foi aprovada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos da Criança, a qual prevê, em seu princípio 7, o direito de toda criança à educação gratuita e obrigatória, apta a permitir a promoção de sua cultura geral, bem como, o desenvolvimento de suas aptidões, de seu juízo e de sua responsabilidade moral e social, tornando-a um integrante prestadio à sociedade (ONU, 1959).

No ano de 1961, foi promulgada a Lei n. 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual estipulou, em seu artigo 88, que a educação dos ditos excepcionais, na medida do possível, deveria ocorrer no sistema geral de ensino, objetivando integrá-los à sociedade. A Lei deixou de estabelecer responsabilidades para as escolas públicas, amparando, apenas, as iniciativas privadas (Brasil, 1961).

De acordo com Jannuzzi (2012, p. 59), no período, passou a se reconhecer a importância da educação para o desenvolvimento econômico, social e político do país, o que refletiu no ensino das pessoas com deficiência a partir dos anos 70. Nesse ponto, Segabinazzi (2015, p. 71) ressalta que embora a LDB tenha demonstrado um

primeiro passo do Estado no que concerne à regulamentação da Educação Especial, esta ainda era limitada, adotando a expressão “no que for possível” para estipular uma situação condicionante, isto é, uma obrigação dentro do que estivesse disponível, sem esforços a mais para tanto.

Em 1966, foi adotado, pela ONU, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil através do Decreto n. 591 de 06 de julho de 1992. Estabeleceu, em seu artigo 13, item 2, que a educação, em quaisquer de seus níveis, deve ser acessível a todos (Brasil, 1992).

Posteriormente, a Constituição Brasileira de 1967, com a redação da Emenda Constitucional de 1969, determinou, em seu artigo 8º, inciso XIV, a organização, pela União, de planos nacionais de educação. Previu que lei especial iria deliberar acerca da educação dos “excepcionais” e que cada sistema educacional deveria, obrigatoriamente, dispor de serviços de assistência aptos a garantir aos educandos “necessitados” condições para aprimorar o seu rendimento escolar (Brasil, 1969). Em 1978, a Emenda Constitucional n. 12 estabeleceu, em seu artigo único, a Educação Especial e gratuita como uma das formas de garantir às pessoas com deficiência melhoria de suas condições sociais e econômicas (Brasil, 1978).

No ano de 1971, a Lei n. 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, estabeleceu, em seu artigo 9º, que aos educandos com deficiência física ou intelectual, superdotação ou atraso em relação à idade regular de matrícula, deveria ser despendido tratamento especial, compatível com as normas estipuladas pelos Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Carvalho (1997) aponta que a educação das pessoas com deficiência foi tratada em somente um artigo, o qual foi omissivo em relação aos alunos que apresentavam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves. A autora destaca, ainda, que o dispositivo legal enquadrava os cegos e os surdos como pessoas com deficiência física e não sensorial e que incluiu os alunos com atraso de aprendizagem na Educação Especial, o que gerou grande confusão, cujos efeitos repercutiram por longo período de tempo.

Em 1977, conforme Mazzotta (2011), a Portaria Interministerial n. 477, de 11 de agosto, posteriormente regulamentada pela Portaria Interministerial n. 186, de 10 de março de 1978, estipulou diretrizes básicas para atender os “excepcionais”, visando aumentar as possibilidades de atendimento especializado, de cunho médico-

psicossocial, educacional e de reabilitação, a fim de viabilizar a sua integração à sociedade.

No ano de 1988, foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, a qual dedicou a Seção I de seu Capítulo III à educação, consagrando-a como direito de todos, nos seguintes termos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Estabelece, ainda, que incumbe à família, à sociedade e ao Estado assegurar aos menores e aos jovens o direito à educação, com absoluta prioridade, resguardando-os de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. No tocante à educação das pessoas com deficiência, prevê que o Estado garantirá atendimento educacional especializado, preferencialmente no sistema regular de ensino (Brasil, 1988).

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil em 21 de novembro de 1990, através do Decreto n. 99.710. O documento ressalta, em seu artigo 18, que toda criança deve ser educada em conformidade com os ideais da Carta das Nações Unidas, sobretudo com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. Preconiza que cabe aos pais, ou aos representantes legais, a educação e o desenvolvimento da criança, objetivando, sempre, o interesse maior desta. Garante, também, o compromisso dos Estados Partes em auxiliar a educação da criança e estabelecer instituições, instalações e serviços para o cuidado dos infantes. Em relação ao atendimento educacional da criança com deficiência, prevê, em seu artigo 19, item 3, que a assistência prestada será gratuita e visará assegurar seu acesso efetivo à educação, visando à sua integração social e o seu desenvolvimento individual, cultural e espiritual, a fim de proporcionar-lhe uma vida digna e favorecer sua autonomia e participação na sociedade (Brasil, 1990).

No mesmo ano, a Lei n. 7.853 dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, estipulando a responsabilidade do Poder Público e seus órgãos na garantia de seus direitos básicos. Quanto à educação, propôs a inclusão, na rede educacional, das escolas especiais públicas e privadas e da Educação

Especial como modalidade educativa, da educação precoce à habilitação e reabilitação profissional; o oferecimento gratuito e obrigatório da Educação Especial nas instituições de ensino públicas, bem como, de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em hospitais e similares, nos quais estejam internados, por um ano ou mais, alunos com deficiência; o acesso de estudantes com deficiência aos benefícios concedidos aos demais educandos, como material escolar, merenda e bolsas de estudo; e a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares de instituições públicas e privadas, a fim de viabilizar sua integração à rede regular de ensino (Brasil, 1989).

Em 1990, ocorreu em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que contou com a participação do Brasil e de diversos países, tanto desenvolvidos quanto subdesenvolvidos (Capellini; Rodrigues, 2012), e na qual foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que discorreu, em seu artigo 3º, acerca da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, bem como, da garantia do acesso à educação às pessoas com deficiência, nos seguintes termos:

**ARTIGO 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE**

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. [...] 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Assim, observa-se que desde a primeira Constituição Brasileira, em 1824, a educação foi consagrada como direito de todos, o que foi reiterado em diversas leis esparsas nacionais e documentos internacionais, que refletiram, conforme destaca Goffredo (1999), evidenciando a preocupação crescente, em âmbito mundial, com a garantia do direito à educação a todos.

As leis a seguir são complementares à LDB, no que diz respeito a legislação educacional brasileira, A promoção de políticas de inclusão e adaptações nas escolas, visando atender às necessidades das pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista), resultou na criação de medidas públicas específicas. Essas políticas visam garantir uma educação inclusiva e de qualidade, promovendo equidade e igualdade

de oportunidades. É fundamental que os educadores e profissionais estejam familiarizados com essas legislações para promover uma Educação Especial mais afetiva e inclusiva.

A primeira delas é a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, cujas diretrizes foram implementadas na prática educacional. Destaca-se também a formação de professores e a conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão.

A segunda é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, que aborda de forma ampla a inclusão das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA e AH/SD. Ela estabelece direitos e garantias para a promoção da inclusão social, educacional e laboral das pessoas com deficiência.

O texto destaca a importância das leis para garantir os direitos e a inclusão de pessoas com TEA, AH/SD e outras deficiências no sistema educacional brasileiro. É fundamental que os educadores e profissionais estejam familiarizados com essas legislações para promover uma Educação Especial mais efetiva e inclusiva.

## 2.2 DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Em 1990, foi promulgado, por meio da Lei n. 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual, reforçando o teor do artigo 205 da Constituição Federal, reitera o direito de toda criança e adolescente à educação, obrigatória e gratuita, garantindo-lhes igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como, o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990). De acordo com Mazzotta (2011), no tocante às crianças e adolescentes com deficiência, o Estatuto representou um passo importante em relação ao exercício de direitos, os quais, até o momento, estavam expressos em declarações de forma vaga e genérica, sendo pouco colocados em prática, em razão da ausência de meios eficazes.

No ano de 1993, após a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, foi elaborado, pelo MEC, o Plano Decenal de Educação Para Todos, documento que continha ações para

a década seguinte, que visavam satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Mais do que uma convenção internacional, o documento despertou uma consciência pátria e representou um compromisso do governo e da sociedade com a educação para todos. Corrêa (2010) destaca que o Plano Decenal centrava-se na universalização da educação básica e na supressão do analfabetismo. No tocante ao educando com deficiência, estipulou que deveriam ser elaboradas estratégias de ensino para atender suas necessidades educacionais específicas, empenhando-se para aumentar seu acesso e permanência no âmbito escolar.

Em 1994, a UNESCO realizou a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, Espanha, a qual aprofundou os debates acerca da consecução de metas de educação para todos, levantando os problemas decorrentes de a escola não proporcionar um ambiente acessível à totalidade dos estudantes (Brasil, 2015). Com base nessas ponderações, a Declaração de Salamanca proclamou que os sistemas e os programas educacionais devem considerar que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem próprias, cabendo às escolas respeitarem essa diversidade. Prevendo também que deve ser assegurado o acesso dos educandos com necessidades educacionais especiais às escolas regulares e que estas, ao se pautarem na perspectiva inclusiva, são os meios mais eficazes ao combate à discriminação, de modo a construir uma sociedade inclusiva e conquistar a educação para todos (UNESCO, 1994).

No mesmo ano, a Portaria n. 1.793 do MEC recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos currículos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, bem como em todas as Licenciaturas. Sugeriu também que o conteúdo fosse trabalhado nos cursos integrantes da Ciência da Saúde, como Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional, no curso de Serviço Social e nas demais graduações, conforme suas particularidades (Brasil, 1994).

Ainda em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, pautada na perspectiva integracionista, segundo a qual o acesso às escolas regulares era restrito aos alunos com condições de acompanhar as atividades desenvolvidas pelos demais (Brasil, 2008). Assim, o educando com deficiência é quem tinha que se adaptar à escola e não o contrário, tendo em vista que os investimentos, o currículo e

os espaços da instituição de ensino eram voltados aos alunos sem deficiência ou aqueles com condições de se adaptar à escola comum (Segabinazzi, 2015). O documento baseava-se, também, no princípio da normalização e enfocava o modelo médico de deficiência, imputando às particularidades físicas, intelectuais ou sensoriais dos educandos um caráter incapacitante, que obstacularizaria a sua inclusão escolar e social. Dessa forma, manteve-se o sistema paralelo e substitutivo da Educação Especial (Brasil, 2015b), sem renovar as práticas educacionais de modo a estimular os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino regular (Brasil, 2008c).

No ano de 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual dispõe, em seu Capítulo V, acerca da “Educação Especial”, conceituada, no artigo 58, com redação dada pela Lei n. 12.796/2013, como a modalidade de ensino oferecida preferencialmente no sistema regular, para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Prevê, ainda, que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em razão de suas particularidades, seja impossibilitada a integração do educando com deficiência nas classes regulares (artigo 58, § 2º).

É crucial reconhecer que essa mudança na nomenclatura reflete uma compreensão mais abrangente e holística dos transtornos do desenvolvimento, enfatizando a diversidade de apresentações e características dentro do espectro autista. Essa evolução conceitual visa promover uma melhor compreensão e abordagem dos indivíduos dentro do espectro, reconhecendo suas necessidades específicas e promovendo práticas mais inclusivas e centradas na pessoa.

A referida lei em seu artigo 59, preleciona que os sistemas de ensino deverão assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”; “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido”; “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”; “professores com especialização adequada para atendimento especializado”; “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”; “Educação Especial para o trabalho”; e “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (Brasil, 1996).

Três anos depois, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853/89 e dispôs sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”,

conjunto de orientações com o propósito de garantir, às pessoas com deficiência, o exercício total de seus direitos individuais e sociais. O documento definiu também as competências do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) e da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) (Corrêa, 2010). No mesmo ano, foi publicada a Convenção da Guatemala, ratificada pelo Brasil através do Decreto nº 3.956/2001, visando prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, assegurando-lhes sua plena integração à sociedade (Brasil, 2001a). No tocante à educação, foi de grande relevância, visto que propôs uma reformulação da Educação Especial, compreendida no âmbito da diferenciação, a fim de suprimir os obstáculos ao acesso à escolarização (Brasil, 2008c, p. 3).

Em 2001, a Lei n. 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação, cuja necessidade foi prevista pela Constituição Federal <sup>1</sup> e reiterada pela LDB<sup>2</sup>. Como objetivos, estabeleceu o aumento do nível de escolaridade do povo; o aperfeiçoamento da qualidade do ensino; a diminuição das disparidades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência no ensino público; e a democratização da gestão na educação pública, envolvendo a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local. Ao diagnosticar a Educação Especial, o Plano ressaltou que os números de matrículas de estudantes com deficiência ainda eram muito baixos, tendo em vista que, segundo a Organização Mundial da Saúde, 10% da população apresentava deficiências, dado que, se aplicado ao Brasil no período, demonstrava que somente 293.403 alunos eram atendidos em uma população de 15 milhões de pessoas com deficiência.

Diante desse contexto, registrou que o grande progresso da década deveria ser a construção de uma escola inclusiva, com o acolhimento de todas as diversidades, estipulando, para tanto, 28 metas, dentre as quais se destacam a generalização, em cinco anos, do oferecimento de cursos referentes ao atendimento básico dos alunos com deficiência aos docentes atuantes na educação infantil e fundamental; o

---

<sup>1</sup> Especificamente quanto ao acesso à educação, o Decreto n. 3.298/99 prevê, em seu artigo 24, as mesmas garantias elencadas no artigo 2º, inciso I, da Lei n. 7.853/89 (Brasil, 1999a).

<sup>2</sup> Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

fornecimento do apoio necessário para permitir a integração dos estudantes com deficiência em classes regulares; a disponibilização, em cinco anos, de livros didáticos falados, em braile e em caracteres ampliados para os educandos cegos ou com baixa visão do ensino fundamental; a implementação, em cinco anos, e a generalização, em dez, do ensino de Libras para os estudantes surdos e, quando possível, para sua família e para os profissionais da escola; a determinação dos parâmetros mínimos de infraestrutura das instituições de ensino para o atendimento de alunos com deficiência; e a inclusão, nos currículos de cursos de formação de docentes, de conteúdos e disciplinas próprias para a capacitação ao atendimento de educandos com deficiência (Brasil, 2001b).

Ainda no mesmo ano, a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, visando delinear caminhos e determinar os mecanismos legais para assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência em toda a educação básica. O documento foi relevante, pois, a partir de sua publicação, a Educação Especial passou a integrar o Sistema Geral de Educação (Corrêa, 2010).

A resolução estabeleceu, em seu artigo 2º, que as redes de ensino devem realizar a matrícula de todos os estudantes, sendo responsabilidade das escolas se estruturar a fim de viabilizar o atendimento dos alunos com deficiência, garantindo as condições básicas para uma educação de qualidade a todos. Assim, ao contrário da proposta integracionista, é a escola quem deve se adaptar de modo a conseguir atender todos os educandos, sem exceção. O documento propôs também a constituição e o funcionamento de um setor responsável pela Educação Especial, com recursos humanos, materiais e financeiros, que possibilitem e alicercem o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Previu, ainda, a promoção de acessibilidade quanto aos conteúdos ministrados, por meio da utilização de braile e de libras, e a implementação de serviços de apoio pedagógico nas classes comuns, que contem com a atuação colaborativa de docente especializado em Educação Especial e professores-intérpretes, bem como outros recursos essenciais à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001).

Contudo, apesar de ressaltarem a necessidade de atendimento de todos os alunos no sistema de ensino regular, os documentos legais do período continuaram amparando o caráter substitutivo da Educação Especial, o que legitimava a segregação em virtude da deficiência. Assim como, a LDB, promulgada em 1996, a

Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apresenta ambiguidade no tocante à estruturação da Educação Especial e da escola regular no contexto inclusivo, tendo em vista que, simultaneamente à orientação quanto à matrícula de educandos com deficiência no sistema regular de ensino, conserva a possibilidade de atendimento educacional especializado em substituição à escolarização (Brasil, 2015b).

Em 2002, foi promulgada a Lei n. 10.436, que legitimou a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo, em seu artigo 4º, que o sistema de educação federal, bem como, os estaduais, municipais e do Distrito Federal devem assegurar a inserção do ensino de LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (Brasil, 2002a). No mesmo ano, a Portaria n. 2.678 aprovou o projeto da grafia braile para a língua portuguesa, sugerindo a sua utilização em todo o território nacional (Brasil, 2002b).

No ano de 2005, o Decreto n. 5.626 regulamentou a Lei n. 10.436/2002, tratando acerca da inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular e da formação dos professores, instrutores, tradutores e intérpretes de LIBRAS, bem como da estruturação de escolas e classes bilíngues e a disponibilização dos serviços de tradutor e intérprete na rede regular de ensino, além de outros equipamentos e tecnologias que possibilitem a comunicação e a informação, visando assegurar o acesso das pessoas surdas à educação (Brasil, 2005).

Em 2006, foi elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Justiça, em parceria com a UNESCO, o Plano Nacional de Educação, o qual, em relação aos estudantes com deficiência, propôs a elaboração de materiais pedagógicos especializados, bem como a compra de outros recursos educativos, acessíveis aqueles. Recomendou também a colocação, no currículo das escolas, de conteúdos referentes às pessoas com deficiência, modos de discriminação e ofensa a direitos, garantindo o preparo dos profissionais da educação para trabalhar de maneira crítica com as referidas temáticas (Brasil, 2006).

No começo do século XXI, intensificaram-se os questionamentos acerca da organização segregativa dos sistemas educacionais, visto que grande parte das pessoas com deficiência em fase escolar não estava inserida na escola, sendo observado ainda que, as que estavam, haviam sido matriculadas, em sua maioria, nas escolas e classes especiais (Brasil, 2015).

Nesse contexto, no dia 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral da ONU adotou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi aberta à assinatura de todos os Estados a partir de 30 de março de 2007. No Brasil, foi aprovada pelo Congresso Nacional, através do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, com força de emenda constitucional e promulgada mediante o Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009a).

A Convenção expõe o modelo social de deficiência, o qual, segundo Diniz (2007), ao contrário do modelo médico, que entendia que a lesão conduzia à deficiência e conseqüentemente à restrição da participação social, identifica o corpo com lesão, no entanto, também evidencia o contexto social que oprime a pessoa com deficiência, de modo que sua experiência não advém da lesão em si, mas sim, de um ambiente contrário às diferenças.

Lopes (2014, p. 27) destaca que “a deficiência não está na pessoa como um problema a ser curado, e sim na sociedade que pode, por meio das barreiras que são impostas às pessoas, agravar uma determinada limitação funcional.” Além disso, a autora ressalta que a Convenção consagra o termo “pessoa com deficiência”, em detrimento às expressões “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais” e “deficientes”, tendo em vista que a deficiência não é algo que se porta, que todos as pessoas, em geral, têm alguma necessidade especial, e que o último termo enfoca a deficiência e não a condição de pessoa em primeiro plano. Esta nova perspectiva foi consequência dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e de direitos humanos, reconhecendo-se a inclusão social e a dignidade humana daquelas como direitos fundamentais.

No tocante especificamente à educação, a Convenção previu, em seu artigo 24, a garantia de sistema educacional inclusivo, visando assegurar o direito à educação sem discriminação e com equivalência de oportunidades em relação aos demais. Preconiza que os Estados Partes deverão tomar providências como auxiliar o aprendizado de Braille e de Libras, garantindo que os educandos com deficiência sejam instruídos nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais apropriados a si, e em espaços que possibilitem o seu pleno desenvolvimento educacional e social. Dispõe, ainda, que deverão ser acionados docentes, inclusive com deficiência, capacitados ao ensino de Braille e Libras, bem como, feita a habilitação de profissionais da educação de todas as classes de ensino (Brasil, 2009a).

Nesse cenário, a CDPCD, de extrema importância no que se refere à garantia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, inaugurou um novo paradigma. Segundo Lopes: “[...] a transposição do olhar da exigência de normalidade dos padrões das ciências biomédicas para a celebração da diversidade humana. Pessoas com deficiência são seres humanos, sujeitos titulares de dignidade e, como tais, devem ser respeitados [...]” (2014, p. 26). A nova concepção refletiu na legislação promulgada na década seguinte, em especial, na Lei Brasileira de Inclusão, conforme será abordado no tópico seguinte.

### 2.3 OS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA ÚLTIMA DÉCADA

Em continuidade ao estudo da legislação referente ao direito à educação e ao atendimento educacional à pessoa com deficiência, serão apresentados, neste tópico, os principais marcos legais sobre o assunto, observados na última década.

No ano de 2007, publicou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o propósito de aumentar a qualidade da educação brasileira, concentrando-se principalmente no ensino básico público. O PDE ressaltou a necessidade de efetivação da inclusão educacional, pois admitiu que as formas organizacionais as práticas pedagógicas tradicionais contribuíram para a formação de uma cultura escolar segregativa, devendo ser reparado o déficit social gerado. Para tanto, apontou algumas medidas, como a formação continuada de docentes da área da Educação Especial, a instalação de espaços com recursos multifuncionais, a acessibilidade no ensino superior, e a supervisão do acesso e permanência na escola de pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada<sup>3</sup> (Brasil, 2007). Ainda em 2007, o Decreto n. 6.094 tratou da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo, como uma de suas diretrizes, a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência na rede educacional regular, reforçando sua inclusão nas instituições de ensino públicas (Brasil, 2007).

---

<sup>3</sup> Nos termos do artigo 20, caput, da Lei n. 8.742/93, o Benefício de Prestação Continuada consiste no pagamento mensal de um salário-mínimo às pessoas com deficiência e aos idosos com 65 anos ou mais, que demonstrem não ter condições de manter o próprio sustento, nem de tê-lo mantido por sua família (Brasil, 1993).

Na sequência, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual definiu como metas o acesso, a participação e a aprendizagem de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no sistema de ensino regular, os quais devem estar preparados para as necessidades educacionais especiais, assegurando:

Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até o Ensino superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008c, p. 10).

Através da perspectiva inclusiva, a Educação Especial, de maneira articulada, passou a compor a proposta pedagógica do ensino regular, norteando o atendimento os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2008). De acordo com Mantoan (2015), os documentos que antecederam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva reiteraram a condicionalidade do acesso à educação pelas pessoas com deficiência, através de expressões como “quando possível”, desde que aptos e se alcançarem o mesmo ritmo dos demais”, de modo que o documento representou um marco político e pedagógico, assegurando o direito de todos à educação no sistema regular de ensino.

Ainda em 2008, o Decreto n. 6.571, posteriormente revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, tratou do atendimento educacional especializado, definindo-o, em seu artigo 1º, § 1º, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar ao ensino dos alunos no ensino regular.” Em seu artigo 3º, o decreto previu a instalação de salas de recursos multifuncionais, destinadas ao suporte e atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais; formação continuada de docentes, gestores e outros profissionais da educação para a educação inclusiva; acessibilidade arquitetônica das edificações escolares; produção e distribuição de materiais educacionais acessíveis; e organização de grupos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Estipulou, ainda, em seu artigo 9º, o duplo cômputo, para fins de repasse dos recursos do Fundeb, dos alunos

matriculados no ensino básico regular que recebam atendimento educacional especializado (Brasil, 2008a).

Em 2009, a Resolução n. 4 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação definiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. Estabeleceu, em seu artigo 3º, o público-alvo do AEE e, em seu artigo 5º, a forma como este deverá ser realizado, em caráter complementar ou suplementar e em turno contrário ao da escolarização, não podendo ser substitutivo às classes regulares (Brasil, 2009d).

No dia 17 de novembro de 2011, o Decreto n. 7.611 dispôs sobre o atendimento educacional especializado e a Educação Especial, ressaltando, em seu artigo 2º, que esta deve assegurar os serviços de apoio especializado destinado a suprimir os óbices ao processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, tendo incorporado, no mais, a maior parte das disposições já contidas do Decreto n. 6.571/2008 (Brasil, 2011a).

Na mesma data, o Decreto n. 7.612 estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, com o objetivo de garantir, através da integração e da combinação de políticas, programas e ações, o total exercício dos direitos das pessoas com deficiência, conforme as deliberações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Como uma de suas orientações, o Plano estipulou, em seu artigo 3º, incisos I e II, a garantia de um sistema educacional inclusivo, bem como, de recursos educacionais acessíveis às pessoas com deficiência (Brasil, 2011b). Mantoan (2015) ressalta, contudo, que embora sejam uma conquista incontestável, os referidos documentos legais conservaram o financiamento público às instituições filantrópicas de Educação Especial, que preservam práticas segregativas, não adotando, por completo, a concepção das políticas de inclusão escolar.

Em 2012, o Decreto n. 7.750 estatuiu o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), o qual visa, segundo seu artigo 1º, § 1º, à inclusão digital nas instituições de ensino públicas, bem como, nas escolas sem fins lucrativos que atendam pessoas com deficiência, visando à inclusão digital através da compra e do uso de recursos de informática, com finalidade educacional, por estudantes e docentes (Brasil, 2012). No mesmo ano, a Lei n. 12.764, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, determinou, em seu artigo 7º, que a negativa de matrícula de educando com Transtorno do Espectro Autista ou

qualquer outra deficiência, acarreta multa de três a vinte salários-mínimos ao gestor escolar ou autoridade competente (Brasil, 2012).

Como meta quatro, o PNE estabeleceu a generalização do acesso à educação básica e do Atendimento Educacional Especializado às crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação entre quatro e dezessete anos de idade, preferencialmente no sistema regular de ensino, assegurando-se estrutura escolar inclusiva, salas com recursos multifuncionais, e classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

A redação da meta foi bastante criticada por empregar o termo “preferencialmente” ao se referir ao acesso à educação regular, de modo que o Ministério da Educação, através da Nota Técnica nº 108, de 21 de agosto de 2013, esclareceu que houve um equívoco conceitual no texto e reiterou o caráter complementar, e não substitutivo, da Educação Especial, afirmando que deve ser assegurado, às pessoas com deficiência, o acesso pleno ao ensino regular e ao AEE de forma complementar à escolarização (Brasil, 2013). No período, observou-se, de fato, o aumento do acesso de alunos com deficiência ao sistema regular de ensino e de políticas públicas direcionadas à inclusão escolar, estando 79% dos estudantes-alvo da Educação Especial matriculados em escolas regulares (Brasil, 2015b).

Em 2015, foram adotados, pela ONU, 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, dentre os quais está a garantia de educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como de oportunidades de aprendizagem a todos os indivíduos. No tocante especificamente às pessoas com deficiência, pretendendo assegurar, até 2030, a igualdade de acesso a todos os níveis de educação, inclusive o ensino superior. Prevê, ainda, a construção e o aperfeiçoamento das edificações educacionais, a fim de propiciar espaços de aprendizagem seguros, inclusivos e eficazes a todos os educandos (ONU, 2015).

No dia 06 de julho do mesmo ano, foi promulgada a Lei n. 13.146, a qual, fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, com o objetivo de garantir o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, com equivalência de possibilidades, viabilizando a sua inclusão social e cidadania.

Dispõe, em seu Capítulo IV, acerca do direito à educação, estatuinto, no artigo 27, a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando o

desenvolvimento pleno dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das pessoas com deficiência, respeitando-se suas particularidades, tendências e necessidades educativas. O parágrafo único do mesmo dispositivo reitera o artigo 205 da Constituição Federal, estabelecendo que incumbe ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência, resguardando-a de todo tipo de violência, negligência e discriminação.

No artigo 28, definiu as responsabilidades do poder público no que concerne à promoção do ensino inclusivo, dentre as quais se destacam o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, com a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que suprimam as barreiras e viabilizem a inclusão plena; a participação dos alunos com deficiência e de suas famílias nas várias instâncias de atuação da comunidade escolar; a inserção em currículos de cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica de assuntos relativos à pessoa com deficiência; o acesso do aluno com deficiência a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer; e a articulação intersetorial para a elaboração de políticas públicas<sup>4</sup> (Brasil, 2015a).

Com amparo no princípio da igualdade, estabelece também que as instituições particulares devem cumprir a maior parte destas disposições<sup>5</sup>, sendo proibida, para tanto, a exigência de valores extras em suas mensalidades, anuidades e matrículas (Brasil, 2015a). Segundo Ferreira (2016), as previsões do artigo 28 demonstram que é a instituição de ensino quem deve se adaptar ao educando e não o contrário,

---

<sup>4</sup> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

<sup>5</sup> De acordo com o § 1º do artigo 28 da Lei n. 13.146/2015, aplica-se às instituições particulares as disposições dos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo.

devendo ser observadas a sua individualidade e as suas especificidades, de modo a permitir o seu desenvolvimento educacional e social pleno.

Ainda no que concerne ao direito à educação, a Lei Brasileira de Inclusão deu nova redação ao artigo 8º, inciso I, da Lei n. 7.853/89, determinando que a negativa, cobrança de valores extras, suspensão, procrastinação, cancelamento ou cessação da inscrição de estudante em instituição de ensino de qualquer modalidade, público ou particular, devido à sua deficiência, caracteriza delito punível com reclusão de dois a cinco anos e multa (Brasil, 2015a).

De acordo com Ferreira (2016), o capítulo da Lei Brasileira de Inclusão dedicado à educação faz com que, finalmente, as pessoas com deficiência sejam consideradas para propósitos educacionais, garantindo não apenas sua inserção na classe comum, mas, sim um sistema educacional inclusivo, que engloba todas as medidas necessárias ao efetivo exercício do seu direito fundamental à educação.

Assim, como constatado ao longo deste capítulo, além da Constituição Federal, diversas leis nacionais e documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, asseguram às pessoas com deficiência o exercício pleno do direito à educação. Na última década, acompanhando o movimento pela inclusão e refletindo as disposições da CDPCD, a legislação brasileira evoluiu, no sentido de retirar dos textos legais o caráter substitutivo da Educação Especial e assegurar um sistema educacional inclusivo, com qualidade, e igualdade de condições, tendo a LBI representado um marco na garantia destes direitos. No entanto, conforme destaca Ferreira (2016), a escola dita inclusiva, hoje, não cumpre propriamente a sua função, em virtude da existência de diversas barreiras que obstaculizam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

### **3 O PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Neste terceiro capítulo, adentrou-se um terreno fértil de reflexão e ação no universo da educação. A formação do professor é um componente crucial do processo educacional, e, quando direcionada para o atendimento das habilidades e Necessidades Educacionais Especiais, assume um papel ainda mais significativo.

A educação inclusiva é um compromisso com a equidade, com o respeito à diversidade e com a garantia de que todos, independentemente de suas habilidades e necessidades individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Este capítulo mergulha profundamente no contexto da formação do professor no âmbito das habilidades e Necessidades Educacionais Especiais, explorando as complexidades e desafios que essa abordagem pedagógica apresenta.

Essa jornada nos levará a investigar como os educadores podem se preparar para atender a uma gama diversificada de alunos, reconhecendo que a sala de aula é um espaço de aprendizado para todos, onde as diferenças são valorizadas e utilizadas como um trampolim para o crescimento individual e coletivo.

Neste capítulo, foram examinadas as políticas e práticas educacionais que moldam a formação de professores, discutidas as estratégias eficazes de ensino inclusivo, e explorados os impactos positivos que uma formação robusta pode ter não apenas nos alunos com habilidades e Necessidades Educacionais Especiais, mas também, em toda a comunidade escolar.

A formação do professor no âmbito das habilidades e Necessidades Educacionais Especiais é mais do que uma exigência educacional; é uma expressão do compromisso de uma sociedade com a igualdade, a justiça e a realização do potencial humano.

#### **3.1 O PROFESSOR E SUA IMPLICAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

O professor é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de

transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Para tanto, segundo Mazzota, “o programa de formação de professores deve incluir amplo fundo de educação profissional, comum e especializado. Além disso devem ser proporcionadas experiências praticas, integradas com a teoria” (2005, p. 43). Ao analisar os documentos referentes ao assunto, sempre nos deparamos com essa necessidade da associação da teoria e prática.

Em se tratando de educação numa perspectiva inclusiva se faz necessário que o professor disponha, na sua formação profissional, de conhecimentos teóricos e práticos que subsidiem suas ações para que sua atuação seja eficaz e para que a inclusão aconteça de acordo com as exigências da legislação, fundamentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca e Documento da Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva de Educação Inclusiva. Os quais garantem a participação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais em ensino regular, ou seja, escolas comuns.

Nessa perspectiva entende-se que as orientações em relação à formação do professor são lembradas pela legislação educacional, preocupa-se com a qualificação do profissional da educação para atuar na proposta inclusiva, definida para a Educação Especial.

Nesse contexto é correto afirmar que as leis e políticas públicas apontam de certa forma à necessidade de oferta da formação inicial e continuada numa perspectiva que favoreça a devida profissionalização e a instrumentalização necessária para que os professores possam desenvolver seu trabalho de modo a garantir o acesso, a permanência com sucesso de todos os alunos.

Para que seja realizado um trabalho digno de aceitação e sucesso, é preciso que haja alguns questionamentos, acerca do direito de todos à educação e sobre o papel da escola no desenvolvimento de pessoas com algum tipo de necessidade específica.

A formação de professores tem sido tema constante em discussões de pensadores e educadores, preocupados com a formação de um profissional reflexivo, capaz de atuar com responsabilidade e comprometimento, para uma educação de qualidade.

Na concepção histórico-crítica, Saviani (2001), aponta que o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que, ele é o mediador do

processo ensino/aprendizagem, por isso há a necessidade do professor repensar qual o seu papel, qual a sua importância nesse processo e o que ele pode fazer para que esse processo de inclusão seja realizado da melhor maneira possível.

Mantoan (2006) afirma que é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino aprendizagem com todos os alunos, sem exceções. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais visando à participação ativa e consciente de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas além dessa participação em cursos que deem suportes para os mesmos é necessário que estes professores busquem dentro de sala de aula fazer o seu trabalho da melhor maneira possível para todos os alunos, sejam eles com Necessidades Educacionais Especiais ou sem nenhuma limitação.

Ensinar é uma tarefa que envolve principalmente conhecimento acerca de como se dá o processo de ensino/aprendizagem, domínio do conhecimento a ser socializado, competência técnico-pedagógica, planejamento, intencionalidade pedagógica, competência para perceber e atender às especificidades educacionais dos alunos. Para isso se faz necessário uma boa formação e dedicação para colocar em prática tudo o que se aprende na teoria.

Quando falamos a respeito da pessoa do professor, ao invés de reconhecer suas falhas e dificuldades, o professor acaba responsabilizando o aluno por sua incompetência, tendo como base as suas limitações físicas, psicológicas. Os professores, em geral, não toleram a ideia de fracasso profissional, talvez por isso seja fácil aceitarem a falácia de que algumas crianças não conseguem aprender (Carmo, 2000).

### 3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO

Segundo Rabelo e Amaral (2003)

[...] a educação Inclusiva tem acontecido de maneira bem tímida porque os "currículos de Pedagogia atuais ainda estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada 'normal', ignorando a presença de uma

parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada”. O fato é que, em grande parte das instituições universitárias inexistem uma consciência social inclusiva, agravada por um modelo de sociedade individualista e excludente. (Rabelo e Amaral, 2003, p. 209).

É importante ter uma mudança de postura, de pensamento e de concepção da escola, de seus mecanismos e um olhar mais profundo para seus agentes. Nesse ponto, destacamos que o investimento para o trabalho com alunos NEE(s) deve estar voltado não somente para a infraestrutura (parte física e geográfica das escolas), mas relaciona-se diretamente com o material humano.

A formação do professor para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais deve ser assunto em debate contínuo. Com a expansão de alunos NEE(s), nas classes comuns, Xavier (2002) considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, passa pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (Xavier, 2002, p. 19).

Certamente, é no saber lidar com o outro, conseguir efetivamente ter uma prática docente voltada para o aprendizado do aluno NEE e para todos os outros, com uma prática que não segrega e nem rotula, é que se instaura o grande desafio do professor.

Profissional que necessita de formação para desenvolver novas estratégias, diferentes maneiras de ensinar para atingir a igualdade dentro da diversidade, como indica Almeida (2007, p.336), “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares do educando”. Reis e Silva (2011) confirmam essa ideia:

O professor deve, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências etc.) de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades (Reis e Silva, 2011, p.11).

É importante destacar que os professores como afirma Donald Schön precisam “dos conhecimentos tácitos, espontâneos, intuitivo, experimental, mas também dos conhecimentos teóricos (métodos) e é da ação e reflexão da ação que o professor

pode construir sua prática” seja para alunos com dificuldades de aprendizagem, sejam alunos especiais ou alunos que acompanham e possuem uma aprendizagem significativa (Schon, 1995, p.82-83).

É necessária uma formação contínua e nas palavras de Almeida: “desta complexidade deriva o entendimento de que o trabalho docente precisa ser desenvolvido com muito cuidado e fundamentado, pois ele é, em sua essência, o lugar de formação de pessoas, que também são profissionais” (2012, p.99).

Entretanto, o preparo dos professores, para o atendimento de alunos NEE(s) não é tarefa fácil, segundo Mandelli (2012):

Preparar o professor para ensinar a todos os alunos, com ou sem deficiência, sem praticar nenhum tipo de exclusão dentro da sala de aula, ainda é um grande desafio a ser superado. Segundo os pesquisadores em Educação Especial, a formação inicial dos docentes é inadequada nesse sentido. Para os especialistas, a formação continuada é essencial, mas deveria ser aperfeiçoada (Mandelli, 2012).

De acordo com o dispositivo da LDB/96, a Res. 2/01 (art.18) define que professores para serem considerados capacitados a atender a alunos com Necessidades Educacionais Especiais na classe comum devem comprovar que, “na sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial”. Ou seja, há a necessidade de embasamento teórico e capacitação de professores, mas esta formação deve ser prevista pelos respectivos sistemas públicos de ensino e/ou com parcerias em instituições.

Conforme Glat e Nogueira (2002),

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo. (Glat e Nogueira, 2002. p. 27).

A formação inicial deve ser encarada como um ponto de partida para que o profissional desenvolva habilidades e competências para a ação docente. Contudo, não basta para atingir um desenvolvimento pleno e satisfatório dentro dos princípios inclusivistas. A chave para o sucesso consiste no aperfeiçoamento contínuo, reflexivo e coletivo (Reis e Silva, 2011).

Para isso acontecer, é necessária a quebra de paradigmas, mudanças na concepção de ensinar. Os educadores precisam primeiramente estar convencidos, sensibilizados para o trabalho com a diversidade. Como também precisam de formação e acompanhamento nesta relação com o aluno com deficiência, necessitam ser ouvidos e não ignorados em suas dúvidas e conflitos. Para Reis e Silva (2011, p.11) “o professor deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com Necessidades Educacionais Especiais e precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva”.

Assim o professor, mas também o espaço onde atua devem estar abertos às transformações. Vinculado a tudo isso: aceitação da comunidade social, a escola como instituição e sistema, soma-se à falta de conhecimento do professor dadas as lacunas existentes nos cursos de formação inicial, e também a formação contínua que é bastante incipiente.

Com base nesta noção, percebemos as mudanças inevitáveis que devem ocorrer na transformação do ambiente escolar e, como consequência, na prática pedagógica docente para acolher e desenvolver processos reais de aprendizagem. Segundo Glat e Nogueira:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (Glat e Nogueira, 2002, p. 26)

Reafirma-se aqui o compromisso de união dos vários segmentos educacionais, não apenas o professor que lida diretamente com o aluno especial, mas as salas de recurso, as equipes de operacionais, a família, os gestores, organizados de maneira a atender com competência a uma parcela da sociedade que cresce a cada dia no Brasil e no mundo.

Outro aspecto importante na área de deficiência está ligado à metodologia de ensino no contexto da classe regular, que envolve a busca de alternativas pedagógicas através das quais os alunos com deficiência sejam membros

participativos e atuantes do processo educacional dentro das salas de aula e sua presença seja considerada (Glat e Nogueira, 2002).

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário investir em formação técnica e em metodologias, trocar experiências com instituições que tiveram êxito, ampliar os horários de formação continuada com profissionais relacionados à área de deficiência. Em muitos casos, o profissional que poderia auxiliar nesta formação não está presente nas reuniões em todos os horários coletivos, devido a outras demandas também prioritárias na escola a serem atendidas. Isso sem contar nas questões de ordem econômica, política e também acadêmica, como cursos superficiais, que impedem o profissional de estar preparado para essa demanda.

### 3.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM JUNTO A CRIANÇAS COM HABILIDADES E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Oliveira (2012) observou que os professores encontravam barreiras em seu cotidiano e também a tematização de assuntos recorrentes, que os isentavam dos problemas encontrados no processo de inclusão escolar e ressaltaram a necessidade de um mediador e seu próprio despreparo, o que os prejudicava em seu trabalho.

Nota-se que a falta de formação continuada e a falta de conhecimento em lidar com cada caso específico de crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, os professores sentem-se despreparados para lidar com algumas situações inesperadas em sala de aula.

Apesar de relatos falando da falta de preparo para professores, existem unidades escolares que contam com melhores estruturas e oferta de formação para docentes. No entanto, essas melhorias não atendem às expectativas.

Silva (2011), em um estudo de caso, observou que os professores não se sentem seguros para desenvolver um bom trabalho e, a cada dia, é um desafio a ser vencido. Neste contexto, chamaram a atenção ao dizer que não estavam preparados, mas sim em preparação. O pesquisador observou que os professores relataram não terem recebido nenhuma preparação no curso de graduação para atuar com alunos

com Necessidades Educacionais Especiais. Isso nos chama a atenção, uma vez que as diretrizes para o curso de pedagogia preveem discussões sobre a temática da inclusão e da Educação Especial, a não ser que esses professores tenham concluído sua formação inicial antes desta determinação.

Silva (2011) relatou a experiência de um caso que uma professora se sentiu frustrada por não conseguir realizar um bom trabalho com um aluno autista.

Uma grande maioria dos professores não recebem uma formação continuada que os capacite para lidar com essas situações no dia a dia, mas, ainda assim, muitos vão em busca de atividades adaptadas para que esses alunos não sejam excluídos por seus colegas de turma e sejam inseridos no processo de aprendizagem.

Modesto (2008) relata que alguns professores deixaram sugestões sobre a capacitação profissional, que os cursos deveriam ser ministrados para todos os profissionais e não somente para quem atuasse na área. Ainda sugeriram que deveriam ter estagiários na área e seminários para que pudessem ter trocas de experiências. Modesto (2008) destaca que o conhecimento se encontra em constante transformações e particularmente quando se refere ao campo da Educação Especial, descobertas e inovações abrindo continuamente novas possibilidades, com isso os profissionais da educação, precisam de uma busca constante de aperfeiçoamento na capacitação, repensando as novas realidades exigidas no ambiente escolar.

Salgado (2011), em um estudo de caso, analisou os desafios de uma professora que, ao deparar-se com um aluno com deficiência auditiva, sentiu-se impotente diante das dificuldades de aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento. A dificuldade da professora estava em não ter conhecimento e saber lidar com a deficiência do aluno. A professora ressalta ainda que existe deficiência na oferta de capacitação nessa área.

Ocorre, assim, uma frustração por parte dos professores. Torna-se necessário, então, oferecer formação continuada ao profissional de apoio, uma vez que esses atuam diretamente com o aluno e fazem mediação entre o professor da sala e o aluno. Existem casos específicos de crianças que possuem múltiplas deficiências, que vão desde a deficiência física à deficiência cognitiva, e que precisam estar inseridas no convívio social e escolar. Daí a necessidade de conhecimento para aplicá-lo na sala de aula e no desenvolvimento das habilidades desse aluno.

O professor como parte integrante da escola, deve ter a responsabilidade e o compromisso com o aluno, dando apoio para que esses se tornem um cidadão

participativo na sociedade como um todo. Bessa (2011) e Libâneo (1994) nos dizem que a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade.

Segundo Morales (2001) a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos, ou seja, não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras. Assim sendo, as relações entre docentes e discentes envolvem comportamentos intimamente relacionados, em que as ações de um desencadeiam ou promovem as do outro. Dessa maneira, o aluno não é um depósito de conhecimentos memorizado, como se fosse um fichário ou uma gaveta. O aluno é um ser capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer.

Para promover essa relação em sala de aula entre professor e aluno, exige tanto do docente quanto do discente, e assim contribui para melhoria de todos, inclusive os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que necessitam desses professores para uma inclusão justa e satisfatória, demandando, entre outros fatores, empatia e aceitação dos professores e demais componentes escolares

A aceitação ou consideração positiva incondicional do professor em relação ao aluno consiste numa postura de aceitação irrestrita e de respeito à pessoa do aluno, no sentido de acolher a sua alteridade, respeitando-o em sua singularidade, pois digno de confiança. Nesse sentido, uma ressalva a ser feita é em relação à questão da incondicionalidade da aceitação que nos remete ao próprio construto da congruência, pois aceitar o aluno de maneira incondicional pode, em alguns momentos, ferir o princípio da autenticidade.

Outra atitude considerada essencial no estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem auto-iniciada e/ou experiencial é a compreensão empática do professor para com o educando. Ser empático é a capacidade do professor de “captar” o mundo do educando “como se” fosse o seu próprio mundo, tentando colocar-se em seu lugar, sem deixar, contudo, de ser ele mesmo. De acordo com Rogers:

Quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a possibilidade de aprendizagem significativa (Rogers, 1971, p. 112).

No entanto, por-se no lugar do outro e ver a situação pelos “olhos” do aluno é uma atitude pouco comum em nossas escolas. Estabelecer uma relação empática pode ser difícil para alguns professores, pois “sair” do seu lugar, assumindo para si, algumas atitudes dos alunos, nem sempre é algo compatível com o jeito de ser do docente. Assim, um aluno que, por qualquer motivo, real ou imaginário, não atenda às expectativas, ou não ande no ritmo esperado, põe em evidência uma gama de sentimentos contraditórios com os quais o professor precisa lidar em sala de aula. O conflito está na base das relações humanas. Por isso, apesar do reconhecimento de que a relação pedagógica é facilitada na presença de determinadas atitudes, seria utópico esperar que o professor seja empático em todas as situações.

## 4 A SALA DE RECURSOS E A INCLUSÃO

Este capítulo é realizado através das informações colhidas anteriormente no questionário. Tendo vista articulação do professor do ensino regular e da sala de recurso, em função de que a sala de recurso, possa auxiliar o aluno e eliminar todas as formas de impasses na aprendizagem, considerando as necessidades de cada aluno.

### 4.1 CONCEITOS, FUNÇÕES E ESTRATÉGIAS

Dentre as estratégias de manejo para um ensino inclusivo com o apoio do Atendimento Educacional Especializado tem-se as salas de recursos multifuncionais.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (Alves, 2006, p.15).

O público-alvo das SRM, são:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2010).

Vale reafirmar que o atendimento para os alunos com deficiência e TGD, tem o auxílio na tentativa de complementar o ensino oferecido na sala regular, já aos alunos com altas habilidades/superdotação tem um caráter suplementar, enriquecendo as suas aquisições cognitivas e culturais.

A responsabilidade para a implementação das salas são divididas entre os níveis de gestão, federal, estadual e municipal, na cooperação mútua é que se pretende estabelecer toda a implantação e operacionalização das salas.

As salas de AEE são montadas através do processo de implantação das salas de recursos multifuncionais, onde cabe ao MEC/SEESP: fazer a aquisição dos recursos que compõem as salas; organização e oferta de AEE; cadastrar as escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; a formação continuada de professores para o AEE; apoio à Acessibilidade nas escolas com salas implantadas (Givigi; Alcantara, 2011, p.04).

A Gestão municipal e escolar tem um papel importante na formação de um AEE na escola, visto que “as escolas contempladas são indicadas pelos gestores dos sistemas de ensino, isto deve ser feito conforme demanda da rede e deve atender a critérios específicos do programa [...]” (Givigi; Alcantara, 2011, p.4). Antes a decisão de montar uma sala de recursos dependia sobremaneira da intenção dos gestores em fazer um projeto que justificasse a implantação da SRM na escola, então a vontade política também se inseria nesse processo.

Hoje, basta que o gestor cumpra seu papel em enviar o Censo Escolar contendo um número de alunos que justifique a criação da SRM na escola. Portanto, apesar do processo ser mais facilitado, o empenho do gestor e de toda comunidade escolar é um diferencial para a montagem de uma SRM com modelos adequados.

Segundo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (2010), a partir do projeto pedagógico da escola de ensino regular, a oferta de AEE deve ser organizado na Escola com:

- I - Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, 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 do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor 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 o AEE (2010, p.6).

As salas podem oferecer vários recursos que tornam a vida escolar da pessoa com deficiência mais significativa. A produção de materiais didáticos adaptados é da competência da interação entre as necessidades apontadas pelos professores regente e o professor especial. O funcionamento deste espaço pode fazer a diferença, facilitando o acesso ao conhecimento, muitas vezes sem se distanciar da proposta pedagógica original da sala regular.

Materiais com textura, jogos de categorização, softwares, ou adaptações mecânicas para informática, mobiliário se estabelecem como recursos para a autonomia do aluno e mediação do aprendizado. Todos esses materiais devem ser bem trabalhados por pessoas que consigam aliar todo o aparato tecnológico ao conhecimento de desenhos pedagógicos adequados em um sistema de coparticipação do professor especializado e o de classe regular.

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular (Alves, 2006, p.14).

A Sala de Recursos Multifuncionais já é reconhecida como um componente importante para sacramentar de vez a escola especial como modalidade complementar, confirmando esta mudança cultural de reorganização e concepção de escola. Afinal, uma escola para ser de fato uma escola moderna e aliada aos princípios do novo modelo de sociedade tem que ser uma escola boa para todos.

As políticas públicas no que tange as ações inclusivas reconhecem as salas multifuncionais como um componente de programas de inclusão. Traz através dos órgãos gestores nos diversos âmbitos (federal, estadual e municipal), apoio legal, materiais de sensibilização, recursos financeiros e outros instrumentos que possam facilitar a implementação desses espaços.

Além de todo este aparato, legal, material e recursos financeiros é preciso ter uma material humano capaz de transformar esta política em ação educativa. Os professores especialistas que atuam na SRM devem estar aptos a complementar ou suplementar conhecimentos estabelecidos pela escola para desenvolvimento dos alunos público-alvo das salas. Segundo Miranda:

Ainda constatamos que os professores das salas de recursos, muitas vezes, têm dificuldade em prestar o atendimento educacional especializado, pois, em grande parte, o professor da classe comum não se articula com o trabalho especializado, não fornecem o material necessário para o aluno com necessidades educacionais especiais, como por exemplo: o material para transcrição, no caso do deficiente visual (Miranda, 2011, p.103).

Depreende-se, portanto, a importância da capacitação do discente na adaptação de materiais aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

## 4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEU FUNCIONAMENTO

A educação tradicional tem retardado o uso de ferramentas que poderiam permitir aos alunos sem e com deficiência ampliar possibilidades de percepção do conhecimento e o aprendizado fora da oralidade e da escrita (Galvão Filho, 2009).

Na sociedade atual, com recursos cada vez mais ampliados de tecnologia, a escola não pode abrir mão desse conhecimento produzido. A escola deve estar atenta as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). As TICs podem constituir um recurso fundamental, por meio da inclusão digital, o acesso das pessoas com deficiência à escola, pois permite: Comunicação; A troca de informações; Construção de conhecimento e ainda Avaliação que permite verificar a capacidade intelectual.

As implicações e potencialidades das tecnologias vêm a ser mais um recurso, mas também, nasce com elas uma gama de conhecimento que muitas vezes é restrito, mal compreendido, ou até mesmo rejeitado pelos professores (Galvão Filho, 2009).

A perspectiva de utilizar as tecnologias, falando de uma forma ampla, pode dar as pessoas com deficiência uma possibilidade de maior autonomia e ter recursos imprescindíveis ao favorecimento da superação de limitações impostas pelas deficiências. “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH, 1993).

Segundo Galvão Filho (2009) a Tecnologia Assistiva surge pela primeira vez em 1988 em uma legislação americana que estabelece os critérios e bases legais que regulamentam a concessão de verbas públicas e subsídios de produtos e recursos (Assistive Technology) que auxiliassem pessoas com deficiência. No Brasil, a sistematização do conceito e classificação de Tecnologia Assistiva, ainda é recente, porém a partir da instituição do comitê de Ajudas Técnicas vem acontecendo avanços em muitos pontos.

A Tecnologia Assistiva como aliada na escola precisa de dois pontos fundamentais para se estabelecer. O primeiro, a informação, hoje são muitos instrumentos, técnicas, programas e recursos que se enquadram no meio educacional para ofertar ajuda nos processos de aquisição e de desenvolvimento de linguagem, materiais didáticos para ensino e aperfeiçoamento, entre outras opções. Mas para que isso adentre na escola, é preciso que os profissionais estejam atentos as necessidades dos grupos incluídos e o que o mercado oferece, ou mesmo, a competência técnica para adaptar materiais (Galvão Filho, 2009).

Mais uma vez a importância da formação na efetivação da inclusão se faz viva, pois os instrumentos tecnológicos para seu uso eficiente precisam de uma preparação. O uso apenas como um modismo ou de forma superficial não ajuda, apenas transfere o poder da tecnologia de aporte no processo educativo para um mero ilustrador sofisticado de receitas velhas (Ferrete; Souza; Ferrete, 2010).

Além do computador existem outros materiais que podem compor instrumentos que auxiliem a inclusão na escola. Para tanto, vejamos a classificação feita em 2018 por José Tonolli e Rita Bersche:

**Auxílios para a vida diária e vida prática** (Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras);

**AA - Comunicação Aumentativa e Alternativa** (Destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever);

**Recursos de acessibilidade ao computador** (Conjunto de hardware e software especialmente idealizado para tornar o computador acessível, no sentido de que possa ser utilizado por pessoas com privações sensoriais e motoras);

**Sistemas de controle de ambiente** (Através de um controle remoto, as pessoas com limitações motoras, podem ligar, desligar e ajustar aparelhos eletro-eletrônicos como a luz, o som, televisores, entre outros);

**Projetos arquitetônicos para acessibilidade** (Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independente de sua condição física e sensorial);

**Órteses e próteses** (Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo. Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função);

**Adequação Postural** (Diz respeito à seleção de recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis e com boa distribuição do peso corporal);

**Auxílios de mobilidade** (A mobilidade pode ser auxiliada por bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, scooters e qualquer outro veículo, equipamento ou estratégia utilizada na melhoria da mobilidade pessoal);

**Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal** (Inclui auxílios ópticos, lentes, lupas e telulupas; os softwares leitores de tela, leitores de texto, ampliadores de tela; os hardwares como as impressoras braile, lupas eletrônicas, linha braile e agendas eletrônicas);

**Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo** (Inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo (TTY), sistemas com alerta táctil-visual, entre outros);

**Adaptações em veículos** (Acessórios e adaptações que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel, facilitadores de embarque e desembarque como elevadores para cadeiras de rodas) (Tonolli; Bersche, 2018, p.45-46)

Diante disso, percebe-se a diversidade de instrumentos nas Salas de Recursos Multifuncionais que não se limitam apenas a dispor de computadores e tablets aos estudantes.

#### 4.3 FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DO PROFESSOR

A formação continuada dos professores é condição e garantia da efetividade e aperfeiçoamento para o trabalho com a Educação Especial Inclusiva. É essa formação que tem sido intensificada para atender as novas demandas criadas pela política de inclusão.

Em estudo realizado nos municípios Baianos de Amargosa e Mutuípe, por Silva et al (2013), vê-se ainda a consciência da necessidade de uma formação continuada que deve ser oferecida periodicamente para atualizar novos temas, novas metodologias e novos materiais.

Outra questão para ser somada aos problemas da formação, em específico a formação continuada in loco, na própria escola. Para as pesquisadoras Carvalho e Melo: “[...] foi pouco comentada: discussões na própria escola a partir das necessidades dos seus professores, embora tenha sido ressaltado por muitos participantes que a formação continuada deve ser pautada nas demandas das salas” (2013, p.10).

Observa-se, então, que uma formação com o pé na escola, apesar de pensada pelos professores e professoras, ainda não foi atendida. Mesmo uma formação colaborativa com os próprios professores da escola, comum e especialistas, não foi pensada como uma alternativa viável para trazer maior realidade e adequação a formação.

Para superar uma exigência, quase hercúlea, para a formação das professoras especialistas em se “especializar” em várias deficiências foi encontrada uma alternativa para amenizar esta dificuldade enviando os alunos para escolas com professoras aptas a atender aquele tipo de deficiência.

Contudo para Milanese e Mendes (2013), as professoras ao encaminharem os alunos para escolas-polo, não se dão conta que há um problema na política pública de inclusão, e acreditam que a falha é delas por não dominarem todas as especialidades, posto que isso seria solucionado no futuro quando ampliarem a formação. Levanta-se aí uma questão que se tornou um nó neste modelo: ou encaminhar o aluno para uma escola que tenha especialistas na deficiência ou sobrecarregar o professor na árdua tarefa de ter uma formação “especializada” ampliada.

Uma demanda reivindicada pelos discentes parece ser um maior contato com os professores regulares, criando parcerias para um melhor atendimento. Foi observado também uma carência de tempo para que o professor possa se aprofundar nos estudos, trocar informações com outros professores e até mesmo ter tempo para estudar e trazer novos elementos para sua formação pessoal (Martins et al, 2013).

#### 4.4 ORGANIZAÇÃO E ATENDIMENTO

Vê-se que a Sala de Recursos Multifuncionais não tem apenas uma leitura positiva. Esse ambiente foi repaginado, visto que já existiam em algumas escolas com o nome apenas de salas de apoio ou salas de recurso, contudo, não se pode comparar as salas dos moldes atuais.

A política das SRM tem a intenção de proporcionar ao seu público-alvo a possibilidade de serem atendido na escola de sua própria escolha. Essa proposta, todavia, não tem sido acompanhada a risca. Fugindo a proposta original, na tentativa de superar a questão de ter um professor multifacetado, foram criadas escolas com salas “especializadas”, onde há uma possibilidade maior de atendimento adequado a uma deficiência específica, por conta de qualificação dos professores especializados, e do maquinário e recursos existentes. O que em tese fere a possibilidade do aluno, se quiser, ser “melhor” atendido migre para uma escola que não necessariamente seria a escola escolhida pela proximidade a sua residência, por exemplo.

Tem-se, também, algumas dificuldades quanto ao estabelecimento das relações entre a proposta da SRM no contexto escolar. Mesmo estabelecendo a necessidade das atividades das SRM estarem relacionadas com o PPP da escola vemos que isso nem sempre tem sido respeitado

Para Silva:

Parece que a proposição das salas de recursos continua se alimentando da tendência de vinculação da deficiência a necessidade de práticas especializadas com as quais os professores devem contar para a escolarização de seus alunos. Vinculação essa que se transforma na condição determinante para que as questões metodológicas e técnicas não sejam as fundamentais dessa prática (2008, p.69)

A sala deixa de ser, nessa perspectiva, uma grande oportunidade para se tornar uma vilã do sistema, onde mais uma vez é transferida a responsabilidade do ensino aos professores especialistas, onde a sala seria o novo refúgio das pessoas com deficiência, diante da ineficiência dos professores e da escola como um todo em assumir um papel decisivo e contundente na formação dos alunos.

A organização das salas de recursos multifuncionais, apesar de seu aparato legal disponibilizando vários elementos necessários, ainda está em formação. Para Melo,

Do ponto de vista conceitual mais complexo, tomando-se como referência conhecimentos teórico-metodológicos necessários para que a sala de recursos implique como apoio de fato, para o acesso curricular de alunos(as) com deficiência, as orientações que os documentos oficiais, de caráter nacional apresentam, situam-se num nível de pistas, apenas (2011, p.169).

A SRM acumula funções muito amplas, se não bastasse o apoio curricular, que deve ser dado para as diversas disciplinas oferecidas ao aluno, ainda precisa auxiliar o aluno na aquisição de língua (LIBRAS), ensinar a codificação e fazer a transcrição de linguagem (BRAILLE), dar apoio aos professores com estratégias metodológicas, construção de material adaptado, apoio ao uso de tecnologia assistiva, enfim, um número tão grande de ações que torna, no mínimo, uma tarefa difícil, organizar o funcionamento destas salas.

Outro ponto colocado por Silva (2008) é a questão do ordenamento espaço temporal, já que a sala funciona no contra turno das salas comuns.

A cultura escolar parece construir, sobre as condições concretas da organização da escola inclusiva, variantes no entendimento da organização do tempo e do espaço, com regras mais ou menos oscilantes, com ocupações do espaço mais ou menos estáveis, com uma maior ou menor dependência do relógio na mediação do tempo. Nesse sentido, inscrita nas relações entre as salas comuns, gera atitudes, perante a escolarização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e a dos alunos comuns, por vezes alimentadas pelos conflitos ideológicos e biológicos na fundamentação do currículo (SILVA, 2008, p.84).

O discurso da superação do paradigma da inserção pode ser desmontado se for percebido que o subsistema continua atuante, mas de forma disfarçada. Ter uma atividade extra, no contra turno, talvez, mantenha a segregação. Em um modelo de escola integral, isto seria uma infâmia, mas a regra do tempo pedagógico diferente para os alunos com e sem deficiência pode tratar de mais uma exigência da cultura escolar de referendar os adaptados.

Segundo Mendes e Malheiro (2012), as dificuldades na prática pedagógica do professor da classe comum e a falta de espaços efetivos de troca de informações

empobrecem as oportunidades de ensino para os alunos com necessidades educativas especiais.

Fica claro que a SRM não pode ser a tábua de salvação da Educação Especial, “ainda não se pode afirmar que apenas as salas multifuncionais são suficientes para atender a todos os alunos com a qualidade necessária, ainda que a caracterização deste serviço tenha indicado avanços na área” (Capelline et al., 2013, p.13).

A implementação das salas de recursos tem sido a aposta do governo federal, em parcerias com os governos estaduais e municipais, para estabelecer uma política de inclusão onde a escola deva ser para todos.

## 5 CAMINHOS DA PESQUISA

A metodologia de análise segue em duas frentes: a primeira trata da análise documental dos textos de lei, tanto macro (mundiais) quando micro (estaduais) que embasaram e/ou formularam a proposta de criação das Salas de Recursos Multifuncionais, acompanhada do referencial teórico centrado no tema “educação especial inclusiva: reflexões sobre as salas de recursos multifuncionais” que contou com a pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório organizada por Gil (2002), a partir de material elaborado em livros e artigos científicos.

A segunda frente, por sua vez, foi uma pesquisa empírica de coleta de dados a respeito das Salas de Recursos Multifuncionais e dos profissionais responsáveis por sua gestão durante os anos de 2022 e 2023, no recorte regional de um bairro da cidade de Curitiba, capital do Paraná no Brasil. Essa etapa teve como objetivo principal obter informações detalhadas sobre a organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto estudado, bem como a percepção dos responsáveis por essas salas sobre esses espaços e suas necessidades.

As fontes de documentos oficiais analisadas foram as sete constituições brasileiras, a saber: a Carta outorgada por Dom Pedro I em 1824; a Constituição Brasileira Republicana de 1891; no caudilhismo getulista, a Carta Magna de 1934, seguida daquela da ditadura do Estado Novo em 1937; a Constituição Brasileira de 1946; a Constituição implementada pela ditadura em 1967; e, por fim, a Constituição Cidadã de 1988.

Além das Cartas Magnas do Brasil, a pesquisa também comenta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em 1961. A Lei n. 5.692, de 1971, sobre tratamentos especiais aos “estudantes com deficiência” (sic); Portarias Interministeriais, 477 (1977) e 186 (1978) sobre diretrizes para atender “excepcionais”; e o decreto 99.710 (1990) que estabelece conformidade da educação no Brasil e os preceitos da Organização das Nações Unidas, bem como, a lei 8.069, isto é, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No tocante à Organização das Nações Unidas, foram consideradas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948; a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959; o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1966; a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989. Além disso,

em 1990 ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, com a participação do Brasil.

Na parte empírica, a pesquisa realizou questionários aos responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais, para coletar dados relevantes que contribuíssem para a compreensão da realidade dessas salas e para a análise dos aspectos relacionados à Educação Especial Inclusiva.

## 5.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A população alvo da pesquisa inclui os responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais de oito Escolas, com foco específico nas Salas de Recursos, durante os anos de 2022 e 2023, para compreender os processos inclusivos em escolas públicas do estado do Paraná, com destaque para a oferta de salas de recurso multifuncionais em uma região específica da cidade de Curitiba. Os respondentes, todos diretores de escolas, sendo exceção apenas um colégio em que uma pedagoga era a responsável, desempenharam papel fundamental na gestão e coordenação das Salas de Recursos Multifuncionais. Essas escolas estão localizadas no Bairro Cajuru, na cidade de Curitiba, Paraná.

O critério de seleção dessas instituições baseou-se em sua condição de escolas públicas integrantes da rede estadual, em sua localização na mesma região, em serem situadas em um bairro de grande porte e com uma grande população estudantil, e por estas escolas estarem localizadas próximas umas das outras. Todas as escolas selecionadas oferecem do Ensino Fundamental anos finais até o Ensino Médio, sendo todas públicas.

## 5.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada através de questionários aplicados aos responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais em oito escolas, com foco nas SRMs, nos anos de 2022 e 2023 abordando questões relacionadas às demandas e à oferta de Salas de Recurso Multifuncionais.

O questionário foi organizado com 19 questões específicas, buscando informações relevantes para a compreensão do contexto da inclusão na escola.

De modo geral, o questionário buscou saber a respeito das pessoas que fazem a gestão da sala e a respeito da própria sala. Em relação às pessoas, buscou-se conhecer qual o cargo do responsável pela sala, o vínculo empregatício e a formação específica do profissional que lá atua, se a salas têm atendido a demanda e a especificidade educacional dos estudantes que dela necessitam, e também, o envolvimento dos responsáveis pelos estudantes. No tocante às salas em si, buscou-se saber a quantidade delas, o tamanho, os equipamentos que dispõem, a acessibilidade e o tempo de oferta, e a extensão da sala à comunidade escolar em sua razão de ser e tomada de conhecimento de seus serviços.<sup>6</sup>

Após a coleta de dados, os procedimentos seguintes consistiram em análise estatística e interpretação das informações obtidas por meio dos questionários aplicados aos responsáveis pelas SRMs.

Na condução da presente pesquisa, é importante destacar que todas as diretrizes éticas foram rigorosamente seguidas, conforme estabelecido pela Resolução CNS nº 466 de 2012. Nesse sentido, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi integralmente elaborado e implementado.

O TCLE, documento essencial na pesquisa envolvendo seres humanos, foi cuidadosamente desenvolvido para garantir a compreensão clara e abrangente por parte dos participantes. Todas as informações pertinentes à pesquisa, seus objetivos, procedimentos, potenciais riscos e benefícios, assim como as garantias de confidencialidade e a opção de retirar o consentimento a qualquer momento, foram devidamente incluídas no TCLE.

---

<sup>6</sup> O questionário encontra-se disponível em sua íntegra no anexo desta dissertação.

A coleta de dados, conduzida por meio de questionários direcionados aos responsáveis pelas SRMs, foi precedida pela obtenção do consentimento voluntário e esclarecido de cada participante. Esse procedimento reforça o compromisso ético da pesquisa, assegurando que todos os envolvidos estejam plenamente cientes e de acordo com a sua participação.

Ao adotar essa abordagem ética, a pesquisa busca não apenas atender aos requisitos regulamentares, mas também, respeitar integralmente os princípios fundamentais de ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos. Este compromisso visa preservar a integridade dos interlocutores em seu anonimato sem deixar de garantir a transparência e responsabilidade ao longo de todo o processo de investigação.

Em síntese, os questionários foram distribuídos as diversas instituições no estado do Paraná, garantindo uma representação abrangente das práticas de inclusão. Após a coleta de dados, foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa para identificar padrões, tendências e divergências nas práticas de inclusão, proporcionando insights significativos sobre a efetividade das estratégias empregadas.

Os resultados obtidos serão então discutidos à luz da revisão bibliográfica e das normativas educacionais. Esta discussão destacará aspectos positivos das práticas de inclusão, assim como áreas que demandam aprimoramento, contribuindo para uma compreensão aprofundada do cenário atual de inclusão escolar no contexto estudado.

## **6 TORNANDO A DIVERSIDADE UMA REALIDADE: DESAFIOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO PARANÁ**

Neste capítulo, será conduzida uma apresentação sobre a inclusão escolar no estado do Paraná, oferecendo uma visão abrangente sobre o cenário da inclusão, através da contextualização das normativas que organizam a educação inclusiva no estado e das condições nas quais elas são efetivadas no cotidiano escolar.

### **6.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARANÁ**

A Educação Especial no estado do Paraná teve seu início em 1958, na cidade de Curitiba, no Centro Educacional Guaíra, hoje Escola Estadual Guaíra, por iniciativa da Professora Pórcia dos Guimarães Alves, então diretora da instituição, que criou a Clínica Psicológica para estudos de crianças com problemas de aprendizagem e de repetência escolar. Podemos afirmar que a criação de uma classe especial nessa escola foi o primeiro passo do movimento instituído em 1963, pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura para criação do serviço de Educação de Excepcional (FURQUIM,1990).

Em 1970, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) foi reestruturada, tendo sido criado o Departamento de Educação Especial (DEE), dividido em setores que correspondem aos atuais serviços de Educação de Deficientes — deficiências auditiva, física, mental e visual — altas habilidades, condutas típicas e grupos de apoio à profissionalização. A SEED dá um impulso no ensino especializado e na atividade voltada à prevenção, identificação, triagem, avaliação e ao atendimento educacional, em duas vertentes: instituição privada – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais APAES e outras entidades similares e programas especializados da rede pública de ensino. Com isso, fica evidenciado que, desde a sua criação, o departamento de Educação Especial assumiu a função de coordenar, normatizar, promover e difundir o ensino especializado, priorizando as

questões administrativas e pedagógicas voltadas às atividades específicas, como prevenção, identificação, triagem, avaliação e atendimento educacional.

Dessa forma, percebemos que as escolas especiais constituem um marco histórico no atendimento educacional no estado do Paraná. Merecem destaque as (APAES), que têm como objetivo “desenvolver trabalhos pedagógicos, psicológicos, terapêuticos.”. Com sua criação, foram introduzidas e difundidas metodologias voltadas à educação escolar das pessoas com deficiência. Paralelamente as APAEs, inúmeras outras instituições ligadas à Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais (Febiex) prestam atendimento a educandos portadores de diferentes excepcionalidades.

A Educação Especial no estado do Paraná sofreu mudanças no ano de 2011 devido a uma Resolução da Secretaria de Educação do Estado. A mudança na nomenclatura das instituições especiais modificou os atendimentos, passando a fazer parte do processo da educação básica. Essa alteração se iniciou após um pedido efetuado pelos gestores dessas instituições, afirmando que o trabalho dentro da instituição atendia todos os objetivos da educação básica.

Atualmente, há oferta de algum tipo de atendimento especializado em 368 dos 399 municípios, o que representa o índice de 92% de cobertura no Estado. O total de alunos atendidos na área de Educação Especial é de 60.000, sendo que 38.825 recebem atendimento na rede conveniada (instituições especializadas), representada pelas escolas especiais, e 21.175 na rede regular de ensino. A partir de 2003, houve um acréscimo significativo de 15% nas matrículas dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A oferta de serviços e apoios especializados na rede regular de ensino visa ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas áreas das deficiências mental, visual, física, surdez, condutas típicas de quadros neurológicos e psiquiátricos e psicológicos graves e altas habilidades/superdotação, compreendendo sala de recursos; centro de atendimento especializado; professor de apoio permanente; profissional intérprete; instrutor surdo; classe especial; escola especial.

A avaliação para identificação das Necessidades Educacionais Especiais é realizada no contexto escolar contando com a participação do professor e da equipe técnico-pedagógica da escola, de modo processual e contínuo, com o objetivo de avaliar os conhecimentos prévios, as potencialidades, as possibilidades, assim como, as necessidades que comprometem o processo de aquisição de aprendizagem. Esse

processo avaliativo ajuda o professor a investigar e acompanhar o desenvolvimento, tanto do processo de ensino quanto de aprendizagem, refletindo sobre sua prática pedagógica e reformulando-a quando necessário. Ele também aponta os tipos de recursos educacionais que a escola terá que disponibilizar quando forem requisitados.

## 6.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ: ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO

Esta seção visa explorar de forma abrangente as mudanças em curso na Educação Especial no estado do Paraná, com foco nas percepções e reflexões dos professores de uma instituição dedicada a esse segmento educacional. A investigação dessas transformações se baseará nos resultados obtidos por meio de um questionário específico direcionado aos profissionais envolvidos no processo educativo, oferecendo uma visão detalhada e contextualizada das dinâmicas em evolução.

Foram Examinados os pensamentos e reflexões desses educadores, valendo-se das respostas coletadas no questionário. Essa abordagem permitirá uma análise aprofundada das experiências vivenciadas por esses profissionais, proporcionando insights valiosos sobre as mudanças percebidas na Educação Especial. A compreensão dessas percepções é essencial para contextualizar e avaliar as transformações em andamento, contribuindo para um panorama mais completo e informado sobre o estado atual da Educação Especial no Paraná.

Ao longo deste capítulo, temas emergentes nas respostas dos entrevistados, identificando padrões, desafios e oportunidades que surgem a partir das mudanças implementadas. Essas reflexões, baseadas na realidade vivida pelos educadores, oferecerão uma contribuição valiosa para a compreensão das dinâmicas educacionais especiais no contexto estadual.

A análise detalhada desses pensamentos e reflexões é fundamental para a promoção de discussões informadas e embasadas sobre as mudanças em curso na Educação Especial, permitindo uma visão mais clara das necessidades, êxitos e desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos. Este capítulo proporcionará, assim, um insight aprofundado sobre a dinâmica da Educação Especial no Paraná,

sustentado pelas vozes e perspectivas dos próprios educadores que moldam e vivenciam essas transformações.

Ao traçar um perfil das percepções e desafios revelados por meio dessas análises, visamos contribuir para uma compreensão mais rica e contextualizada das mudanças em andamento. Este capítulo se propõe a não apenas apresentar dados, mas a compartilhar histórias e reflexões que enriquecem a compreensão da comunidade educacional e da sociedade como um todo sobre a complexidade e vitalidade da Educação Especial no Paraná.

### 6.3 REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS

No decorrer da análise minuciosa das respostas dos educadores, fomos confrontados não apenas com dados quantitativos e estatísticas, mas também, com relatos elucidativos que lançam luz sobre as intrincadas nuances e obstáculos enfrentados durante a execução das transformações em andamento na esfera da Educação Especial no Paraná. Essas narrativas representam uma rica fonte de informações, proporcionando entendimentos perspicazes sobre a vivência cotidiana desses profissionais no contexto de sua prática educacional. Esses relatos não apenas complementam, além disso, enriquecem a compreensão dos dados quantitativos, conferindo uma dimensão humana e contextualizada aos resultados da pesquisa.

Cada resposta coletada durante as entrevistas e questionários desvenda uma peça importante no intrincado quebra-cabeça das vivências dos educadores. Esses dados desempenham um papel fundamental ao proporcionar uma compreensão mais abrangente da dinâmica do cenário educacional especial na região, possibilitando-nos discernir padrões, identificar tendências emergentes e destacar áreas que demandam aprimoramento. Ao mergulharmos nessas informações detalhadas, somos capacitados a adotar abordagens mais informadas e estratégicas para fortalecer o sistema educacional, promover a inclusão e potencializar o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

A visualização dos dados por meio de gráficos e tabelas desempenhou um papel fundamental na análise dos resultados da pesquisa em Educação Especial Inclusiva. Através dessa representação visual, foi possível identificar padrões, tendências emergentes e áreas que demandam aprimoramento nas práticas educacionais.

Por exemplo, a análise visual permitiu observar de forma mais clara a distribuição dos recursos nas Salas de Recursos Multifuncionais durante os anos de 2022 e 2023, evidenciando a evolução e a relevância desses recursos para a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

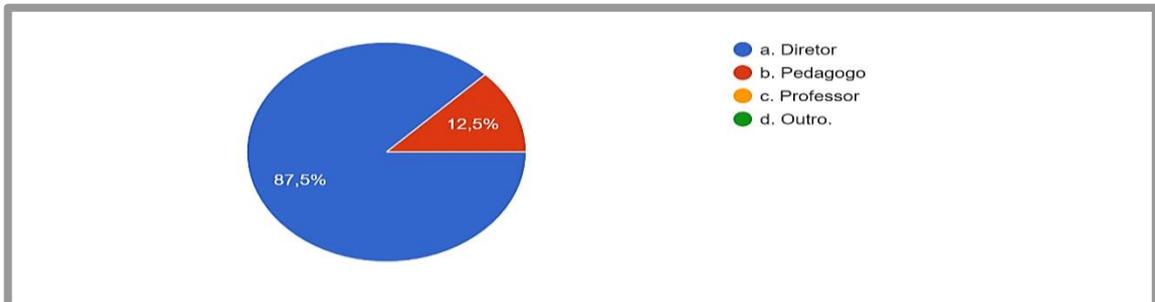
É relevante ressaltar que a predominância das instituições de ensino entrevistadas se caracteriza pelo porte médio e grande, as quais contam com uma única Sala de Recursos Multifuncional. Esse cenário sugere uma concentração significativa de esforços e recursos em uma única estrutura para atender às demandas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Além disso, uma análise dos dados coletados nos anos de 2022 e 2023 revelou que os recursos mais empregados nessas salas foram, em sua maioria, os computadores e a internet, seguidos pelos jogos educativos e materiais adaptados. Essa tendência indica uma preferência e uma priorização específica no suporte oferecido aos estudantes, refletindo possíveis estratégias adotadas pelas escolas para promover a inclusão e o acesso à educação para todos, o que pode ser atribuído à facilidade e ao interesse crescente dos alunos laudados pela tecnologia.

Segue-se, agora, uma sequência de dados coletados, sistematizados na forma de gráfico para melhor apreensão, bem como, os respectivos comentários interpretativos desses índices.

No Gráfico 1, intitulado “Cargo que ocupa na escola”, a pergunta para os interlocutores foi “Qual é o seu cargo atual na escola?” e o objetivo era identificar o cargo de quem lida ativamente com a sala de recursos Multifuncional, não somente quem trabalha na Sala de Recursos Multifuncional, mas também, aqueles diretamente envolvidos e responsáveis. Ao todo, oito pessoas responderam ao questionário. Estas compõem o corpus de análise sob o recorte regional, a saber, um respectivo setor do município, sendo que cada uma dessas pessoas representa uma escola do setor, logo oito escolas.

Gráfico 1 - Cargo que ocupa na escola

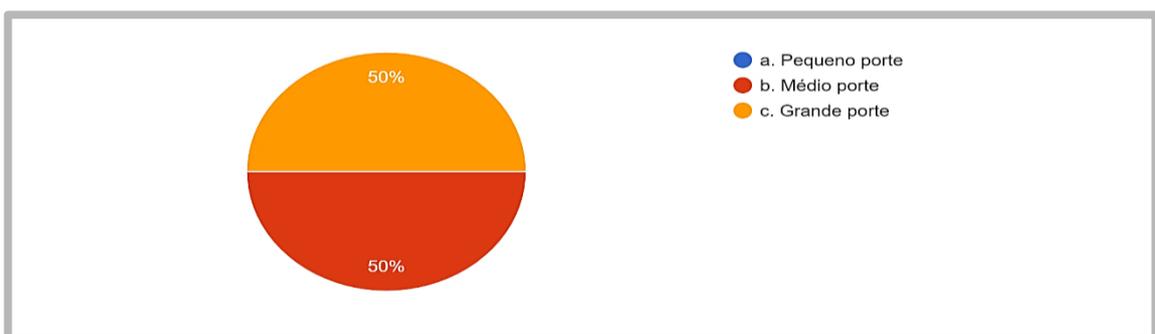


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Conforme se observa, das oito pessoas, sete eram diretores (totalizando 87,5% do corpus de análise) e uma era pedagoga, não tendo, portanto, nenhum professor diretamente envolvido com o trabalho na Sala de Recursos Multifuncional. Desse modo, nota-se que a Sala de Recursos Multifuncional tem importância para a direção escolar.

No Gráfico 2, intitulado “Tamanho do local de trabalho”, o enunciado foi “seu local de trabalho é considerado uma escola de:” e as opções de resposta foram “a. Pequeno porte; b. Médio porte; c. Grande porte”. O objetivo era averiguar o porte de cada uma destas oito escolas no setor sob recorte de análise. O porte é a quantidade de estudantes de uma escola, sendo considerado de pequeno porte até 300 estudantes, médio porte entre 300 e 800 estudantes e de grande porte acima de 800 estudantes.

Gráfico 2 - Tamanho do local de trabalho

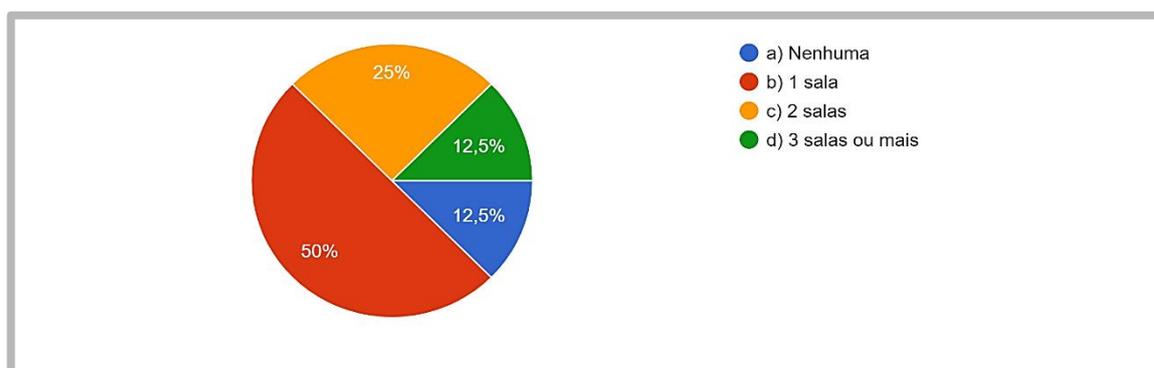


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Segundo revela o gráfico, das oito escolas, quatro são de médio porte e quatro são de grande porte, não havendo nenhuma escola de pequeno porte na região.

No gráfico três, cujo título é “Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais na escola”, a pergunta para os interlocutores foi “Qual é o número atual de Salas de Recursos Multifuncionais na sua escola?” e as opções de resposta foram: “a) Nenhuma; b) 1 sala; c) 2 salas; d) 3 salas ou mais”. A importância de conhecer o porte é identificar a necessidade de mais de uma Sala de Recursos Multifuncional, por exemplo, e é isso que veremos no Gráfico 3, cujo título é “Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais na escola”.

Gráfico 3 - Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

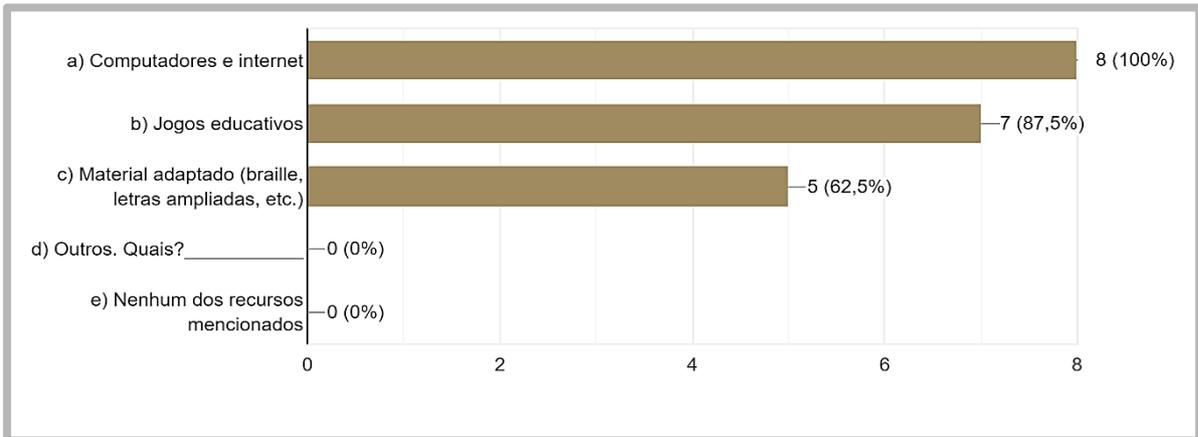
De acordo com o gráfico, das oito escolas, uma não possui Sala de Recursos Multifuncional, quatro possuem uma única Sala de Recursos Multifuncional cada qual, duas possuem duas Salas de Recursos Multifuncionais cada qual e uma única escola possui três Salas de Recursos Multifuncionais.

Os dados apresentados são interessantes porque mesmo uma escola de pequeno porte precisaria de ao menos uma única Sala de Recursos Multifuncional e nas escolas pesquisadas observamos que um colégio de médio ou grande porte não possui Salas de Recursos Multifuncionais e que outros quatro possuem apenas uma cada qual. Além disso, não deixa de ser intrigante o que leva uma única escola da região a ter três ou mais Salas de Recursos Multifuncionais, enquanto outra escola da região não possui sequer uma única destas salas. A hipótese é de que a escola que possui três Salas de Recursos multifuncionais deve-se ao porte muito acima de 800 estudantes.

Para esta análise, foram examinados dois gráficos. O Gráfico 2, intitulado "Tamanho do local de trabalho", tinha como objetivo avaliar o porte das oito escolas analisadas. O porte foi determinado pela quantidade de estudantes, sendo considerada uma escola de porte pequeno se tivesse até 300 alunos, de porte médio entre 300 e 800 alunos, e de porte grande se tivesse mais de 800 alunos. Das oito escolas estudadas, nenhuma se caracterizava como de porte pequeno, sendo 50% de porte médio e a outra metade de porte grande. Quanto ao Gráfico 3, que representava a quantidade de salas de recurso multifuncional que cada escola possuía, observou-se que 50% ou quatro escolas possuíam uma única SRM cada. Duas escolas, ou 25%, possuíam duas Salas de Recursos Multifuncionais cada, e uma escola não tinha SRM. Com base na pesquisa e na análise dos gráficos, compreendeu-se que a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais era limitada, especialmente em escolas de porte médio e grande."

No Gráfico 4, "Materiais das Salas de Recursos Multifuncionais", a pergunta foi "Quais foram os materiais alternativos utilizados na Salas de Recursos Multifuncionais de sua escola no ano de 2022 2 2023? (É possível selecionar mais de uma alternativa)". As alternativas de resposta foram: "a) Computadores e internet; b) Jogos educativos; c) Material adaptado (braile, letras ampliadas, etc.); d) Outros. Quais?; e) Nenhum dos recursos mencionados." Aqui, investigamos quais eram os materiais que estas salas dispõem para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 4 - Materiais das Salas de Recursos Multifuncionais

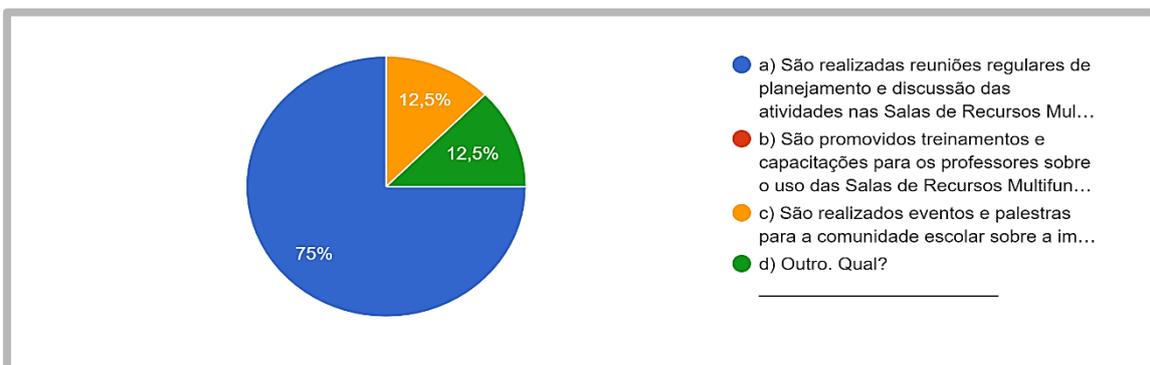


FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

Segundo o Gráfico 4, verificamos que todas as salas dispõem de computadores com acesso à internet. No tocante aos jogos educativos, apenas uma escola não os possuía. Além disso, no que diz respeito aos materiais adaptados (Braille, letras ampliadas, tablets e outros), mais da metade das escolas ofereciam esse recurso. Questionados sobre outros recursos disponíveis e que não foram aventados pelo questionário, o responsável de cada Sala de Recursos Multifuncional das diferentes escolas não acrescentou mais nada.

O Gráfico 5, “Estratégias de uso da Sala de Recursos Multifuncional”, a pergunta foi: “Como a equipe gestora (direção e pedagogos) envolve os professores e a comunidade escolar no uso e otimização nas Salas de Recursos Multifuncionais?”. Este tópico expressa as estratégias de uso da sala de recursos Multifuncional a fim de otimizar a utilização do espaço no atendimento.

Gráfico 5 - Estratégias de uso das Salas de Recursos Multifuncionais

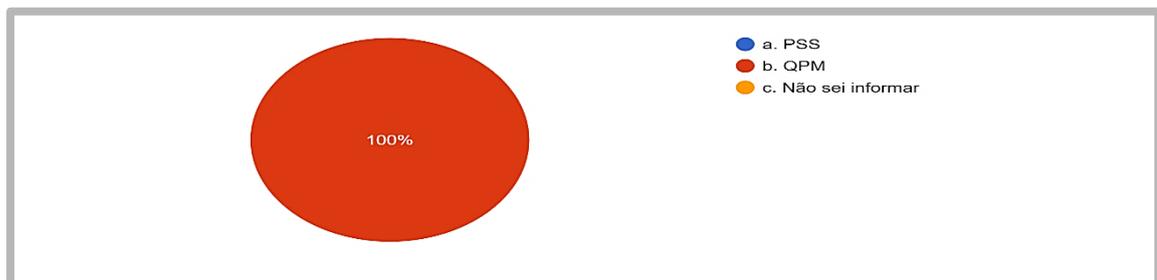


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No âmbito da equipe gestora, composta por diretores e pedagogos, constatou-se que há, em grande parte, reuniões regulares de planejamento e discussão das atividades nas Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, há promoção de treinamentos e capacitações específicas para os professores sobre o uso dessas salas. Em alguns casos, ocorrem reuniões de fluxo que envolvem toda a equipe pedagógica, especialmente em escolas que oferecem educação em tempo integral.

O Gráfico 6, “Vínculos empregatícios dos profissionais que atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais”, a pergunta aos interlocutores foi “Quais os vínculos empregatícios dos professores que atenderam às Salas de Recursos Multifuncionais em 2022 e 2023?”, sendo as opções de resposta “a. PSS; b. QPM; c. Não sei informar”. Este gráfico apresenta o tipo de vínculo empregatício dos profissionais que atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais, podendo ser contratos temporários pelo Processo Seletivo Simplificado, concursados pertencendo ao Quadro Próprio do Magistério ou outro.

Gráfico 6 - Vínculos empregatícios dos profissionais que atendem nas Salas de Recursos Funcionais



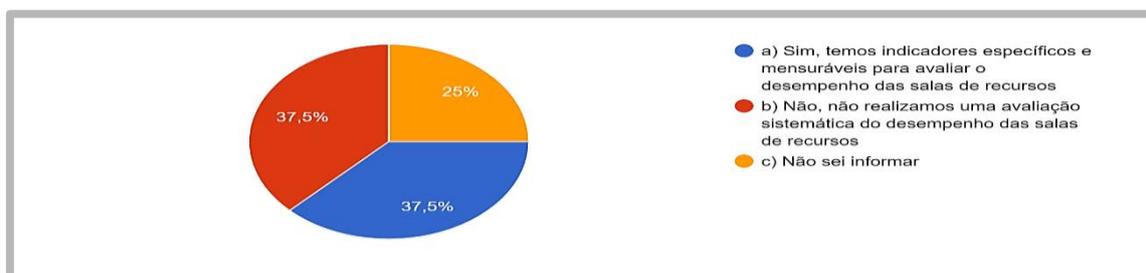
Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

É relevante observar que os professores que atuaram nas Salas de Recursos Multifuncionais em 2022 e 2023 possuíam vínculos empregatícios pelo Quadro Próprio do Magistério (QPM), evidenciando a importância da estabilidade profissional nesse contexto.

O Gráfico 7, “Indicadores de desempenho das Salas de Recursos Multifuncionais”, a pergunta foi: “Existe algum indicador ou métrica de avaliação do desempenho das Salas de Recursos Multifuncionais em sua escola?”, e as opções de resposta foram: “a) Sim, temos indicadores específicos e mensuráveis para avaliar o

desempenho das Salas de Recursos Multifuncionais”; b) Não, não realizamos uma avaliação sistemática do desempenho das Salas de Recursos Multifuncionais; c) Não sei informar”. Este gráfico aborda a avaliação de desempenho das Salas de Recursos Multifuncionais.

Gráfico 7 - Indicadores de desempenho das Salas de Recursos Multifuncionais



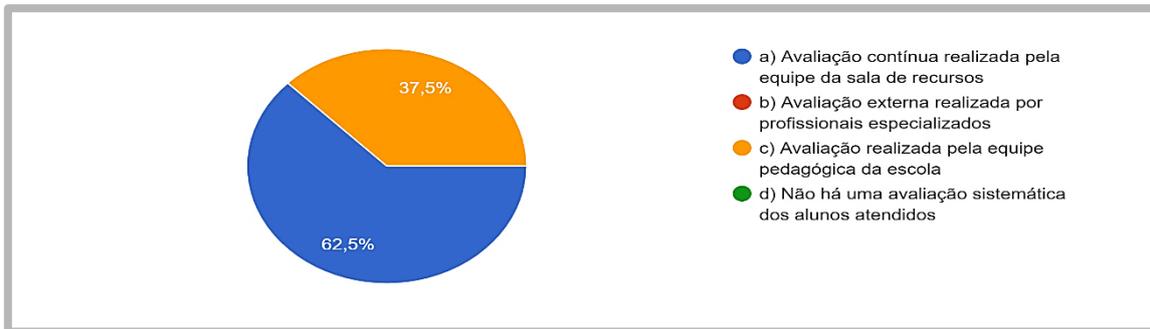
Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Notavelmente, 25% dos respondentes não souberam opinar sobre essa métrica. É digno de nota o destaque para a presença significativa de profissionais especializados atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais, indicando um investimento em expertise para melhor atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

Esses resultados oferecem uma visão abrangente do panorama educacional no Paraná e abrem espaço para reflexões sobre a eficácia das estratégias adotadas e as oportunidades de aprimoramento no contexto da Educação Especial.

O Gráfico 8, “Modos de avaliação dos resultados das Salas de Recursos Multifuncionais”, a pergunta foi “Como foi realizadas a avaliação do progresso dos alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais em sua escola no ano de 2022 e 2023?” e as opções de resposta foram: “a) Avaliação contínua realizada pela equipe da Sala de recursos Multifuncionais; b) Avaliação externa realizada por profissionais especializados; c) Avaliação realizada pela equipe pedagógica da escola; d) Não há uma avaliação sistemática dos alunos atendidos.” Este gráfico apresenta os modos de avaliação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Gráfico 8 - Modos de avaliação dos resultados das Salas de Recursos Multifuncionais

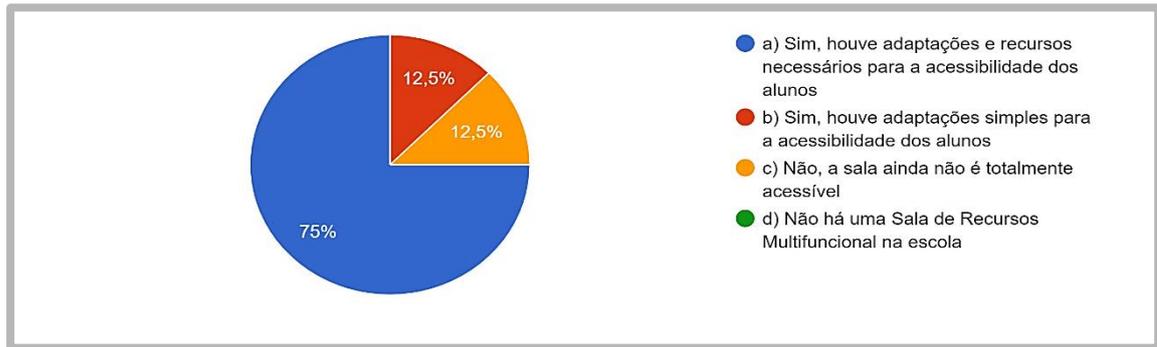


FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

Em uma segunda análise, foram abordados a avaliação do progresso dos alunos atendidos. Observa-se que 62,5% dessas avaliações foram continuamente realizadas pela equipe específica da sala, enquanto 37,5% foram conduzidas pela equipe pedagógica da escola. É relevante destacar que durante esse período, os alunos beneficiados pela Sala de Recursos Multifuncional tiveram a oportunidade de participar de atividades e projetos inclusivos.

No Gráfico 9, “Acessibilidade nas Salas de Recursos Multifuncionais”, a pergunta foi “A Sala de Recursos Multifuncionais foi um ambiente acessível para todos os alunos atendidos em sua escola durante os anos de 2022 e 2023, respeitando as necessidades individuais?”, sendo as opções de resposta as seguintes “a) Sim, houve adaptações e recursos necessários para a acessibilidade dos alunos; b) Sim, houve adaptações simples para a necessidade dos alunos; c) Não, a sala ainda não é totalmente acessível; d) Não há uma Sala de Recursos Multifuncionais na escola.” O gráfico mostra a investigação a respeito da necessidade de adaptar a Sala de Recursos Multifuncional para um melhor atendimento.

Gráfico 9 - Acessibilidade das Salas de Recursos Multifuncionais

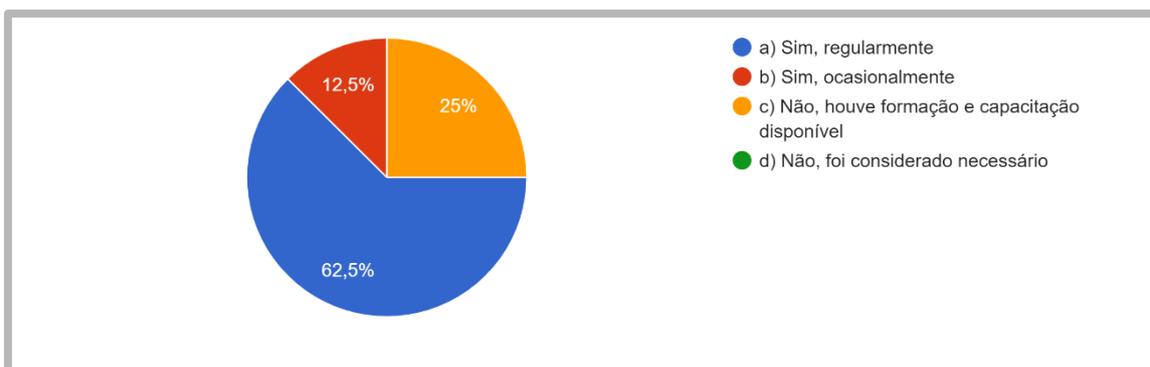


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No que diz respeito à acessibilidade, 75% dos participantes afirmaram que a Sala de Recursos Multifuncional em suas escolas foi um ambiente acessível para todos os alunos atendidos em 2022 e 2023, respeitando as necessidades individuais. Esse resultado é corroborado pelo fato de que 75% indicaram adaptações e recursos necessários para garantir a acessibilidade, enquanto 12,5% mencionaram adaptações simples e outros 12,5% afirmaram que a sala ainda não é totalmente acessível.

No Gráfico 10, “Capacitação dos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais”, a pergunta foi “A equipe pedagógica e os professores da escola receberam formação e capacitação para atender alunos com deficiência no ano de 2022 e 2023?”, sendo as opções de resposta “a) Sim, totalmente; b) Sim, ocasionalmente; c) Não houve formação e capacitação disponíveis; d) Não foi considerado necessário”. O gráfico exibe a capacitação dos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais, isto é, a formação e cursos de aperfeiçoamento.

Gráfico 10 - Capacitação dos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

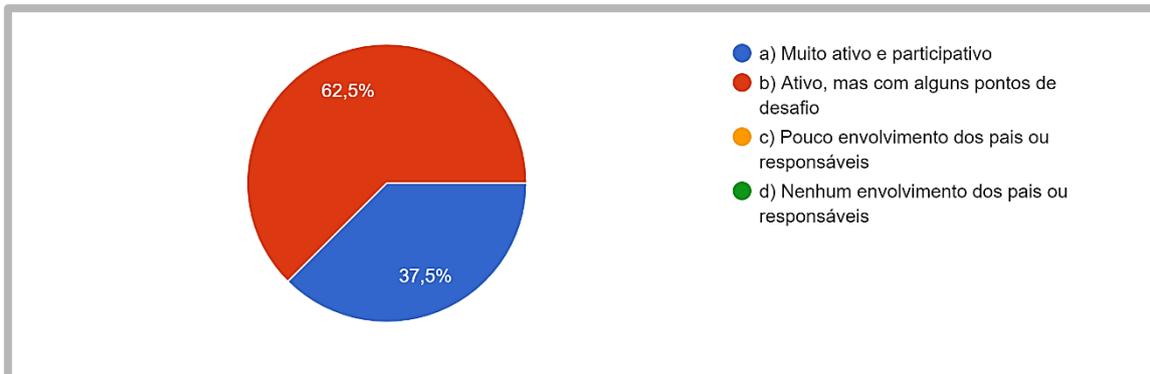
Destaca-se, também, que a equipe pedagógica e os professores da escola receberam formação e capacitação para atender alunos com deficiência, sendo 62,5% de forma regular e 12,5% ocasionalmente. Entretanto, 25% dos respondentes afirmaram que não houve formação disponível.

Com base nos dados apresentados, constatou-se que parte da equipe pedagógica e dos professores da escola recebeu formação e capacitação para atender alunos com deficiência, totalizando 62,5% deles, de forma regular e 12,5% ocasionalmente. Esses números sugerem um esforço considerável da instituição em preparar seus profissionais para lidar com as demandas específicas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o que pode ter resultado em práticas mais inclusivas e eficazes no ambiente escolar.

No entanto, foi preocupante constatar que 25% dos respondentes afirmaram não ter havido formação disponível. Essa falta de capacitação pode representar um desafio significativo para garantir a qualidade do atendimento e a inclusão desses alunos, destacando a importância de investir em programas de formação continuada para todos os profissionais envolvidos na educação inclusiva. A ausência de formação adequada pode impactar diretamente a qualidade do suporte oferecido aos alunos com deficiência, ressaltando a necessidade de priorizar a capacitação constante como parte essencial do processo de inclusão educacional.

No Gráfico 11, “Envolvimento dos pais/responsáveis no atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais”, a pergunta foi “Como foi o envolvimento dos pais ou responsáveis dos alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais em sua escola no ano de 2022 e 2023?”, sendo as opções de resposta: “a) Muito ativo e participativo; b) Ativo, mas com alguns pontos de desafio; c) Pouco envolvimento dos pais ou responsáveis; d) Nenhum envolvimento dos pais ou responsáveis”. O gráfico expõe o envolvimento dos pais ou responsáveis com o atendimento na Sala de Recursos Multifuncional.

Gráfico 11 - Envolvimento dos pais/ responsáveis no atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais

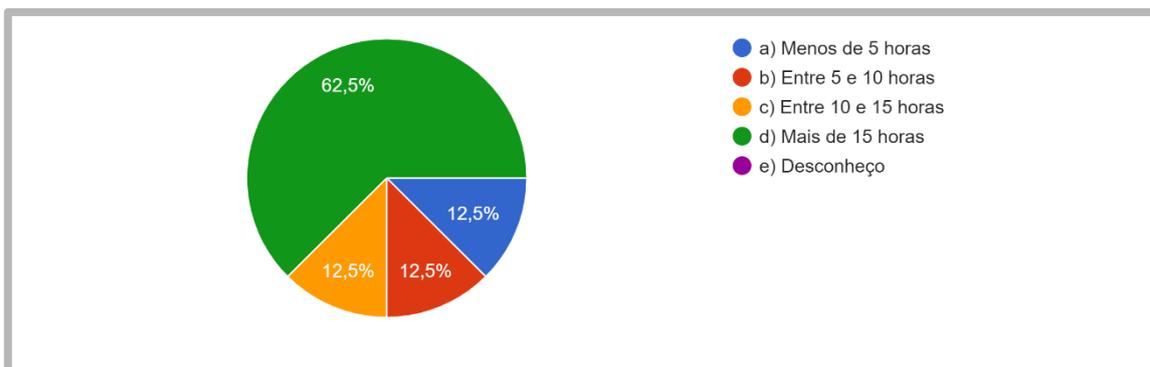


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quanto ao envolvimento dos pais ou responsáveis dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional, 62,5% indicaram um envolvimento ativo, embora com alguns desafios.

Por fim, o Gráfico 12, “Carga horária semanal nas Salas de Recursos Multifuncionais”, a pergunta foi “Qual é a carga horária semanal da Sala de Recursos Multifuncionais na sua escola?”, sendo as opções de resposta “a) Menos de 5 horas; b) Entre 5 e 10 horas; c) mais de 15 horas; d) Desconheço”. O gráfico exibe índices relativos à carga horário semanal de atendimento na Sala de Recursos Multifuncional.

Gráfico 12 - Carga horária semanal nas Salas de recursos Multifuncionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Verifica-se que 62,5% das Salas de Recursos Multifuncionais possuíam uma carga horária semanal de mais de 15 horas, e 62,5% tinham um número máximo de até 5 alunos por turma. Além disso, a frequência dos alunos na Sala de Recursos

Multifuncional mostrou que 75% participavam diariamente, enquanto 25% o faziam duas vezes por semana.

O Gráfico 12 apresenta dados da carga horária semanal em Salas de Recursos Multifuncionais. Observa-se que a maioria, representada pelo grupo "oito escolas", dedica menos de 5 horas semanais a esse recurso. Esse resultado sugere uma possível limitação na disponibilidade de recursos ou na priorização de outras atividades dentro da escola. Por outro lado, há uma parcela significativa de escolas, embora menores, que destinam entre 5 e 10 horas semanais para as Salas de Recursos Multifuncionais. Isso pode indicar um maior comprometimento com a inclusão e o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos.

Por fim, é importante destacar a presença de escolas que dedicam mais de 15 horas semanais para as Salas de Recursos Multifuncionais, demonstrando um alto nível de investimento e priorização da inclusão escolar. Esses dados destacam a variedade de métodos e políticas de inclusão escolar para alunos com Necessidades Educacionais Especiais, podendo orientar futuras reflexões e direções no campo educacional.

Na última análise, os dados relacionados ao vínculo empregatício dos professores que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e à formação da equipe que nelas trabalhava foram examinados. No estado do Paraná, verificou-se que os professores nessas salas podiam ter dois tipos de vínculos: concursados, conhecidos como QPM, ou contratados por meio de processo simplificado, PSS. Os resultados indicaram que em todas as Instituições escolares que ofereciam SRM, os docentes eram QPMs. No tocante à preparação da equipe nas SRMs, constatou-se que apenas uma pequena porcentagem das escolas teve capacitação. Por outro lado, uma parte importante das escolas declarava receber treinamento de vez em quando, enquanto uma porcentagem alarmante informava não receber qualquer tipo de capacitação ou treinamento. Esse cenário ressalta a importância da formação contínua dos profissionais envolvidos na educação inclusiva.

Finalizando essa análise, conforme revelado pelo questionário, foram identificados diversos desafios enfrentados em relação às Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas. Entre os principais obstáculos destacam-se a necessidade de melhorias na estrutura física e no tamanho das salas de aula. A presença de profissionais comprometidos é vital, mas a compreensão por parte dos pais sobre as reais necessidades dos estudantes, sem vitimizá-los, também é crucial.

Por outro lado, alguns pais tendem a esconder ou minimizar as necessidades de seus filhos, indicando a complexidade das relações familiares nesse contexto. A melhoria do espaço físico é apontada como uma demanda urgente, assim como a necessidade de uma maior participação das famílias no desenvolvimento educacional dos alunos. A aquisição de mais equipamentos, a superação da resistência de alguns professores em relação à avaliação diferenciada e uma compreensão mais profunda por parte de todos os docentes também foram destacadas como áreas de desafio.

Um ponto notável revelado pelos dados é a resistência de alunos do ensino médio em frequentar as Salas de Recursos Multifuncionais, especialmente em escolas que oferecem educação em tempo integral. Isso ressalta a importância de estratégias específicas para envolver esse grupo de estudantes.

Em relação a planos ou projetos para melhorar as Salas de Recursos Multifuncionais nos próximos anos, muitos respondentes indicaram não ter planos específicos. Alguns sugeriram a compra de mais materiais e a formação de uma comissão permanente para acompanhar os estudantes. Além disso, foram propostas a adaptação das aulas dos professores, a facilitação da frequência dos alunos e o investimento em materiais adaptados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia adotada para a condução do estudo, que incluiu análise documental, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários, proporcionou uma compreensão abrangente da diversidade na Educação Especial no Paraná. Observou-se avanços e desafios, a complexidade e a evolução das práticas inclusivas nas escolas.

A abordagem inicial sobre a legislação e normativas educacionais brasileiras revelou marcos legais cruciais que transformaram a educação de estudantes com necessidades específicas no Brasil de um modelo excludente para uma legislação com sensibilidade para a inclusão, posto que delineiam o direito à educação e ao Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência. Nota-se, especialmente, o impacto significativo desses marcos na última década, evidenciando mudanças transformadoras no contexto educacional.

Na abordagem empírica através de questionários, ficou evidente o papel do professor no contexto das habilidades e Necessidades Educacionais Especiais dos alunos, percebe-se a relevância do envolvimento ativo desses profissionais no processo de inclusão. A formação docente, as percepções em relação às crianças com habilidades e Necessidades Educacionais Especiais e a dinâmica da relação professor-aluno emergem como elementos complexos e essenciais nesse cenário.

Essa formação é prerrogativa do Estado para o trabalho nas SRMs e o governo oferece a formação anualmente visando atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos e, conseqüentemente, de todos os demais discentes. Esse cenário evidencia um esforço institucional para promover a inclusão na educação.

Contudo, apesar deste fato, as respostas dos questionários revelaram que alguns profissionais realizam a capacitação de forma contínua, embora outros a realizem apenas ocasionalmente. Os resultados apontam que 25% dos entrevistados não possuem formação específica na área da Educação Especial ou na área de atuação da Sala de Recursos Multifuncional, sinalizando uma formação insuficiente desses profissionais. Essa disparidade pode ter um efeito prejudicial na qualidade da assistência aos alunos com deficiência.

Apesar de a investigação ter fornecido dados úteis sobre o desenvolvimento profissional relacionado à educação, a lacuna observada destaca o desafio constante de proporcionar formação educacional abrangente e adequada a todos.

Diante da importância desses achados, recomenda-se aprofundar o entendimento dos profissionais sobre a importância da própria formação para as práticas inclusivas. As percepções e reflexões dos professores fornecem um panorama valioso, destacando a necessidade de adaptações contínuas para atender às demandas em constante transformação.

A análise da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) proporcionou uma compreensão mais profunda desse ambiente inclusivo, abrangendo conceitos, funções e estratégias associadas. Os resultados do questionário apontam desafios específicos, a saber: a avaliação contínua pela equipe da sala, a acessibilidade do ambiente, o envolvimento dos pais e a frequência dos alunos. Tais aspectos são essenciais para uma prática inclusiva.

Além disso, ressalta-se a necessidade de que os responsáveis pelas SRM se atentem para a seleção de profissionais adequados na gestão destas salas, pois de que adianta existir a sala para o atendimento, e ela ser bem equipada, se não há um profissional capacitado para que faça uso inteligente destes recursos?

Destaca-se a importância das salas e de seus equipamentos, mas reforçamos ainda mais a importância do “recurso humano”, do profissional bem formado e capacitado no Atendimento Educacional Especializado para a mediação da aprendizagem destes estudantes com Necessidades Educacionais Especiais que merecem a atenção devida, pois se não pode haver negligência quanto à razão de ser da escola em sua missão de ensino-aprendizagem, quanto mais aqueles vulneráveis no processo de educação, que devem se sentir acolhidos e capazes de perceber seu autodesenvolvimento mediado por estas salas.

Essas iniciativas podem aprimorar as práticas de ensino inclusivas e criar um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz para todos os alunos.

Por fim, é categórico salientar desafios prementes, como a necessidade de melhorias na estrutura física; a superação das resistências de alguns professores em fazer avaliações adaptadas aos estudantes com necessidades específicas, bem como, a resistência de alunos em frequentar estas salas por receio de estigmatização; e a demanda por mais espaços e Salas de Recursos Multifuncionais. Os planos

futuros sugerem estratégias práticas, como a compra de materiais, a formação de uma comissão permanente e a adaptação das aulas dos professores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIRA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Educação, Santa Maria*, v.32, n.2, p. 327-342, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/677/486>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ALMEIDA, M. I. Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino superior? In: *Formação do professor do Ensino Superior – desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59-109.

ALVES, D. de O. Sala de recursos multifuncional: 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.

BESSA, V. H. Teorias da Aprendizagem. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição: República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição: República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de Julho de 1992. Portal da Legislação, Brasília, DF, 06 jul. 1992. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015a. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Portal da Legislação, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Portal da Legislação, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Educação Especial. Nota Técnica nº 108 de 2013.

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

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. (Org.). Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru: UNESP/FC, 2012. 2 v. (Coleção Práticas Educacionais Inclusivas).

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. Integração, Brasília, 13 (23), p. 43-48, 2000.

CARVALHO, M. B. W. B. de; MELO, H. A. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM e Educação Inclusiva. IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

CORRÊA, M. A. M. Educação Especial. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.

DEMO, P. Política social, educação e cidadania. Campinas: Papyrus, 1994.

FERRETE, A. Inclusão e ensino de matemática. Anais do I Congresso Nacional de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva. Aracaju, 2010.

FURQUIM, M. L. História da Educação especial do Paraná. Modalidade de atendimento, UFPR, 1990.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva [recurso eletrônico]: apropriação, demanda e perspectivas. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

GHADIE, A. M.; BARUFFI, H. Educação especial e as políticas públicas: garantias de acessibilidade como requisito à inclusão escolar. *Revista Jurídica UNIGRAN*, v. 5, nº. 10, p. 149-64, jul./dez. 2003.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GIVIGI, R. C. de N.; ALCANTARA, J. N. de. Educação Especial e Tecnologias Assistivas: Reflexões sobre o atendimento educacional especializado. Anais do III Congresso Baiano de Educação Inclusiva e I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva. Salvador, 2011.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

JANNUZZI, G. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

KASSAR, M. de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: Meletti, S. M. F.; Kassar, M. de C. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p. 33-76.

LIBANEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, L. de F. Artigo 1. In: Dias, J. et al. (Org.). *Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 3. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Com Deficiência, 2014. p. 26-35.

MANDELLI, M. Formação do professor da educação especial ainda é um desafio afirmam especialistas. 2012.

MANTOAN, M. T. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: *Revista Integração*, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2002.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], 2020.

MARTINS, L. de A. R. História da educação das pessoas com deficiência: Da Antiguidade ao início do século XXI. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil. Histórias e políticas públicas, p. 104. 5. ed. Ed. Cortez. São Paulo - S. P, 2015.

MENDES, E. G. A escolarização de crianças e Jovens com deficiência na França e a perspectiva da inclusão escolar. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (org.) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. Funcionamento e Desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado: A Dinâmica de Rio Claro/SP. IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

MIRANDA, T. G. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (org.). Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.

MODESTO, V. M. F. Inclusão escolar: Um olhar para a Diversidade. As representações sociais de professores de ensino fundamental na rede pública sobre alunos com Necessidades Educacionais Especiais. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MORALES, P. V. A relação professor-aluno - o que é, como se faz. São Paulo: Editorial y Distribuidora, 2001.

OLIVEIRA, A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. M.; DUTRA, C. P. Inclusão escolar: As contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011.

PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná: Princípios Direitos e Orientações. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. 2018.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. de L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: Lisita, V. M. S. de S.; SOUZA, L. F. E. C. (Orgs.) Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RADABAUGH, M. P. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março, 1993.

REIS, M. B. de F.; SILVA, L. R. de S. Educação inclusiva: O desafio da formação de professores. Revista de educação, Linguagem e Literatura da UEG- Inhumas ISSN 1984-6576- v.3, n.1- março de 2011.

ROGERS, C. R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

SALGADO, R. B. A percepção de professores e estudante com necessidades educacionais especiais sobre a perspectiva Educacional Inclusiva Educacional de Alexânia - GO. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2011.

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77-91.

SEGABINAZZI, M. De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo RJ e Florianópolis, SC. 2015. 142p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, F. de C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, 2008.

SILVA, M. R. da; TARTUCI, D.; DEUS, D. C. M. de. A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás e a resignificação de saberes docentes. IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial: Estudos em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. São Carlos - São Paulo, 2013.

SILVA, M. do R. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. Revista da Faculdade de Direito, São Paulo, 2008.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: Revista Integração, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2002.

## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **INCLUSÃO NA ESCOLA: RESPONSABILIDADE E PRÁTICA** e está sendo desenvolvida por Lourival Claudino da Silva., do Curso MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO da LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL – UNILOGOS®, sob a orientação da Profª Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira.

Os objetivos do estudo são compreender a organização e o trabalho das Salas de Recurso Multifuncional na rede estadual do Pr. Além disso, busca-se fomentar a inclusão escolar, contribuindo para práticas educacionais mais inclusivas e uma cultura escolar que valorize a diversidade. Essas ações trazem benefícios diretos e indiretos tanto aos participantes da pesquisa quanto à comunidade escolar.

Solicitamos a sua colaboração para responder o questionário online através do Google Forms com duração de aproximadamente 10 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa garante o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. As entrevistas serão realizadas através de um link seguro e confiável.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Curitiba, Pr ,15 de dezembro de 2023

---

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) 41) 98499-5220 Telefone: ----- ou para o Comitê de Ética da Logos University International – [www.unilogos.edu.eu](http://www.unilogos.edu.eu) / [atendimento@unilogos.edu.eu](mailto:atendimento@unilogos.edu.eu)

# Pesquisa - INCLUSÃO NA ESCOLA: RESPONSABILIDADE E PRÁTICA

**Prezado/a,**

Este questionário é parte integrante da coleta de dados para a obtenção do título de Mestre em Educação pela instituição **LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL, UNILOGOS®**. A pesquisa intitulada **INCLUSÃO NA ESCOLA: RESPONSABILIDADE E PRÁTICA** têm como um dos objetivos compreender a organização e o trabalho das Salas de Recurso Multifuncional na rede estadual do Paraná. As respostas aqui coletadas subsidiarão as discussões e análises da pesquisa e serão mantidas em sigilo, desta forma é importante que você responda com sinceridade.

Desde já agradeço a sua contribuição.

Ao responder as questões, é possível marcar mais de uma opção. Por favor, selecione todas as alternativas que se aplicam a você.

1. Qual é o seu cargo atual na escola?

2. Se a resposta foi a opção D. Outro descreva qual é seu cargo:

### Informações Iniciais

a. Diretor

b. Pedagogo

c. Professor

	d. Outro
2. Seu local de trabalho é considerado uma escola de tamanho: P até 300 M 300-800 G acima de 800	
	Pequeno porte
	Médio porte
	Grande Porte
3. Qual é o número atual de Sala de Recursos Multifuncional na sua escola?	
	a) Nenhuma
	b) 1 sala
	c) 2 salas
	d) 3 salas ou mais
4. Quais foram os materiais alternativos utilizados na Sala de Recursos Multifuncional de sua escola no ano de 2022 e 2023? (É possível selecionar mais de uma alternativa)	
Se a resposta foi a <b>opção D</b> . Outro descreva quais recursos:	
	a) Computadores e internet
	b) Jogos educativos
	c) Material adaptado (braille, letras ampliadas, etc.)
	d) Outros. Quais? _____
	e) Nenhum dos recursos mencionados
5. Como a equipe gestora (direção e pedagogos) envolve os professores e a comunidade escolar no uso e otimização das Salas de Recursos Multifuncionais?	
Se a resposta foi a <b>opção D</b> . Outro descreva quais recursos:	

	a) São realizadas reuniões regulares de planejamento e discussão das atividades nas Salas de Recursos Multifuncionais
	b) São promovidos treinamentos e capacitações para os professores sobre o uso das Salas de Recursos Multifuncionais
	c) São realizados eventos e palestras para a comunidade escolar sobre a importância das Salas de Recursos Multifuncionais
	d) Outro. Qual? _____
6. Quais os vínculos empregatícios dos professores que atenderam às Salas de Recursos Multifuncionais em 2022 e 2023?	
	a. PSS
	b. QPM
	c. Não sei informar
7. Foram os mesmos professores que atenderam às Salas de Recursos Multifuncionais em 2022 e 2023?	
	a. Sim
	b. Não
	c. Não sei informar
8. Existe algum indicador ou métrica de avaliação do desempenho das Salas de Recursos Multifuncionais em sua escola?	
	a) Sim, temos indicadores específicos e mensuráveis para avaliar o desempenho das Salas de Recursos Multifuncionais.
	b) Não, não realizamos uma avaliação sistemática do desempenho das Salas de Recursos Multifuncionais
	c) Não sei informar

09. Existiam profissionais especializados atuando na Sala de Recursos Multifuncional de sua escola nos anos de 2023?	
	a) Sim, um ou mais profissionais especializados.
	b) Sim, apenas um profissional especializado
	c) Não, mas havia profissionais com algum grau de especialização.
	d) Não, não havia profissionais especializados atuando na Sala de Recursos Multifuncional.
	e) Não tenho essa informação.
<b>Avaliação e Desafios</b>	
10. Como foi realizada a avaliação do progresso dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional em sua escola no ano de 2022 e 2023?	
	a) Avaliação contínua realizada pela equipe da sala de recursos Multifuncional
	b) Avaliação externa realizada por profissionais especializados
	c) Avaliação realizada pela equipe pedagógica da escola
	d) Não há uma avaliação sistemática dos alunos atendidos
11. Os alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional tiveram a oportunidade de participar de atividades e projetos inclusivos na escola no ano de 2022 e 2023?	
	a) Sim, foram incluídos em todas as atividades e projetos da escola
	b) Sim, participaram de atividades e projetos específicos para alunos com Necessidades Educacionais Especiais
	c) Não, eles são excluídos das atividades e projetos da escola

	d) Não há atividades e projetos inclusivos na escola
12. A Sala de Recursos Multifuncional foi um ambiente acessível para todos os alunos atendidos em sua escola durante os anos de 2022 e 2023, respeitando as necessidades individuais?	
	a) Sim, houve adaptações e recursos necessários para a acessibilidade dos alunos
	b) Sim, houve adaptações simples para a acessibilidade dos alunos
	c) Não, a sala ainda não é totalmente acessível
	d) Não há uma Sala de Recursos Multifuncional na escola
13. A equipe pedagógica e os professores da escola receberam formação e capacitação para atender alunos com deficiência no ano de 2022 e 2023?	
	a) Sim, regularmente
	b) Sim, ocasionalmente
	c) Não, houve formação e capacitação disponível
	d) Não, foi considerado necessário
14. Como foi o envolvimento dos pais ou responsáveis dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional em sua escola no ano de 2022 e 2023?	
	a) Muito ativo e participativo
	b) Ativo, mas com alguns pontos de desafio
	c) Pouco envolvimento dos pais ou responsáveis
	d) Nenhum envolvimento dos pais ou responsáveis

15. Qual é a carga horária semanal da Sala de Recursos Multifuncional na sua escola?	
<input type="checkbox"/>	a) Menos de 5 horas
<input type="checkbox"/>	b) Entre 5 e 10 horas
<input type="checkbox"/>	c) Entre 10 e 15 horas
<input type="checkbox"/>	d) Mais de 15 horas
<input type="checkbox"/>	e) Desconheço
16. Qual é o número máximo de alunos por turma na Sala de Recursos Multifuncional?	
<input type="checkbox"/>	a) Até 5 alunos
<input type="checkbox"/>	b) Entre 5 e 10 alunos
<input type="checkbox"/>	c) Entre 10 e 15 alunos
<input type="checkbox"/>	d) Mais de 15 alunos
<input type="checkbox"/>	e) Desconheço
17. Com que frequência os alunos participam da Sala de Recursos Multifuncional?	
<input type="checkbox"/>	a) Diariamente
<input type="checkbox"/>	b) Duas vezes por semana
<input type="checkbox"/>	c) Uma vez por semana
<input type="checkbox"/>	d) Desconheço
18. Quais são os principais desafios enfrentados em relação às Salas de Recursos Multifuncionais em sua escola?	
19. Existem planos ou projetos específicos para melhorar as Salas de Recursos Multifuncionais em sua escola nos próximos anos? Se sim, quais são esses planos?	

