

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lucimeire Prestes de Oliveira Tomé

**AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SOROCABA: A ÓTICA DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA**

Sorocaba/SP

2020

Lucimeire Prestes de Oliveira Tomé

**AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SOROCABA: A ÓTICA DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano.

Sorocaba/SP

2020

Ficha Catalográfica

Tomé, Lucimeire Prestes de Oliveira
T618s As salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Sorocaba: a ótica das famílias dos alunos com deficiência / Lucimeire Prestes de Oliveira Tomé. – 2020.
136 f. : il.
Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2020.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação inclusiva – Sorocaba (SP). 4. Crianças com deficiência – Educação – Sorocaba (SP). I. Sandano, Wilson, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Maria Carla Pascotte Freitas Gonçalves – CRB-8 6721

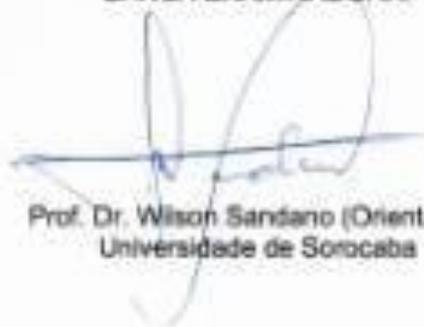
Lucimeire Prestes de Oliveira Tomé

**AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SOROCABA: A ÓTICA DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção de grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 25/08/2020

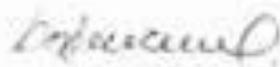
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Wilson Sandano (Orientador)
Universidade de Sorocaba



Prof. (a) Dr. (a) Glane Aparecida Sales da Silva Mota
Prefeitura Municipal de Sorocaba



Prof. (a) Dr. (a) Vania Regina Boschetti - Universidade de Sorocaba

Dedico aos meus alunos e suas
famílias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e eternamente a Deus, pelo dom da vida, pela oportunidade oferecida e a permissão em aprofundar os meus conhecimentos.

Aos meus pais Sisenando e Lucilla, que sempre me incentivaram no caminho do saber e que hoje amorosamente vivem dentro de mim.

Ao meu amado Edilson por todo amor, incentivo, apoio, companheirismo e confiança no meu fazer desde sempre.

À minha filha Laís, meus filhos Luís Felipe e Lucas, meu genro André e minha nora Camille, pelos auxílios prestados sempre que precisei. Em especial à Camille, que generosamente se dispôs a realizar a leitura atenta e minuciosa deste texto, a fim de fazer as necessárias correções e contribuições.

Às minhas netas Maria e Aurora por proporcionar momentos coloridos de magia e descanso.

Em especial ao meu orientador professor Wilson Sandano, pela confiança que depositou neste estudo, pela paciência em me conduzir pelos caminhos da pesquisa, pela generosidade em compartilhar tantos conhecimentos e pelas imprescindíveis orientações. Gratidão, admiração e respeito definem o que sinto!

A todos os professores do curso de mestrado que tive o privilégio em conhecer e que através dos ricos encontros puderam acolher o meu desejo de conhecimento, em especial à professora Vania Regina Boschetti, professor Jeferson Carriello do Carmo e professor Pedro L. Goergen.

À Maria Carla Pascotte Freitas Gonçalves, que incansável respondeu à todas as minhas dúvidas sobre as referências desse estudo.

Aos meus colegas de curso, pela convivência, cumplicidade e aprendizado.

Às minhas colegas de trabalho e professoras de Salas de Recursos Multifuncionais pela confiança em minha pesquisa e disponibilidade em colaborar. Em especial ao gestor da Divisão de Educação Especial de Sorocaba Elias dos Santos Arcanjo, que disponibilizou generosamente todas as informações que solicitei.

À família dos alunos das Salas de Recursos Multifuncionais, sem vocês não haveria vozes.

E aos meus alunos - anjos, razão dessa minha pesquisa e incentivo para continuar.

Muito obrigada a todos!

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão.

(PAULO FREIRE).

RESUMO

Nesta dissertação a autora analisa a percepção das famílias dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a Política de Educação Inclusiva da Prefeitura Municipal de Sorocaba, no período entre os anos 2010 – 2020. Os objetivos específicos se pautaram em: a) compreender os conceitos que sustentam a inclusão escolar; b) conhecer as diferentes concepções de deficiência e suas especificidades; c) reconhecer as normas e práticas que embasam o funcionamento das SRM; d) identificar a percepção e significação, sob a ótica dos familiares, da prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas SRM da rede municipal de ensino de Sorocaba. Como procedimentos foram utilizados: pesquisa bibliográfica de autores reconhecidos na área, análise de dispositivos legais que regem os princípios da educação especial inclusiva, além da pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo foi realizada a análise qualitativa do questionário aplicado aos familiares dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação que frequentam as SRM nas escolas da rede municipal de ensino. A análise da pesquisa revelou que as famílias demonstram satisfação com os serviços realizados e o perfil do professor das SRM é algo notado e valorizado pelos familiares. Concluiu-se através dos dados mencionados pelas famílias, que faltam ao município de Sorocaba políticas educacionais a respeito da educação especial inclusiva, em específico ao AEE e SRM, a fim de estabelecer consonância e alinhamento das ações públicas educacionais e disseminação e fortalecimento das práticas educativas inclusivas no contexto escolar.

Palavras-chave: Salas de Recursos Multifuncionais. Prefeitura Municipal de Sorocaba. Educação Especial. Família.

ABSTRACT

In this master thesis, the author analyzed the perception of the families of students with disabilities, disorders and intellectual giftedness about the Multifunctional Resources Rooms (MRR) and the Inclusive Educational Policy of Sorocaba Municipal Government, from 2010 to 2020. The specific goals were based on: a) understanding the concepts that sustain the inclusion in school; b) comprehending the different conceptions of disabilities and its specifications; c) recognizing standards and practices that support the MRR development; d) identifying the perception and meanings of the specialized educational classes under the perceiving of the students' families in the MRR in Sorocaba's educational system. The following items were used as procedures: bibliographic research from well known authors in the field, analysis of legal means that rules the principles of inclusive special education, besides the field research. For the field research it was made a quality analysis of the survey sent to the families of the students who attend the MRR in the municipal schools. The research analysis revealed that the families show satisfaction with the services offered in the MRR and also the teachers' profiles is something the families show much value towards to. In conclusion, throughout the data acquired from the families, it's settled that a new educations policy is still missing from Sorocaba city regarding the inclusive special education, specially when it comes to the specialized educational classes and the MRR, in order to establish the alignment between the educational public actions and the strengthening of inclusive educational practices in the school system.

Keywords: Multifunctional Resources Rooms (MRR). Sorocaba Municipal Government. Special Education. Family.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolas municipais em Sorocaba (SRM)	94
Quadro 2: Grau de instrução dos familiares	95
Quadro 3: Deficiências mencionadas pelas famílias nesta amostra	95
Quadro 4: Etapa de ensino dos alunos que frequentam e/ou frequentaram as SRM	96
Quadro 5: Localidade da SRM e a utilização desse serviço pelo aluno	96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABADS - Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APADAS – Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos de Sorocaba
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE – Apoio Pedagógico Especializado
CAA – Comunicação Alternativa e Ampliada
CAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
CRPE – Classe Regida por Professor Especializado
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CIEE – Centro de Integração Empresa Escola
CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CORDE - Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
CRE – Centro de Referência em Educação
DA – Deficiência auditiva
DEE – Diretoria de Educação Especial
DF – Deficiência Física
DI – Deficiência Individual
DV – Deficiência Visual
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FENASP – Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GPACI - Grupo de Pesquisa e Apoio ao Câncer Infantil
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IP – Instituto Paradigma
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura
NUCEF – Núcleo de Capacitação para o Ensino Fundamental
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
OSCIP - Organização Social de Interesse Público
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEDEM – Programa de Educação do Deficiente Mental
SAPT – Seção de Apoio Psicológico e Terapêutico
SAP – Seção de Apoio Pedagógico
SEDU – Secretária de Educação
SEE – Seção de Educação Especial
SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SOPAT – Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TA – Tecnologia Assistiva
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISO – Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	19
2.1	Educação especial inclusiva	29
2.2	Educação especial inclusiva no município de Sorocaba – um breve histórico	35
3	DEFICIÊNCIA: ESPECIFICIDADES E ARTICULAÇÕES REFERENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	40
3.1.1	Paralisia cerebral	50
3.2	Alunos com deficiência, transtornos e superdotação: público alvo do Atendimento Educacional Especializado	53
3.2.1	Deficiência visual	53
3.2.2	Deficiência auditiva	55
3.2.3	Deficiência intelectual	56
3.2.4	Transtornos globais do desenvolvimento	57
3.2.5	Surdocegueira e Deficiência Múltipla	58
3.2.6	Deficiência física	59
3.2.7	Altas habilidades/superdotação	60
4	SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	62
4.1	Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual	68
4.2	Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino no município de Sorocaba	71
5	UM OLHAR PARA A FAMÍLIA	85
5.1	A família da criança com deficiência	88
5.2	A percepção das famílias quanto ao funcionamento das SRM da rede municipal de ensino de Sorocaba	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – CONVITE	122
	APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	123

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	124
ANEXO A – COMPOSIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	125
ANEXO B – COMPOSIÇÃO DOS QUITES DE ATUALIZAÇÃO – 2011	131
ANEXO C – CENSO - 2014 A 2019	132
ANEXO D – LEI MUNICIPAL Nº 11.133/2015	133

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação fez uma narrativa cronológica e conceitual sobre a implantação e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), do ano de 2010 a 2020, nas escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, no que se refere aos serviços prestados aos alunos com deficiência, transtornos, superdotação e suas famílias. A pesquisa integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, e está vinculada à linha de Pesquisa História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares.

A educação inclusiva é um direito assegurado pela Constituição Federal para todos os alunos e a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, procura garantir a efetivação desse serviço para os alunos com deficiência, transtornos e superdotação.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram implementadas para oferta do AEE, por meio do Programa de 'Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais', com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na sua organização e oferta do AEE de maneira a contribuir para o fortalecimento do processo de Inclusão Escolar nas classes comuns de ensino (BRAGA; PRADO; CRUZ, 2018, p. 105).

A pesquisa apresentou como ponto de partida o ano de 2010, justamente por ser o marco da implantação das SRM nas escolas municipais de Sorocaba.

Ademais ao passar por diversos governos, como professora concursada do município de Sorocaba desde 1992, com vivência na implantação de diferentes projetos educacionais e especificamente o inclusivo, a partir de 2010 e através de um convite pela equipe gestora da época, houve a possibilidade em cursar a especialização oferecida nessa área na Universidade Federal do Ceará e dessa forma assumir uma das dez Salas de Recursos Multifuncionais preparadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no mesmo ano. Houve também oportunidade de participação da montagem e implantação destas salas, por meio da construção de documentos práticos, utilizados junto aos alunos público alvo das SRM, pais, professores e execução dos trabalhos.

O processo de implantação das SRM em Sorocaba, provenientes do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação iniciou-se no ano de 2010.

Naquele ano, dez escolas da rede municipal de ensino foram preparadas pelo MEC para oferecer este tipo de apoio. Atualmente, o município de Sorocaba dispõe de 41 SRM.

Analisar o processo da implantação, bem como o funcionamento e percepção das famílias trará benefícios e otimizará a prática de muitos gestores e educadores que trilham o caminho da educação especial no município, bem como a reflexão se realmente as SRM atendem a necessidade do município e das famílias quanto a prática da educação especial inclusiva.

Para tanto, apresenta-se como objetivo geral: conhecer a visão e a percepção dos familiares dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino na cidade de Sorocaba a respeito da prática das políticas de inclusão realizada a partir do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

E de forma específica:

- Compreender os conceitos que sustentam a inclusão escolar;
- Conhecer as diferentes concepções de deficiência e suas especificidades;
- Reconhecer as normas e práticas que embasam o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais;
- Identificar a percepção e significação, sob a ótica dos pais, da prática do AEE na SRM da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Como problema central, considerou-se compreender como as famílias dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação percebem o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, na perspectiva da educação especial inclusiva da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Parte-se da hipótese considerada pelas famílias, de que os serviços prestados nas Salas de Recursos Multifuncionais são adequados e fundamentais para o desenvolvimento dos seus filhos, numa perspectiva de educação especial inclusiva.

Com o propósito de uma análise aprofundada, elencou-se algumas dissertações, em que os resultados apresentados foram relevantes e significativos para o tema deste trabalho.

A pesquisa de Camargo (2014), destacou a importância da formação continuada dos professores inserida numa proposta inclusiva, bem como as práticas docentes nas SRM no município de Sorocaba.

Nos estudos de Martini (2004), foram apresentadas pelos professores da rede municipal de ensino de Sorocaba, dúvidas, questionamentos e críticas em relação a implementação do modelo de educação inclusiva adotado pelo município, no que se refere a inserção de alunos com deficiências em salas de aula comum, bem como as dificuldades vivenciadas por professores quanto à falta de formação e capacitação.

No trabalho de Públio (2016), o processo constitutivo de políticas para a Educação Especial no município, revelou avanços dos profissionais da secretaria da educação em seus projetos governamentais, apresentando movimentos fundamentais na constituição de políticas favorecedoras. Entretanto, como estes projetos governamentais não possuem raiz em um projeto de políticas públicas, ficou exposto que o contexto da prática está além do contexto de produção do texto do município.

O estudo de Ramos (2019), apresentou informações sobre o movimento histórico que marcou a implementação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba, entre os anos de 1993 a 2016. Foi demonstrado que o município enfrentou grandes desafios para a efetivação das ações desenvolvidas, a fim de garantir a inclusão educacional, apresentando uma política pública municipal fragilizada na garantia dos direitos conquistados legalmente, tanto no suporte da oferta e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto na formação continuada dos profissionais atuantes nas unidades escolares.

A pesquisa de Souza (2016), identificou e descreveu as opiniões de familiares sobre a relação entre profissionais da escola e a família do aluno com deficiência intelectual. Foram identificadas três grandes categorias: relação entre a família e os profissionais da escola; relação entre a família e a professora da sala comum; relação entre a família e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Para o estabelecimento e o fortalecimento da parceria escola-família, ficou destacada no trabalho de Souza (2016) a ação em dar voz aos familiares, a fim de oportunizar o conhecimento sobre a percepção da relação família e escola do ponto de vista dos familiares e sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos.

Após a análise dos resultados apresentados pelos autores acima, verificou-se que algumas questões são recorrentes e entendidas como dificuldades na implementação da política de escolarização dos alunos com deficiência nas escolas regulares, bem como a falta de infraestrutura das escolas. Observou-se ainda, que apesar das dificuldades enfrentadas pelo município de Sorocaba referente a educação especial inclusiva, o processo de implementação de uma política que atenda o direito

a educação dos alunos com deficiência, vêm significando a representação de avanços na garantia de direitos dessas pessoas, revelados nos contextos em que foram desenvolvidos os trabalhos.

A partir dessas considerações, ao tratar de educação inclusiva, nesta pesquisa, buscou-se fazer um exame de natureza geral sobre a implantação e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de ensino de Sorocaba, sob a ótica dos familiares dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação, que frequentam e/ou frequentaram esse serviço.

Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica e de campo. De início, pensava-se em levar a investigação a todos os pais de alunos que frequentam as salas de recursos do município. Diante de dificuldades de acesso ao conjunto de todos os pais das Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal, devido ao atual isolamento social por conta da pandemia do COVID-19, foi necessário restringi-la a uma configuração física possível, o que implicou em trazer a realidade de quatorze escolas.

A justificativa para a aceitação da redução da abrangência física da pesquisa deveu-se à natureza qualitativa desenhada para a presente investigação. Não se buscava generalizações estatísticas ou positivas para os conhecimentos que eventualmente pudessem ser obtidos pela pesquisa empírica, mas tão somente elementos qualitativos da subjetividade de um grupo de pais, de algumas salas de recursos determinadas, que aceitaram participar da pesquisa referente às suas percepções sobre os trabalhos realizados nas SRM.

Assim, a presente dissertação foi organizada em 4 capítulos, descritos da seguinte forma:

No capítulo “A educação especial no Brasil”, é abordada a história da educação especial e inclusiva, bem como os acontecimentos e movimentos que propiciaram as primeiras ações para as crianças e adolescentes com deficiências em idade escolar. Este capítulo conduziu à um breve histórico de ordem cronológica, sobre o processo da educação especial inclusiva no município de Sorocaba.

No capítulo “Deficiência: especificidades e articulações referentes à educação especial inclusiva”, é exibido referencial teórico sobre a deficiência e suas diferentes concepções, de acordo com o momento histórico vivenciado, com destaque às particularidades das deficiências, transtornos e superdotação, público alvo atendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nas escolas municipais de Sorocaba.

No capítulo sobre “Salas de Recursos Multifuncionais”, é apresentada a implantação e funcionamento das SRM no município de Sorocaba, em específico os objetivos, ações e algumas características que diferenciam os serviços oferecidos nas SRM do ensino municipal e estadual.

No capítulo “Um olhar sobre a família”, é destacada a relação da família com a escola, alguns aspectos específicos da família da criança com deficiência e a percepção das famílias quanto ao funcionamento das SRM da rede municipal de ensino de Sorocaba. Para a pesquisa, foi realizada a análise qualitativa das respostas dadas pelos familiares dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da rede municipal de ensino de Sorocaba. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, após a carta de apresentação, foi enviado aos pais um questionário com seis perguntas fechadas, a fim de caracterizar os entrevistados, bem como o laudo médico do aluno e os aspectos socioeconômicos das famílias e num segundo momento um questionário com três questões ligadas a experiência dos familiares com as SRM.

Por fim apresentou-se nas Considerações Finais do estudo, o entrelaçamento das bases teóricas, das observações e dos relatos construídos ao longo da pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

*“Como aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”
(Judite Hertal Namastê).*

Trazer à luz a reflexão sobre educação especial no Brasil parece ser um tanto comum para os dias atuais, porém para melhor compreensão do tema deste estudo, faz-se necessário abordar alguns fatores que permearam a história, mostrando onde, como e por que surgiram as primeiras ações para as crianças e adolescentes com deficiências em idade escolar.

De acordo com Januzzi (2017), em 29 de agosto de 1835, surgiram no cenário político do Império brasileiro as primeiras ações voltadas às pessoas com deficiência. Foi apresentado pelo deputado Cornélio França o primeiro projeto de lei, em que se propunha a criação do cargo de professores de primeiras letras para ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias.

Como informa Camargo (2014, p. 81), “O Brasil levou vinte e dois anos após a apresentação desse projeto para efetivar o atendimento primeiramente às pessoas cegas e posteriormente aos surdos.”

Essa manifestação legal despertou a ideia de atender as pessoas com deficiências, pois nesta época o Brasil enfrentava diversas epidemias, tais como, a febre amarela, cólera e muitas vezes as doenças infectocontagiosas consequentes das epidemias podiam causar nos indivíduos sequelas definitivas e irreparáveis, como a cegueira e surdez.

Camargo (2014) menciona, que a criação dos institutos para o atendimento dos cegos e surdos foi um marco histórico na educação especial no Brasil e fomentou o início para a discussão dessa modalidade de educação.

“Contudo, a criação desses institutos iniciou a discussão dessa educação, no I Congresso de Instrução Pública em 1882, em que um dos temas levantados foi o currículo de formação de professores para cegos e surdos.” (CAMARGO, 2014, p. 81).

No entanto, de acordo com Camargo (2014), a educação especial passou por um período de longo silêncio que perseverou até o fim do século XIX, ocorrendo ações isoladas principalmente no que se refere ao deficiente mental.

Corrêa, (2010 p.38) informa:

Para os deficientes mentais, são encontradas duas instituições no final do Império. A primeira especializada foi criada em 1874, junto ao hospital Psiquiátrico Juliano Moreira na Bahia, sendo chamada na época de Hospital Estadual de Salvador. A segunda foi a escola México, criada em 1887, no Rio de Janeiro, com ensino regular, que atendia também deficientes físicos e visuais

Rafante (2011) destaca a criação do Pavilhão Bourneville, no hospital Dom Pedro II, no início do século XX, em 1923 no Rio de Janeiro reconhecido como o primeiro estabelecimento brasileiro que ofereceu cuidados médicos e pedagógicos às crianças ditas anormais. Essa autora faz referência também ao Instituto Benjamim Constant, em 1854 e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos em 1856. Essas são as três primeiras instituições que se tem notícia na história do atendimento aos excepcionais no Brasil.

Januzzi (2017) ressalta que o surgimento dos pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, demonstra a apresentação de algo esperançoso e diferente, com tentativas de prestar auxílio à criança com deficiência intelectual não somente no campo médico, mas na área da educação, sistematizando os conhecimentos a fim de tornar essas crianças participantes de seu grupo social.

Destaca-se que são poucas as informações sobre o tipo de atendimento que se fazia na época, considerado mais um atendimento médico do que educacional.

Segundo Januzzi (2017), a medicina influenciou as propostas educacionais por ser, na área do ensino superior, uma das mais antigas no Brasil e informa que neste período histórico, fim do século XIX e início do século XX, a abordagem que fundamentava o conceito de deficiência era o modelo médico, que perdurou até meados de 1930.

E segundo a mesma autora, embora a ênfase fosse a educação em coletividade, os alunos com desenvolvimento atípico eram segregados em diferentes salas de aula, para que não ocorressem interferências no ritmo de aprendizado dos demais alunos [...]. “A base da metodologia seria o aprender a aprender a ortopedia mental, isto é, ajustar, corrigir as faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade.” (JANUZZI, 2017, p. 766).

De acordo com Januzzi (2017) durante esse período, em meados de 1930, educava-se em nome da 'ordem e progresso', na tentativa de evitar que deficientes não educados se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social.

Para Zanfelicci (2008) durante o predomínio das ciências médicas, para o momento histórico destaca-se a presença dos asilos, das classes anexas aos hospitais psiquiátricos (ilustrando as primeiras preocupações com a pedagogia para o ensino especial) e mais adiante, das classes anexas às escolas regulares.

Rafante (2011) informa que, para maior compreensão do desenvolvimento da educação para os excepcionais no Brasil, faz-se necessário mencionar os movimentos que foram se organizando na área médica e no campo da educação. Na educação, o movimento da Escola Nova e na área médica, os princípios da eugenia e da higiene mental.

De acordo com Mansanera e Silva (2000, p.119),

A Eugenia foi um termo 'inventado' em 1883 por Francis Galton (1822-1911), fisiologista inglês, para designar a ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana.

Um dos objetivos de Galton era encorajar o nascimento de crianças capazes ou saudáveis e desencorajar o nascimento de crianças incapazes ou com deficiências.

De acordo com Góis Junior e Silva (2016, p. 414), "A ordem e a higiene são as primeiras condições, o ponto de partida da Escola Nova. A higiene escolar é de grande necessidade. Pois o mundo intelectual é função do físico."

Como esclarecem Fernandes e Oliveira (2013), a origem dos temas referentes ao movimento higienista teve início no Brasil, no fim do século XIX e início do XX, visto que este tinha como objetivo uma modificação no comportamento da população brasileira.

O Movimento Higienista teve grande impacto nas políticas públicas brasileiras pelas contribuições teóricas oriundas da Europa e teve em Carlos Arthur Moncorvo Filho¹, um de seus principais representantes no Brasil.

¹ Carlos Arthur Moncorvo Filho foi um defensor da assistência médico-social à criança brasileira pobre. Iniciou uma intensa propaganda a favor da higiene infantil e de uma 'verdadeira' Puericultura. Criou em 1899 o 'Instituto de Proteção e Assistência à Infância' do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/academia-brasileira-de-pediatria/institucional/quadro-de-titulares/carlos-arthur-moncorvo-filho/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

Em meio a esse movimento, proteger a criança passa a ser prioridade, pois com o cuidado oferecido aos pequenos, seria evitado o surgimento de futuros perigos sociais. A figura da criança ganha destaque nos discursos médicos, pedagógicos e jurídicos.

Para Mansanera e Silva (2000), a escola como local de ensino da higiene, deveria estar orientada para a defesa social contra as patologias, a pobreza e o vício, que se alastravam pelo país. Os higienistas pretendiam ter na escola alunos amáveis, conscientes do seu dever, para uma comunhão social equilibrada.

Para Silva Junior e Garcia (2010, p. 20), “Ao longo das análises, pôde-se perceber o quanto discursos e práticas de proteção à infância carregavam em si estratégias de normatização de condutas e moralização social.”

A importância da escola e da educação para a higienização social era tida como fundamental, pois elas não estariam mais somente a serviço da transmissão dos conhecimentos e da cultura, mas na formação de patriotas que serviriam o seu país.

Os higienistas questionavam se valiam os esforços dispendidos na alfabetização de uma grande massa de alunos com dificuldades escolares e deficiências. Para os higienistas, valeria a pena ensinar aqueles alunos que estivessem prontos para aprender sem maiores dificuldades.

Os processos pedagógicos não serviam somente para transmitir informações, mas formar pessoas que vivessem bem socialmente, dentro da normalidade estabelecida como padrão.

De acordo com Rafante (2011), assim como o Movimento Renovador se desenvolveu primeiramente nos países europeus e norte-americanos e foi, paulatinamente, introduzido no ideário pedagógico brasileiro, os movimentos da eugenia e higiene mental seguiram o mesmo caminho. Os eugenistas almejavam melhorar a espécie humana e, para alcançar esses objetivos, tinham propostas que variavam desde a eliminação física dos indivíduos considerados inferiores biopsicologicamente, até a esterilização e o incentivo à reprodução entre indivíduos superiormente constituídos.

Os eugenistas buscavam as origens dos distúrbios psíquicos em fatores orgânicos, preconizando medidas autoritárias de intervenção biológica. Já os defensores da higiene mental atribuíam a origem desses distúrbios ao ambiente e por isso defendiam a prevenção da doença mental e da falta de adaptação ao meio social por intermédio de medidas profiláticas e higiênicas de modificação do ambiente. No

Brasil, os dois movimentos foram confundidos pelos profissionais da saúde mental, que utilizavam a expressão higiene mental em relação as duas vertentes.

Na esfera educacional, Camargo (2014) menciona que por ocasião da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve um desenvolvimento industrial e urbano que necessitava de mão de obra especializada, atendida inicialmente no final do século XIX e início do século XX por imigrantes italianos e espanhóis. Com o interesse da elite em modernizar a indústria, era preciso que houvesse também um investimento na escola.

De acordo com Santos, Prestes e Vale (2006, p. 135):

Nesta fase o governo federal interferiu na educação primária, colaborando financeiramente na reorganização das escolas. Dentro desse cenário, se destaca o movimento educacional conhecido como Escola Nova que surgiu para propor novas e rápidas transformações que exigiam uma escola preparada para o novo, para a vida industrial

A Escola Nova foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional.

O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado tradicional e os seus defensores lutavam para diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores.

Azevedo *et al* (2006, p. 196) ressaltam:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação do próprio indivíduo.

Para Saviani (2011), a década de 1920 é muito fértil nessa influência do escolanovismo e se inspira na concepção humanista moderna da filosofia da educação.

O que distingue a escola nova da escola tradicional, é a presença do interesse e motivação por parte do aluno no processo de aprender.

Segundo Rafante (2011), o governo mineiro efetivou o convite à Helena Antipoff, para sua vinda ao Brasil em 1927 motivado pelo ideário da Escola Nova,

cujos princípios inspiraram Francisco Campos, autor da Reforma de 1927, em Minas Gerais.

Yazbeck e Cappelle ([199-?], p. 02) evidenciam:

É nesse contexto de transição que Minas Gerais, ao reconhecer a nova formação social, procura integrar-se à modernidade lançando-se de novas regulações, entre as quais a educacional, através da Reforma de Francisco Campos.

Francisco Campos foi o primeiro ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934, durante o governo de Getúlio Vargas. A reforma de Francisco Campos foi a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da era de Vargas.

Em 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante).

Dentre os decretos instaurados, tem-se o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), “que vêm representar ao mesmo tempo um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundamental quanto à atenção à diversidade na educação brasileira.” (BRASIL, 2001, p. 08).

Sobre a missão do CNE destaca-se:

A busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.
E enquanto compromisso, participar do esforço nacional comprometido com a qualidade social da educação brasileira, cujo foco incide na escola da diversidade, na e para a diversidade [...] (BRASIL, 2009b, p. 02).

A Escola Nova adquiriu força no Brasil a partir da década de 30 e a Reforma de Francisco Campos foi uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no país.

Segundo Zanfelicci (2004), o modelo médico foi gradualmente substituído pela Pedagogia e Psicologia especialmente pela ação dos educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff após o ano de 1930.

Helena Antipoff, pioneira na introdução da educação especial no Brasil, fundou a primeira Sociedade Pestalozzi. Borges e Barbosa (2019, p. 01) ressaltam:

A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG) foi criada em Belo Horizonte em 1932. Idealizada por Helena Antipoff, psicóloga russa que teve sua formação na Europa, principalmente no Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), localizado em Genebra, na Suíça, a SPMG organizou-se em um modelo híbrido, em que filantropia e poder público se entrelaçaram

De acordo com Borges e Barbosa (2019), o público-alvo atendido era de crianças fora do padrão de normalidade pretendido na época. Eram consideradas crianças 'anormais' aquelas com deficiência sensorial, física ou intelectual; as que apresentavam problemas comportamentais; crianças moradoras de rua e as órfãs por viverem em abrigos. Como o termo 'anormal' abarcava diversas condições, os atendimentos ofertados eram médico, psicológico, social e educacional.

Borges e Barbosa (2019, p. 01) informam que "A criação da Sociedade Pestalozzi está inserida em um contexto específico, em que a filantropia se firmava como importante ferramenta para a promoção da proteção à infância [...]" "[...] esperava resultados concretos e imediatos, associando-se aos métodos científicos."

Ramos (2019), destaca que no Instituto Pestalozzi era dada aos excepcionais, a oportunidade de concluir o ensino primário, além de aprenderem algum ofício que lhes permitissem exercer uma atividade remunerada. Porém não eram todas as crianças que conseguiam concluir o ensino primário e se profissionalizar. Devido ao comprometimento no desenvolvimento, algumas crianças permaneciam na instituição até idade avançada, sem conseguir um ajustamento social para sua existência menos dependente da família e do Estado.

Para atender a essas crianças, em 1939, Helena Antipoff criou a escola para excepcionais na fazenda do Rosário. Esse projeto visava integrar a escola às comunidades rurais adjacentes, proporcionando atividades coletivas para tentar garantir o exercício da democracia na vida cotidiana.

Camargo (2014, p. 40) aponta:

Para Januzzi em se tratando de Educação Especial, vários estudos mostram que a deficiência intelectual, antes tratadas em asilos e hospícios, ganhou impulso com a presença de Helena Antipoff, principalmente por ter participado intensamente na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1954 (APAE), bem como na formação de um número significativo de professores. Sua influência foi forte nas políticas públicas, a ponto de ser introduzido o termo excepcional, incorporado pela LDB de 1961,

substituindo deficiência mental e retardo mental. Ela colaborou para a criação da Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e em 1970 a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi- FENASP.

Rafante e Lopes (2013), neste contexto de renovação educacional, esclarecem que Helena Antipoff endossava o conceito de Escola Nova, cujos princípios ecoavam nos seus escritos especialmente aqueles preconizados por Claparède², como a escola sob medida, segundo a qual a educação deveria ter como centro do programa e dos métodos escolares a criança e suas aptidões individuais.

Neste conceito da Escola Nova, considerado a nova bússola da educação, o aluno e sua personalidade tornam-se objeto de estudo e nesse cenário a Psicologia tornou-se peça fundamental para o desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Coll, Marchesi e Palacios (2004) ressaltam que, a partir do início do século XX a sociedade civil começava a engajar-se nas causas a favor da pessoa com deficiência, criando centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas.

A educação especial viveu profundas transformações durante o século XX. Impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporou-se, aos poucos, ao sistema educacional regular e buscou fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 15).

Camargo (2014, p. 87) esclarece que, “Apenas em 1957 o governo federal, sob influência do ensino especializado de associações civis, assumiu no âmbito nacional a educação especial.”

Segundo Zanfelici (2008), destaca-se nos anos sessenta a criação da primeira Lei nº 4024, de Diretrizes e Bases (LDB) que previa que os alunos com deficiência estivessem inseridos, quando possível, na educação regular, indicando serviços especiais caso não existissem possibilidades de inserção desse aluno nas salas regulares. Observa-se aqui que o conceito de anormalidade se modificou novamente, passando a ser disseminado de acordo com o que era adequado as expectativas escolares ou sociais do momento histórico. Nessa época, aqueles que não

² Édouard Claparède cientista suíço defendia a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e de estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1827/edouard-claparède-um-pioneiro-da-psicologia-infantil>. Acesso em: 12 maio 2020.

alcançavam os resultados esperados e não se ajustavam a norma corrente, eram excluídos.

Para Camargo (2014, p. 88),

Observa-se nesse processo de expansão das classes sociais e das instituições privadas de cunho filantrópicas, que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961³, em seus artigos 88. e 89., marca a fase inicial das ações oficiais do poder público na área da educação especial.

De acordo com Zanfelici (2008), mesmo com a legalização da integração do indivíduo com necessidades especiais no ensino regular, já predominava a atuação do setor privado nos serviços educacionais de atendimento a pessoa com deficiência, inclusive filantrópicos, reforçando a ideia de educação para camadas mais favorecidas.

A partir da década de 1960, produziu-se um movimento bastante forte, impulsionado por âmbitos sociais muito diversos, que iria provocar profundas transformações no campo da educação especial. Os principais fatores que favorecem essas mudanças podem ser resumidos em:

- 1-Uma nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência.
- 2-Uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais.
- 3-A revisão da avaliação psicométrica. A utilização dos testes psicométricos como o melhor método para conhecer a capacidade de aprendizagem dos alunos começa a ser revista de forma radical.
- 4-A presença de um maior número de professores competentes.
- 5-A extensão obrigatória. A generalização do ensino médio leva a uma reformulação das funções da escola, que deve ser compreensiva, isto é, integradora e não segregadora.
- 6-O abandono escolar.
- 7-A avaliação das escolas de educação especial. Os resultados limitados obtidos pelas escolas de educação especial com a maior parte dos alunos levam a repensar sua função.
- 8-As experiências positivas de integração. A integração começa a ser posta em prática e a avaliação de suas possibilidades contribui para criar uma atmosfera mais favorável.
- 9-A existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais. Os movimentos sociais a favor da igualdade (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 19).

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004), todos esses fatores, impulsionadores da mudança e, ao mesmo tempo, do processo de transformação,

³ A Lei nº 4024/61 foi revogada pela Lei nº 9.394/96, que foi alterada pela Lei nº 12.796/2013.

contribuíram para a aceitação de uma nova maneira de compreender a deficiência a partir de uma perspectiva educacional. Os fenômenos mais relevantes dessa nova aproximação, no plano conceitual, era um novo enfoque baseado na análise das necessidades educativas especiais dos alunos e no plano da prática educativa, o desenvolvimento da integração educativa, que impulsionava mudanças na concepção do currículo, na organização das escolas, na formação dos professores e no processo de ensino na sala de aula.

Percebe-se que no início dos anos setenta, no século XX, aumentou-se a valorização da produtividade da pessoa com deficiência, enfatizando a necessidade da ocupação do tempo e participação social, engajando-a em pequenos serviços industriais em prol do desenvolvimento do país.

Contudo, mesmo diante de alguns progressos, a educação da pessoa com deficiência era pauta ausente das Conferências Nacionais de Educação. As reformas em educação especial visavam educar o normal dentro dos padrões de excelência, sem realmente favorecer as pessoas com necessidades especiais.

Como esclarece Zanafelici (2008, p. 255),

[...] a década de setenta foi considerada um marco na educação especial, ganhando visibilidade diante de alguns fatos, tais como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, posteriormente Secretaria da Educação Especial – SEESP) em 1973, constituindo o primeiro órgão federal de política específica para o ensino do deficiente. As organizações filantrópicas e campanhas pela causa da deficiência continuaram se consolidando no país e a escolarização da pessoa com deficiência ganhou valor, tendo em vista o desenvolvimento do país e a produtividade do indivíduo. O discurso pedagógico da época ressaltou a integração ou normalização da deficiência, inserindo as pessoas com necessidades especiais no cotidiano dos considerados normais- mainstreaming.⁴

Ainda na expectativa de que um órgão nacional conseguisse melhorias e integração social às pessoas com deficiência, foi criada em 1985 a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), que visou aspectos mais amplos do que o CENESP e oportunizou a participação das pessoas com deficiência em suas decisões, colaborou não só com a divulgação de orientações que viabilizassem a integração social do deficiente, mas também apontou os motivos que pareciam dificultar tal feito.

⁴ Uma das opções de integração escolar denomina-se mainstreaming, ou seja, "corrente principal" e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica (MANTOAN, M. T. E., 1988).

Segundo Camargo (2014), a educação especial diante deste contexto legal, passou a ser considerada como um complemento educacional, não mais substitutivo, mas como um suporte para os alunos incluídos no sistema regular de ensino.

Essa mudança no conceito de educação especial, ganhou força devido às principais legislações e documentos internacionais que promoveram a normatização e regulamentação desta modalidade de ensino.

No tópico seguinte serão expostos os três principais documentos considerados fundamentais para essa nova forma de pensar e fazer educação: Declaração de Salamanca, Convenção sobre os Direitos da Criança e Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

2.1 Educação especial inclusiva

A Declaração de Salamanca em 1994, é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e práticas em educação especial.

É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990.

Para melhor compreensão, destaca-se na Declaração de Salamanca, a citação abaixo:

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados [...]. 3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (DECLARAÇÃO..., 1994, p. 01).

Na década de 1990, com o advento da Declaração de Salamanca, formulou-se o conceito de educação inclusiva, com o objetivo de proporcionar educação para todos.

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (DECLARAÇÃO...,1994).

A Declaração de Salamanca informa que a escola inclusiva tem sua pedagogia centrada na criança e no seu desenvolvimento, incluindo aquelas que possuem desvantagem severa em relação à aprendizagem. Suas ideias perpassam os muros escolares, possibilitando modificar atitudes discriminatórias, propiciando uma sociedade acolhedora e inclusiva. Assume-se que as diferenças são normais e enfatiza-se que a instituição escolar deve se adaptar às necessidades da criança e não o contrário.

Neste documento sobre a escola, o capítulo 26. ressalta que [...] “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa.” (DECLARAÇÃO...,1994, p. 17).

Sendo assim, segundo consta na Declaração de Salamanca (1994), as reformas das instituições não constituem somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromissos e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

O mérito das escolas inclusivas não é necessariamente oferecer uma educação da mais alta qualidade para todas as crianças, mas modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Desta forma ampliou-se o olhar para a infância, para as diferenças e para os processos educativos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal e foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

O Decreto nº 99.710/1990 de 21 de novembro de 1990 (Brasil, 1990a), que promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança, foi um documento importante para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Esse decreto visa à proteção de crianças e adolescentes.

Os autores Albernaz Júnior e Ferreira (1998), ambos membros do grupo de trabalho de direitos humanos da procuradoria geral do estado de São Paulo, demonstram na citação abaixo, a contribuição da Convenção sobre os Direitos da Criança para o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

[...] ao lado dos princípios e normas instituídos pela Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, a Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, serviu de fonte inspiração ao legislador nacional na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, que entrou em vigor na data de 14 de outubro de 1990 (ALBERNAZ JÚNIOR; FERREIRA, 1998, p. 01).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro, que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

O Capítulo IV- Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Art. 53. dispõe:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assegurando-se-lhes:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - Direito de ser respeitado pelos seus educadores;
III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores [...]” (BRASIL, 1990b).

E no Art. 54. inciso III o ECA dispõe: “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990b, p. 24).

E dentre muitas ações e contribuições, tem-se ainda a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência de Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

Essa Declaração, em seu Artigo 3º proclama: “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” e nos parágrafos 1. e 5. dispõe sobre a educação especial:

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).

A lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, incluindo no Atendimento Educacional Especializado, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

O capítulo V, Art. 58. desta Lei dispõe:

Entende-se por educação especial para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

A LDB e as políticas educacionais atuais, têm como princípio a inclusão de crianças no ensino regular. O processo de inclusão gera uma exigência da transformação da escola, pois acarreta a inserção no ensino regular dos alunos que fazem parte do grupo de educandos atendidos pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Às escolas, cabem adaptar-se às necessidades destes novos alunos, causando ruptura com o modelo tradicional de ensino. Esta é uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Nesse contexto, a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, mas complementando e suplementando o aprendizado, através do oferecimento de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares.

Ao atender a este novo conceito de educação especial como educação especial inclusiva, a política dispõe de novas práticas de ensino, com o objetivo de atender a necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno, garantindo o direito à educação a todos.

O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma

educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 15).

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas. Questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas. Com a inclusão, a escola passa a ser de todos e para todos.

Com os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, o Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

Esse documento foi elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Participaram deste grupo de trabalho, membros da Secretaria de Educação Especial e alguns colaboradores.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008a, p. 05).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi elaborada segundo as normas de uma escola comum, em que a cada aluno é dada a possibilidade de aprender a partir de suas capacidades, em que o conhecimento se constrói respeitando as diferenças e especificidades de cada educando.

Para Ropoli *et al* (2010), a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento, expressam suas ideias e participam das tarefas respeitando-se mutuamente nas suas diferenças.

Conceber a educação especial na perspectiva inclusiva é não excluir alunos que não atendam ao perfil idealizado pela instituição escolar. Todos se igualam pelas suas diferenças.

A fim de contribuir com a prática desse novo modo de fazer escola em consonância com a educação especial inclusiva, surge o serviço intitulado de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b, p. 01).

O AEE não deve ser confundido com reforço escolar e nem mesmo visa substituir o ensino regular das escolas comuns, mas tem como objetivo complementar/suplementar a formação do aluno com deficiência, transtornos e superdotação visando sua autonomia dentro e fora da escola, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, acontecendo sempre no contra turno da escola comum.

O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno acerca da importância da participação nesse atendimento. Mostra-se que o serviço do AEE é oferta obrigatória, porém não é obrigatório às famílias dos alunos com deficiência utilizarem deste serviço.

O público alvo do AEE são alunos com deficiência física, intelectual e sensorial (surdez e cegueira); transtornos globais do desenvolvimento, bem como autismo, síndrome de Rett, psicose infantil, transtornos invasivos do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/ superdotação.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial, em Brasil (2008b), quanto às ações desenvolvidas pelo AEE tem-se: o apoio aos alunos que necessitam deste tipo de atendimento, o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização, acesso à tecnologia assistiva, realização de adequações e produção de materiais didáticos tendo em vista as necessidades específicas dos alunos e o enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades. O AEE é ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica, devendo articular com a proposta da escola comum.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva Brasil (2008a, p. 16),

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Destaca-se que o AEE é um serviço ofertado à rede pública de ensino, estadual e municipal.

Mantoan; Prieto e Arantes (2006), esclarecem que há muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Não deve ser permitido que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Compreende-se que a efetiva inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, vai muito além do seu direito ao ingresso e manutenção na escola, pois é necessário considerar as condições que deverão ser proporcionadas para que este aluno, como qualquer outra criança tenha direito de acesso ao currículo e conteúdo escolar.

2.2 Educação especial inclusiva no município de Sorocaba – um breve histórico

Sorocaba fica a 87 km da capital de São Paulo e apresenta 679 378 habitantes, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2019. Sua rede de ensino é composta atualmente por 55.553 alunos matriculados nos sistemas de ensino e conta com todas as modalidades educacionais: creche, infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e Educação de Jovens e adultos (EJA) (SOROCABA, [2020?]).

A partir de 1988, Sorocaba como todo município brasileiro, passou a ter autonomia política, administrativa e financeira, isto é, pôde se auto-organizar, ter administração própria, ordenar o território municipal, decretar tributos e aplicar as rendas municipais. Esta autonomia propiciou ao município aprovar sua Constituição Municipal (Lei Orgânica), a qual permitiu legislar sobre assuntos de interesse local (SANDANO, 1997, p. 130).

A Lei Orgânica do município de Sorocaba (LOM) foi promulgada em 5 de abril de 1990.

De acordo com Sandano (1997, p. 130), “existiu uma grande preocupação com o atendimento às pessoas com deficiências físicas e mentais, atendimento este previsto como especializado.”

Sandano (2001, p.103) esclarece:

O capítulo de educação é, praticamente, uma transcrição dos capítulos de educação da Constituição Federal e da Constituição Estadual. [...] Pela LOM, compete ao município de Sorocaba manter o ensino fundamental, inclusive para os que não tiveram acesso à escola na idade própria, o atendimento em creche e pré-escola (de 0 à 6 anos de idade) e, em caráter suplementar, ensino médio, ensino superior e cursos de qualificação profissional, além do atendimento especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais.

Sobre a Educação Especial Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, a Lei Orgânica do Município de Sorocaba, com redação atribuída pela Emenda nº 48, de 15 de dezembro de 2016, promulga no Título V da Ordem Econômica e Social, capítulo II: Da Educação, da Cultura e do Desporto, no Artigo 140 inciso II, que o município manterá “o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais.” (SOROCABA, 2016, p. 50)

Através da LOM e em específico com o estabelecimento desse artigo, o município de Sorocaba procura garantir a efetivação da educação inclusiva nas escolas da rede particular, estadual e municipal.

Almejando a compreensão do processo da educação especial inclusiva em Sorocaba, descreve-se nas linhas abaixo algumas ações e fatos considerados relevantes no espaço e contexto da cidade, referente ao marco histórico.

No município de Sorocaba pode-se dizer que a base de implantação das propostas de educação inclusiva nas escolas municipais ocorre desde 1993, a partir da intensificação de projetos para inserção de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares das escolas, e que foram previstas na consolidação da autonomia política adquirida pelo município através da sua Lei Orgânica.

Em 1993, a Secretaria de Educação de Sorocaba estabeleceu um convênio com a Universidade de Campinas (UNICAMP), para a implantação do Programa de Educação do Deficiente Mental (PROEDEM), assessorado pela professora Maria Tereza Eglér Mantoan⁵, que na época era coordenadora do PROEDEM.

⁵ Maria Teresa Eglér Mantoan- Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora colaboradora do Programa

O documento Sorocaba (2010), informa que este programa visava a formação de professores para a integração destes alunos na rede regular e foram organizadas duas turmas com profissionais da rede municipal de educação de Sorocaba.

Em 1994, a rede municipal de ensino registrou o atendimento a 80 alunos com deficiência nas classes regulares e 15 alunos nas classes especiais. Nessa época, a Secretaria de Educação contava com o Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico (SOPAT) composto por uma equipe de cinco psicólogas concursadas pelo município.

Em 1995, por meio da Lei nº 4433 de 16 de novembro de 1993, foi criada a Diretoria de Educação Especial (DEE) responsável pelo atendimento aos alunos com deficiência e o acompanhamento destes junto às unidades escolares. Naquele ano o SOPAT passou a fazer parte da DEE, que por meio de parcerias com organizações da sociedade civil, organizava o atendimento destes alunos nas questões específicas da deficiência (SOROCABA, 2010).

De acordo com o documento Sorocaba (2010), em 1995 estavam matriculados 160 alunos com deficiência nas classes regulares e, 25 em duas classes especiais. No ano de 1996, este número passou para 251 alunos com deficiência nas classes regulares e, 35 em três classes especiais.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, foi aprovada, no município de Sorocaba, a lei nº 5.413, de 1997, que estabelecia normas para o ingresso das pessoas com deficiência na rede regular de ensino municipal e destinava 10% das vagas existentes para esse público, na intenção de garantir o acesso à escola (PÚBLIO; LIMA; CAIADO, 2018, p. 4).

No documento (2010) consta que em 1997, a Diretoria de Educação Especial foi extinta e transformada na Seção de Educação Especial (SEE). Naquele ano, houve a continuidade da assessoria da professora Maria Tereza Eglér Mantoan e 300 alunos com deficiência foram inclusos nas classes regulares. Naquele mesmo ano, as classes especiais de atendimento para os alunos com deficiência mental foram fechadas e os alunos passaram a frequentar as salas regulares.

De acordo com Públio (2016) a aprovação da lei nº5.413, que estabeleceu normas para o ingresso das pessoas com deficiência na rede regular de ensino

municipal, deu-se naquele ano de 1997, destinando 10% das vagas existentes para este público.

No ano seguinte foi incorporado ao SOPAT a Seção de Apoio Psicológico e Terapêutico (SAPT) e, à equipe, foram somados profissionais das áreas de fonoaudiologia e psicopedagogia. “Na rede foram incluídos 350 alunos com deficiência e, a única sala especial atendia aos alunos com deficiência auditiva em parceria com a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos de Sorocaba-APADAS (SOROCABA, 2010).

A partir de 1998 a legislação municipal procurou adequar-se à nova realidade da inclusão, garantindo as possibilidades de acesso e permanência nas escolas, cumprindo as diretrizes previstas pela LDB. Em 1999, encerrou-se a Seção de Educação Especial, ficando a Seção de Apoio Pedagógico (SAP).

Ao final do ano de 2002, terminaram os dez anos de assessoria da prof.^a Maria Tereza Égler Mantoan e permaneceu o trabalho desenvolvido pelas equipes da secretaria do município pautadas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

De 2000 a 2009 o gerenciamento da formação na rede foi organizado pelo Núcleo de Capacitação para o Ensino Fundamental (NUCEF) e em 2007 foi aprovado pela prefeitura o contrato de consultoria com o Instituto Paradigma⁶ para a implantação do Centro de Referência em Educação “Dom José Lambert” (CRE) na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com Públio, Lima e Caiado (2018, p. 05):

A primeira aproximação da Secretaria de Educação (SEDU) com o Instituto Paradigma (IP) aconteceu no ano de 2006, quando a equipe técnica visitou o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), recurso da Secretaria de Educação do município de Santo André e, ali, conheceu o programa de educação inclusiva desenvolvido em parceria com o Instituto. Na sequência, foi aprovada uma proposta para Sorocaba, com destaque para a criação do Centro de Referência em Educação (CRE), com um serviço de atenção e atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas municipais.

Públio, Lima e Caiado (2018), informam que a ruptura da assessoria técnica com a Unicamp, direcionada à Educação Especial, pela prof.^a Maria Tereza Égler Mantoan junto à rede municipal de ensino e o início de um novo governo, regulado

⁶Instituto Paradigma (IP) – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), criada no ano de 2003. Disponível em: www.iparadigma.org.br/o-instituto. Acesso em: 01 jul. 2020.

por ações políticas que se consolidaram por meio de novas assessorias e consultorias privadas, trouxe como determinante um discurso de excelência, efetividade e oferta de uma educação de qualidade, culminando na construção do Centro de Referência em Educação (CRE).

O Centro de Referência em Educação é um local onde há um grupo de profissionais, entre eles pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeuta, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais que atuam em parceria com os educadores (professores, diretores, coordenadores e supervisores). O maior objetivo do Centro de Referência é assegurar a educação de qualidade para todos, com foco no processo de aprendizagem por meio de assessoria multidisciplinar aos espaços educacionais (SOROCABA, 2008).

Esses autores informam, que em 2007 foi implementado no município o programa Cidade Educadora, mediante um plano de cooperação técnica entre o Governo Brasileiro e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [...], “entretanto, podemos verificar que nenhum projeto contido no programa evidenciava questões acerca das especificidades da educação especial.” (PÚBLIO; LIMA; CAIADO, 2018, p. 05).

No ano de 2008, quando foi publicada a Política Nacional na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva, no município de Sorocaba, em decorrência das eleições municipais, houve uma nova proposta de governo e no ano de 2009 foi inaugurado o CRE, “com vistas a promover e a garantir o princípio de educação de qualidade para todos, com foco no processo de aprendizagem por meio de assessoria multidisciplinar aos espaços educacionais.” (SOROCABA, 2008).

No CRE, a estrutura para o desenvolvimento dos trabalhos estava organizada por categorias, denominadas como demanda: pedagógica, social e especializada. Eram consideradas como demanda pedagógica os estudantes com dificuldades de aprendizagem; como demanda social os estudantes em situação de vulnerabilidade social ou violência; e, como demanda especializada, os atendimentos com profissionais especialistas que compõem a equipe (SOROCABA, 2009 *apud* PÚBLIO; LIMA; CAIADO, 2018, p. 05).

A partir de 2010, objetivando atender aos alunos com deficiências matriculados na rede municipal, é implantado no município de Sorocaba o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), provenientes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

3 DEFICIÊNCIA: ESPECIFICIDADES E ARTICULAÇÕES REFERENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

*“Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem...”. ”O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido”
(RUBEM ALVES).*

Neste capítulo, é realizada uma reflexão sobre a deficiência e suas diferentes concepções de acordo com o momento histórico vivenciado, bem como as legislações vigentes para cada época.

De acordo com Kuhnen (2017), a concepção de deficiência presente nas políticas de educação especial no Brasil, foi difundida numa arena de disputa e jogos de interesses na qual se encontravam a Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (ABADS), conhecida anteriormente como Sociedade Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e os organismos internacionais.

Segundo Rafante (2016), as Sociedades Pestalozzi são consideradas instituições de elaboração coletiva da vida cultural, que organizam e difundem um tipo de cultura em relação às pessoas com deficiência em diferentes contextos históricos e a partir disso, exercem influência significativa na constituição de um pensamento hegemônico a respeito da pessoa com deficiência, que vai influenciar os encaminhamentos desse campo na realidade brasileira, especialmente na elaboração das políticas públicas para a área.

Rafante (2016) destaca, que as atividades dessas instituições foram imprescindíveis para a organização dos programas governamentais de educação especial, os quais começaram a ser organizados nos anos de 1960 e, principalmente na década de 1970.

De acordo com Kuhnen (2017), a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, foi como um marco do processo de institucionalização da educação especial em todo o país, numa época de importantes e significativas mudanças, em termos de políticas educacionais e de modelo de desenvolvimento econômico.

Para compreender a concretização do CENESP, vale a pena considerar a política de educação e a influência do trabalho desenvolvido pelas Sociedades Pestalozzi na realidade educacional brasileira.

Nesse período, desenvolveu-se uma sistemática de trabalho educacional dentro de uma perspectiva integracionista, em que as ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência estavam configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

No sistema integracionista, define-se a concepção de deficiência como incapacidade ou como a impossibilidade, temporária ou permanente, do indivíduo executar tarefas em decorrência das deficiências que apresenta, interferindo em suas atividades funcionais.

Para Araújo e Cunha (2020), em relação à demanda das pessoas com deficiência, pode-se dizer que havia por parte das autoridades daquela época, uma preocupação mais econômico-social do que propriamente social.

Na educação dos excepcionais estava contemplada uma concepção de subjetividade, em consonância com os interesses do movimento do capital. Nesse contexto, os militares e a elite no poder, praticando um modelo econômico para o Brasil subordinado ao capital mundial, elegeram a educação como estratégia psicossocial na conquista dos indivíduos no plano da subjetividade, instigando a manutenção da ordem e o controle social.

Sobre o conceito de subjetividade,

Gramsci não cansa de repetir que as concepções que sustentam a iniciativa e o desenvolvimento da subjetividade são próprias de um grupo social que se propõe a ser sujeito e protagonista da história. A subjetividade, de fato, é a típica maneira de ser dos dirigentes [...] (SEMERARO, 1999, p. 08)

Os documentos difundiam a defesa de uma homogeneização das singularidades, e ao mesmo tempo, de uma seletividade social para favorecer a ascensão social dos mais aptos.

A educação dos deficientes e a concepção de deficiência também ficaram atreladas a esse projeto de homogeneização da sociedade, tendo como objetivo integrá-los à sociedade, com o propósito de racionalização dos recursos e de torná-los úteis ao modo de produção capitalista. (KUHNNEN, 2017, p. 05).

“Portanto, a educação especial vem desde o seu momento de institucionalização com um sistema paralelo de serviços, misturando a esfera do público e do privado, e dentro de uma lógica assistencial filantrópica [...]”. “A educação dos alunos com deficiência no ensino fundamental tinha então como base os princípios da racionalização, da integração e da normatização.” (KUHLEN, 2017, p. 05)

Cambaúva (1988 *apud* Kuhnen, 2017, p. 05) ressalta:

Ao tratar de educação, com o auxílio das correntes psicológicas, cujas raízes são embasadas no pensamento positivista⁷, defende-se no sistema integracionista a modificação do indivíduo para ajustar-se à uma sociedade até então considerada imutável, onde defende-se a normalização e adaptação do sujeito com deficiência.

No período de 1973-1988 de acordo com Kuhnen (2017), os recursos e estratégias de ensino, tinham como foco o atendimento especializado com base no diagnóstico médico ou psiquiátrico. Sendo assim, a organização dos processos escolares dos sujeitos com deficiência foi fundamentada em uma concepção médica positivista, associada à doença e patologia, valorizando os diagnósticos clínicos com consequente subordinação da pedagogia à medicina positivista e funcionalista.

Stephanou (2006, p. 10) informa:

[...] delimitou-se um regime de saberes e poderes que instauraram a figura do ‘médico nas escolas’, aquele que deveria ter o domínio das ciências relacionadas com a pedagogia [...]. Uma das formas da presença do médico e de seu aporte científico foi a prática dos exames.

Stephanou (2006) menciona, que as contribuições da medicina para a educação, promovem discussões interessantes em torno da missão educativa da medicina, representando a supremacia da ciência, sugerindo indiretamente o arcaísmo da pedagogia, de seus métodos e resultados.

Para Kuhnen (2017), até mesmo na definição do público-alvo estão implícitas as concepções de deficiências, de subjetividade humana, de modelo de atendimento e de processos educacionais para os alunos com deficiência. Nota-se elementos

⁷ Positivismo foi o termo escolhido por Auguste Comte para designar a corrente filosófica que tinha o culto da ciência e os métodos científicos como seus pilares principais. Guiados pela ciência e pela técnica, o positivismo crê no progresso do sistema capitalista e nos benefícios gerados pela industrialização. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/auguste-comte-o-positivismo-e-a-escola/>. Acesso em 09 jul. 2020.

relativos a uma categorização discriminatória, entre aqueles que estão acima ou abaixo da média.

Segundo Araújo e Cunha (2020, p. 311):

Essa regulação corpórea imposta pela ideia de normalizar a pessoa diferente deixa de reconhecer a singularidade da pessoa com deficiência, que, mais do que uma deficiência, possui muitas potencialidades. Essa discussão filosófica e social ganha maior visibilidade com as proposições do modelo social de deficiência que surge como uma alternativa à hegemonia médica.

França (2014) esclarece que de um lado a deficiência permanece como um desafio ao próprio corpo, numa perspectiva médica, e por outro lado os estudos sociais buscam examinar a sociedade e como essa se relaciona com a deficiência.

Kuhnen (2017) destaca que nesse primeiro período, a concepção de deficiência nos documentos das políticas educacionais foi incorporando novos vocabulários e definições, porém permaneceu em sua essência a compreensão da deficiência associada ao desvio da média, da normalidade e da norma.

E numa época de significativas mudanças em termos de políticas educacionais e de modelo de desenvolvimento econômico, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, proclamou-se o discurso do combate à discriminação da deficiência, em defesa do aluno como sujeito de direitos.

A Constituição Federal de 1988, elege no art. 1º, inc. II e III, como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana e no art. 3º, inc. IV, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e garante no art. 5º, o direito à igualdade.

O art. 205. e seguintes da Constituição, trata do direito de todos à educação. Esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O art. 206., inciso I, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Acrescenta no art. 208., inciso III, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...] de acesso aos níveis mais

elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 2016).

Desta forma, a Constituição Federal garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

Esse segundo período foi marcado pelo contexto da Nova República⁸, caracterizado pelas reformas na década de 1990.

Sobre a concepção de deficiência na década de 90, destaca-se a integração do indivíduo à sociedade:

No campo das políticas de educação especial, até o início dos anos 2000, tínhamos como proposta a integração gradual e contínua, sob um enfoque sistêmico, no qual a educação especial integrava o sistema educacional. O modelo de atendimento estava sustentado na base filosófico-ideológica da normalização/integração (KUHNNEN, 2017, p. 06).

Kuhnen (2017) defende que nesse período da Nova República, na década de 1990, o capital precisava de indivíduos mais competitivos, voltados aos interesses privados, e também mais solidários e tolerantes com as diferenças. Tratava-se de um projeto de homem coletivo, individualista e solidário ao mesmo tempo.

E nesse contexto, de assistência social prestada a pessoa com deficiência, a redação original da Lei nº 8.742/93- Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) conceitua como deficiente a pessoa incapaz para o trabalho e para a vida independente.

A LOAS, no capítulo I, das definições e objetivos, em seu art. 2º, inciso I, alínea “e”, menciona ser de direito do deficiente: “A garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de promover a própria manutenção ou tê-la provida por sua família.” (BRASIL, 1993, p. 02).

Para Silva e Diniz (2012), a redução das necessidades aos mínimos sociais, fixava a ideia de sobrevivência como padrão e violava o princípio da universalidade instituído pela Constituição Federal.

⁸ A Nova República é um período da História do Brasil que tem início com o final da Ditadura Militar (1985) até os dias de hoje. Disponível em: <https://m.historiadobrasil.net>. Acesso em: 10 maio 2020.

No entanto, esse conceito infralegal de deficiência foi alterado em 1999, 2004 e por fim em 2007. “Essas alterações percorreram um caminho de superação do paradigma biomédico e de progressiva adoção de um marco social na definição de o que constitui a experiência da deficiência.” (SILVA; DINIZ, 2012, p. 263).

Silva e Diniz (2012, p. 264), esclarecem:

A nova redação da LOAS, estabelece o que significam os impedimentos. O artigo 20. da LOAS, na redação instituída pela Lei nº 12.435 e pela Lei nº 12.470, ambas de 2011, define que pessoa com deficiência é aquela com impedimentos de longo prazo que possam obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Dando continuidade à essa reflexão, destaca-se a proposta conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que começou a ser discutida na Câmara dos Deputados em 2000.

O Histórico do Estatuto da Pessoa com Deficiência informa que este projeto foi criado em 09 de outubro de 2000, com a denominação de Estatuto do Portador de Necessidades Especiais (PL 3638/2000). Uma iniciativa naquele ano, pelo então deputado federal Paulo Paim em que “visava a regulamentação e o aprimoramento de todas as leis, decretos e portarias voltadas para o atendimento da pessoa com deficiência.” (UNDIME, 2004, p. 01).

De acordo com informações que constam nesse Histórico (2004), em fevereiro de 2003 este projeto foi amplamente reestruturado e reeditado no Senado Federal com a denominação de Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência. Em outubro do mesmo ano, foi novamente alterado e recebeu a contribuição de técnicos, professores, familiares, profissionais da área e pessoas com deficiência que, incluíram questões relevantes para o segmento, sendo constituído como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A iniciativa do nobre senador Paulo Paim em apresentar o Projeto de lei do Senado nº 6, de 2003, com a finalidade de instituir o Estatuto da Pessoa com Deficiência, vem ao encontro a um antigo anseio da sociedade brasileira, qual seja o de possuir um aparato que assegure direitos, promova e proteja as pessoas com deficiência em nosso País (BRASIL, 2007a, p.07).

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, por este Senador, o Capítulo IV, do Direito à Educação, Sessão II, da Educação Básica, Art. 40., estabelece:

O Poder Público e seus órgãos devem assegurar a matrícula de todos os alunos com deficiência, bem como a adequação das escolas para o atendimento de suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino garantidas [...].

O inciso I deste artigo institui: Institucionalização da Educação Especial no sistema educacional como Educação Básica, podendo estar em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2007a, p. 21).

De acordo com Kuhnen (2017), a partir de 2003 consolidou em todo o país uma política de educação especial na perspectiva inclusiva e nesse terceiro período uma concepção de deficiência relacionada ao direito à diferença. Foi a partir dessa proposta, em que o destaque está no direito à diversidade, que o governo brasileiro divulgou a proposição das Salas de Recursos Multifuncionais em municípios polo.

A primeira iniciativa nesse sentido, em 2004, foi um programa de formação, tendo como público alvo gestores e educadores nas redes de ensino em todo o país, com o objetivo de disseminar a política de transformação de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação desse sistema nos municípios brasileiros.

A perspectiva inclusiva passou a ser divulgada no ano 2000, mediante eventos internacionais como a Convenção de Guatemala em 2001 e a Convenção de Nova York em 2006.

Sobre o conceito de deficiência, o decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, em seu artigo 3º, alínea “e” dispõe:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009a).

Em 2009, ainda na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, no artigo 24 da Educação, capítulo 1º promulgava:

Os Estados partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2009a).

A Convenção e o Estatuto da Pessoa com Deficiência representam um grande passo na diminuição das barreiras sociais em relação às pessoas com deficiência,

pois passa do modelo médico para o modelo social, em que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é a denominação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI), Lei Nacional nº 13.146, 06 de julho de 2015. Esta lei em vigor no Brasil, garante os direitos das pessoas com deficiência e impõe as penalidades a quem infringir a lei.

A mudança conceitual da deficiência foi estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006 e regulamentada internamente pela Lei Federal nº 13.146/2015.

O capítulo I, art. 2º da LBI 13.146/15 declara:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p, 01).

No capítulo IV, do direito à educação, o art. 27. dispõe:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 07).

E no capítulo IV, do direito à educação, art. 28. inciso III, mostra a necessidade em existir na escola:

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 (BRASIL, 2015, p. 07).

O Senador Paulo Paim foi o principal responsável por iniciar o debate da LBI no Congresso Nacional no ano 2000, quando ainda era deputado federal. Ao chegar ao Senado, reapresentou a proposta, que resultou na Lei nº 13.146/2015.

Considera-se importante mencionar que a LBI distingue a limitação funcional apresentada pela pessoa, da deficiência. As deficiências são consideradas atributos da pessoa e inerentes à diversidade humana.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a avaliação da deficiência deve ser médica e social; enquanto a primeira enfatiza as funções e estruturas do corpo para caracterizar a deficiência, a segunda pondera sobre os fatores ambientais e pessoais envolvidos (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 10).

Diante da mudança conceitual de deficiência, fica ressaltado que não é a pessoa que apresenta uma deficiência, mas a sociedade e o meio. Destaca-se o importante papel do Ministério Público Estadual, para a promoção de mecanismos de eliminação das barreiras existentes para a inclusão das pessoas com deficiências e a necessidade de investimento em projetos adaptados de tecnologia assistiva, de comunicação alternativa, entre outros, de modo que a sociedade disponibilize meios adequados para a interação e a participação em igualdade por todas as pessoas com deficiências.

Nota-se aqui, que os termos portadores e deficientes na perspectiva inclusiva, tornam-se obsoletos e inadequados. Portador de deficiência, segundo estudiosos da área, pode se tornar um estigma por meio do qual a deficiência passa a ser vista como característica principal da pessoa, em detrimento da sua condição humana e ainda de forma errônea, como algo temporário. Da mesma forma ao utilizar o termo deficiente de maneira isolada, ressalta-se apenas uma das características que compõe o indivíduo. Já a expressão pessoa com deficiência mostra-se mais humanizada, valorizando a pessoa à frente de sua deficiência.

Para Kuhnen (2017), a proposta integracionista foi aos poucos substituída pela proposta inclusivista. O Brasil fez a opção por um sistema educacional inclusivo a partir da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001, concordando com a Declaração Mundial de Educação para Todos, em consonância com os postulados produzidos em Salamanca no ano de 1990.

Foi atendendo as prescrições de Salamanca e Jomtien, que as políticas de educação para todos foram incorporadas nos documentos de educação e educação especial.

Nesse contexto, de acordo com Kuhnen (2017), a educação especial é definida como uma modalidade de educação escolar, nos pressupostos e na prática pedagógica social da educação inclusiva.

Tem-se a concepção de aprendizagem relacionada à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, descaracterizando a especificidade da relação ensino/aprendizagem, mas com ênfase na apropriação dos conhecimentos

escolares. O objetivo dessa proposta em educação especial, está em oferecer informações a fim de melhorar a qualidade de vida do educando, possibilitando o aprendizado.

Segundo Kuhnen (2017), a concepção de deficiência nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, a partir de 2003, reforça a consolidação do deficiente como o diferente. O termo deficiência no discurso político foi substituído por expressões como diferença, diversidade e multiplicidade.

Desde então, a educação especial vem sendo divulgada com o discurso da inclusão e do reconhecimento da igualdade de acesso para todos, inclusive para as pessoas com deficiência [...]. Ao longo do período, o termo igualdade foi sendo substituído por equidade (KUHNEN, 2017, p. 08).

Para Januzzi (2017) os métodos, técnicas, procedimentos de ensino e apoio especializado evidenciam-se como oportunidades diferenciadas às pessoas com deficiências, ou seja, com equidade, tantas quantas forem necessárias visando a igualdade.

Essa autora ressalta que “O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.” (JANUZZI, 2017, p. 3089).

A equidade é um esforço de equilíbrio em benefício da igualdade de oportunidades que considera as situações concretas, a diversidade e mesmo as diferenças individuais. A equidade é um conceito que toma a norma igualitária e ao ser aplicada em caso concreto elimina uma discriminação e introduz uma nova relação, agora mais igualitária, onde havia uma relação de desigualdade (BRASIL, 2002, p. 11).

De acordo com Kuhnen (2017), verifica-se nesse momento histórico a proposição de uma subjetividade compatível aos interesses do capital. Instiga-se no indivíduo um espírito empreendedor, solidário e tolerante, de uma cultura da paz e coesão social e, ao mesmo tempo uma subjetividade relacionada ao conceito de diversidade cultural, étnica e social, como algo que enriquece o ser humano, relacionado à estratégia de disseminar a construção de sistemas educacionais inclusivos e a educação inclusiva.

Araújo e Cunha (2020, p. 329) destacam:

Admitir o que pensa o indivíduo dentro de sua subjetividade, como um importante passo para os processos terapêuticos também permite pensar no

conceito de normalidade discutido por Canguilhem⁹. Assim uma pessoa doente não é uma pessoa anormal, da mesma forma que uma anomalia não é uma anormalidade, e sim, uma normalidade própria da pessoa.

O modelo de sociedade proposto neste período histórico está sustentado na concepção de direitos humanos, educação inclusiva e diversidade. Estes conceitos aparecem superpostos na concepção de deficiência a partir de 2003.

Sobre o conceito de sociedade civil, Semeraro (1999, p. 75) ressalta:

[...] âmbito particular da subjetividade e de suas múltiplas expressões, a sociedade civil não é apenas o território exclusivo da burguesia, reservado para suas iniciativas econômicas e a estruturação de sua hegemonia no mundo moderno. Gramsci percebe que esse espaço pode, também, transformar-se em uma arena privilegiada onde as classes subalternas organizam as suas associações, articulam as suas alianças [...].

3.1.1 Paralisia cerebral

De acordo com Basil (2004), o termo paralisia cerebral costuma ser empregado como uma denominação geral para englobar transtornos muito diversos, que tem em comum o fato de significarem uma alteração, ou alguma perda do controle motor causada por uma lesão encefálica ocorrida no período pré-natal ou durante a primeira infância, seja qual for o nível mental da criança lesada.

Têm-se crianças com perturbações motoras discretas e/ou crianças cuja alteração motora as impede de fazer praticamente qualquer movimento voluntário. Crianças com inteligência normal e outras com deficiência mental leve ou grave e crianças com ou sem transtornos sensoriais variáveis.

A paralisia cerebral não é considerada doença, mas um estado patológico. A lesão quando existe é irreversível, mas podem-se obter progressos importantes no que diz respeito à função normalizada se a reabilitação física for assertiva.

Basil (2004, p. 226) destaca:

O desenvolvimento de suportes técnicos ou próteses capazes de facilitar de forma substitutiva ou compensatória o controle postural, o deslocamento, a comunicação e a linguagem, o trabalho escolar, o controle do ambiente, o trabalho e o lazer de pessoas com afecções neuromotoras de consideração diversa vem experimentando um progresso bastante alentador.

⁹ Georges Canguilhem médico e filósofo francês, reconhecido por questionar a lógica positivista da medicina, admitida, sobretudo no século XVIII. Para Canguilhem a vida não pode ser resumida a leis físico-químicas.

Formas de deficiência motora que podem ser encontradas na escola: paralisia cerebral, traumatismos cranioencefálicos, a espinha bífida e as miopias ou distrofias musculares, entre outros.

As crianças com paralisia cerebral, apresentam uma série de alterações no curso de seu desenvolvimento psicológico, derivadas de forma direta ou indireta de seu transtorno neuromotor, porém ressalta-se que as diferenças individuais existem e cada criança irá se desenvolver de forma particular de acordo com a gravidade da lesão e o comprometimento que esta pode causar ao seu desenvolvimento.

No que tange a cognição, se não houver a deficiência intelectual associada, os atrasos no desenvolvimento que possam ocorrer, poderão ser consequência do déficit motor que altera as possíveis experiências da criação em relação ao mundo físico e social, afetando a motivação e a disposição para aprender.

Para Basil (2004), o desenvolvimento cognitivo da criança com paralisia cerebral, pode ser afetado pelas dificuldades motoras e por problemas no desenvolvimento da linguagem. A linguagem é uma forma de comunicação e capacidade instrumental na construção do conhecimento, portanto qualquer alteração ou limitação das habilidades linguísticas, podem comprometer o desenvolvimento da inteligência.

Os sistemas e os suportes técnicos para a comunicação aumentativa e alternativa constituem um conjunto fundamental para possibilitar a comunicação pré-linguística e linguística desses alunos.

Os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação são todos aqueles recursos, naturais ou desenvolvidos com fins educacionais e terapêuticos, que envolvem mecanismos de expressão distintos da palavra articulada. Em alguns casos, as mensagens são transmitidas em forma de fala, mediante mecanismos de voz sintetizada, mas quase sempre consistem em gestos ou sinais manuais ou gráficos, sejam pictóricos ou texto (BASIL, 2004, p. 226).

O termo Comunicação Alternativa e Ampliada (C.A.A.), de acordo Glennem (1997 *apud* Zaporoszenko; Alencar, 2008, p. 06),

É definido por outras formas de comunicação além da modalidade oral, como o uso de gestos, língua de sinais (LIBRAS), expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto, símbolos pictográficos, uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada, dentre outros.

Dessa forma, a comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma forma de comunicação, mas essa não é suficiente para manter os comunicativos e estabelecer trocas sociais.

A C.A.A. pode ser utilizada junto à população de paralisados cerebrais, pessoas com deficiência intelectual e autistas.

Assim, a população que necessita de formas alternativas de comunicação, de acordo com Nunes (2003) pode integrar um dos seguintes grupos:

- Linguagem expressiva;
- Linguagem de apoio;
- Linguagem alternativa.

O primeiro grupo refere-se aos indivíduos que compreendem a linguagem oral, tendo dificuldades na fala por apresentarem problemas fono-articulatórios, devendo recorrer a outras formas de comunicação.

Já no segundo grupo estão os indivíduos com atraso no desenvolvimento da fala, que apresentam dificuldades, como paralisados cerebrais, pessoas que apresentam a síndrome de Down e outros, que podem utilizar-se de recursos alternativos de comunicação temporariamente.

O grupo da linguagem alternativa engloba indivíduos com grande defasagem na comunicação, como autistas, pessoas com deficiência mental severa e surdos. Nesses casos se faz necessária a comunicação alternativa para subsidiar essa dificuldade.

Johnson (1998 *apud* Zaporoszenko; Alencar, 2008, p. 09) esclarece:

O artefato onde o professor dispõe o sistema de comunicação é denominado Prancha de Comunicação. As Pranchas de Comunicação podem ser construídas com materiais simples, ou seja, cadernos, álbuns, quadro de pregas, flanelógrafo, painel de alumínio para fixar cartões com ímãs, pastas, coletes, aventais, livros, fichários tipo pasta-arquivo, cavalete de pintura, cartões fixos em chaveiros, dentre outros.

Conforme Alencar (2003), nas pranchas de comunicação é possível expor figuras, números, símbolos, letras, palavras e devem ser personalizadas de acordo com as possibilidades de ação do aluno, ou seja, sua condição motora.

Para que este sistema de comunicação seja realmente efetivo e voltado às necessidades, recomenda-se que o professor em parceria com a família elabore uma lista para registrar as necessidades comunicativas de seu aluno.

O educador de um aluno com paralisia cerebral ou outro tipo de deficiência motora, deve considerar que tem diante de si um aluno que necessita de auxílio, a fim de desenvolver o máximo da sua potencialidade, para que possa viver sua vida da forma mais independente possível.

Para Basil (2004), cabe ao professor de um aluno com deficiência, dispor da autoanálise das próprias práticas, objetivando melhorar a cada dia as estratégias de educação interativas utilizadas, refletindo continuamente sobre a pertinência dos objetivos propostos e dos meios escolhidos para alcançá-los.

3.2 Alunos com deficiência, transtornos e superdotação: público alvo do Atendimento Educacional Especializado

Nos dias atuais os alunos com deficiência, transtornos e superdotação são os que ocupam o lugar central nas pesquisas e na preocupação relativa à educação especial.

A seguir, será especificado o público alvo atendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede municipal de ensino de Sorocaba.

3.2.1 Deficiência visual

“A cegueira é uma deficiência sensorial que se caracteriza pelo fato de que as pessoas que dela padecem têm seu sistema visual de coleta de informações total ou seriamente prejudicado.” (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004, p.151).

Esta deficiência requer a utilização de estratégias e de recursos específicos e faz-se necessário compreender as implicações pedagógicas dessa condição visual, a fim de usar os recursos de acessibilidades adequados, com o objetivo de favorecer uma melhor qualidade de ensino ao aluno cego.

Pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual, que acarretam a diminuição da acuidade visual e um comprometimento visual em ambos os olhos.

Destaca-se que a função visual é aprendida, portanto quanto mais oportunidades de contato com as pessoas e objeto do meio, melhor será o desempenho da criança nas atividades cotidianas e escolares.

Para o aluno cego, em se tratando de escola pública, o próprio Ministério da Educação tem um programa que possibilita o fornecimento de livros didáticos em braille¹⁰. Além disso, em todos os estados estão instalados Centros de Apoio Educacional Especializado, que devem atender às solicitações das escolas públicas. Da mesma forma, as escolas particulares devem providenciar e arcar com os custos do material ou tentar obtê-lo através de convênios com entidades especializadas.

Quando há algum resíduo visual, denomina-se baixa visão. O desempenho visual de uma pessoa com baixa visão pode ser desenvolvido e ampliado de forma gradativa e constante, pois a eficiência da visão melhora na medida de seu uso. A falta de estímulo contribui para a perda da funcionalidade visual.

Nesse sentido, de acordo com Domingues *et al* (2010, p. 11), “Há diversos recursos de acessibilidade para os alunos com baixa visão e não se deve estabelecer regras fixas e procedimentos padronizados, pois cada caso é único e específico.”

Dentre os recursos de acessibilidade utilizados para essa deficiência, apresentam-se:

Auxílios ópticos: lentes ou recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos, favorecendo o uso da visão residual para longe e para perto e devem ser prescritos pelo oftalmologista.

Auxílios não-ópticos: referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente, ao mobiliário, à iluminação e aos recursos para leitura e escrita, como contrastes e ampliações, usados de modo complementar ou não aos auxílios ópticos, com a finalidade de melhorar o funcionamento visual. Incluem também auxílios de ampliação eletrônica e de informática.

Para fins de esclarecimento, tem-se a deficiência visual congênita, em que a pessoa nasce com a deficiência e a deficiência visual adquirida por algum motivo, seja doenças ou acidentes.

As crenças e os mitos que povoam o imaginário social sobre a falta de visão transparecem em falas, gestos e posturas das pessoas, o que reflete o desconhecimento das peculiaridades da cegueira e de suas reais consequências (DOMINGUES *et al*, 2010, p. 26).

¹⁰ Braille ou braile: substantivo masculino sistema de escrita caracterizado por possuir pontos que, em relevo, dão indicações de leitura para pessoas que não conseguem enxergar; essas pessoas podem ler pelo tato e também escrever com o auxílio desse sistema; anagliptografia. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/braille/>. Acesso em 19 maio 2020.

3.2.2 Deficiência auditiva

“O estudo das crianças privadas de audição e que desenvolvem modos alternativos de comunicação, despertou o interesse de muitos pesquisadores.” (MARCHESI, 2004, p. 171).

De acordo com Alves, Ferreira e Damázio (2010), as concepções desenvolvidas sobre a educação da pessoa com surdez se fundamentam em três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo.

As escolas comuns ou especiais pautadas no oralismo, visam a capacitação das pessoas com surdez para a utilização da língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social como na escola.

A comunicação total considerou a pessoa com surdez de forma natural, aceitando suas características e prescrevendo o uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos.

Para Alves, Ferreira e Damázio (2010), os enfoques oralista e comunicação total incitaram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar o domínio das modalidades orais, negando a língua natural desses alunos, que é a linguagem brasileira de sinais (LIBRAS), provocando dessa forma perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, socioafetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem.

Já a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, sejam a Libras, própria da comunidade de pessoas surdas e a língua da comunidade ouvinte.

Diante dessas considerações, é necessário repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco do confronto entre o uso dessa ou daquela língua. É preciso construir um campo de comunicação e interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não seja o centro de todo processo educacional.

O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 08).

Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola, é fazer com que essa instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças em seus contextos de vida.

O AEE nas SRM promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em língua portuguesa.

3.2.3 Deficiência intelectual

Sobre a definição de deficiência intelectual:

Em termos psicométricos, considera-se deficiência mental¹¹ o grau de capacidade que, em uma distribuição normal da inteligência, no sentido estatístico, em uma determinada população, encontra-se dois desvios típicos abaixo da média. A classificação psicométrica adotada e mantida primeiro pela OMS e depois pelo DSM-IV¹² para deficiência mental situa-se em valores de QI abaixo de 70 (FIERRO, 2004 p. 193).

Como destacam GOMES, POULIN e FIGUEIREDO (2010, p. 08),

O trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

O professor deve propor atividades que contribuam para a aquisição de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem a esse aluno a organização do seu pensamento, raciocínio e resolução de situação-problema.

¹¹ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 06/10/2004 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004) em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o termo 'deficiência mental' passou a ser 'deficiência intelectual'. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=706>. Acesso em 20 maio 2020.

¹² O DSM- IV é uma classificação categórica que divide os transtornos mentais em tipos, baseados em grupos de critérios com características definidas. Disponível em: https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/dsm_iv.htm. Acesso em: 22 maio 2020.

O aluno com deficiência intelectual deve ser estimulado a fim de construir o conhecimento através das intervenções intencionais do professor.

Segundo Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), para avaliar o aluno com deficiência intelectual consideram-se seis aspectos principais: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo; expressão oral; o meio ambiente; as aprendizagens escolares; o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais; os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor.

A avaliação deste aluno acontece na escola, bem como em todo ambiente escolar como sala de aula, intervalos, brincadeiras etc. O aluno é avaliado também na Sala de Recursos Multifuncionais e no ambiente familiar, através do contato do professor da sala de recursos multifuncionais, com a família do aluno com deficiência intelectual.

O acompanhamento realizado pelo professor da SRM implica na elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado, que prevê as atividades que deverão ser realizadas com o aluno, bem como a articulação do professor da SRM com outros profissionais que possam dar suporte às necessidades específicas desses alunos.

De acordo com Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 07), “É importante considerar que uma das grandes responsabilidades do professor de sala de aula, bem como do professor do AEE, consiste no desenvolvimento intelectual e da autonomia do seu aluno.”

3.2.4 Transtornos globais do desenvolvimento

“Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas [...]” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 08).

Conforme Belisário Filho e Cunha (2010), para que se possa melhor compreender o TGD e a importância desse conceito, faz-se necessário obter a compreensão do autismo ao longo da história, embora ele seja, atualmente, apenas um dos transtornos globais do desenvolvimento.

“O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e conseqüente dificuldades ou impossibilidade de comunicação.” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 08).

No autismo tem-se o comprometimento nas seguintes áreas: as relações sociais afetivas, a comunicação e a linguagem, a relação com as mudanças no ambiente e a rotina, memória e hipersensibilidade a estímulos.

O TGD não diz respeito apenas ao autismo. Segundo Belisário Filho e Cunha (2010), sob essa classificação há diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente, como o autismo, a síndrome de Rett, o transtorno ou síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

A apropriação de conhecimentos a respeito do TGD e das práticas educacionais propiciadoras de desenvolvimento das competências sociocognitivas destes alunos, precisa ocorrer pelos professores da sala de aula comum e pelos professores das SRM.

O aprendizado adquirido pelo aluno autista no ambiente escolar, devido às estratégias utilizadas pelo professor do AEE, pode e deve ser generalizado para outros ambientes sociais. A inclusão escolar tem se mostrado essencial para que alunos com TGD desenvolvam competências a serem utilizadas no decorrer de suas vidas.

3.2.5 Surdocegueira e Deficiência Múltipla

Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo (LAGATI p. 306, 1995 *apud* BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 08).

É necessário incentivar a pessoa com surdocegueira a utilizar sua visão e audição residuais, bem como as técnicas mão-sobre-mão, em que o professor posiciona a sua mão em cima da mão do aluno, de forma a orientar o seu movimento. Estas são importantes estratégias de intervenção para o estabelecimento da comunicação com a criança com surdocegueira.

As pessoas com deficiência múltipla são aquelas que têm mais de uma deficiência associada. As características apresentadas por pessoas com diversas

deficiências lançam desafios à escola e aos profissionais que com elas trabalham, no que diz respeito a elaboração de situações de aprendizagem a serem desenvolvidas, para que sejam alcançados resultados positivos no processo de inclusão.

3.2.6 Deficiência física

A deficiência física pode ter diversas origens. “De acordo com o decreto 5.296 de 2004, diz respeito à alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física” (BRASIL, 2004).

Pode apresentar-se sobre formas diversas e membros com deformidade congênita ou adquirida:

A ausência de alguma parte do corpo, seja por amputação, seja por má formação congênita, lesões ou alterações funcionais neurológicas ou ainda deformidades ósseas e musculares pode ter como seqüela dificuldades no controle e na amplitude de movimentos, nas sustentação da postura, no equilíbrio e na mobilidade (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 22).

Os recursos de mobilidade para o aluno com deficiência física, podem variar desde uma bengala, um andador, a uma cadeira motorizada cujo controle e acionamento podem ser feitos com alta tecnologia e mínimo esforço. Cada caso é personalizado e os recursos utilizados deverão ser avaliados e indicados por profissionais da área médica, como ortopedistas e fisioterapeutas.

Como mencionam Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010), os problemas identificados devem ser solucionados e para desenvolver ações assertivas o professor da SRM deverá construir redes de apoio, realizando encaminhamentos à gestão escolar para aquisição ou adequação de cadeiras de rodas e demais recursos de adequação postural, mobiliário e mobilidade.

A fim de promover o conforto e o bem-estar do aluno com deficiência física na escola, deverá ser estabelecido pelos professores das SRM parcerias com profissionais da área da saúde, no sentido de auxiliar a respeito dos aspectos técnicos implicados na definição e confecção dos recursos que referem-se à adequação e a mobilização de alunos com essa deficiência.

3.2.7 Altas habilidades/superdotação

A Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, define os alunos com alta habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 15).

A superdotação caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade e/ou desenvolvimento da criança.

Historicamente, diferente dos alunos com deficiência, os alunos com altas habilidades/superdotação não encontravam obstáculos no acesso à escola comum, porém muitos deles passavam despercebidos na escola devido à utilização de testes para aferição do quociente intelectual, orientados por uma concepção restrita de inteligência e altas habilidades/superdotação, e que não contemplavam as diferentes aptidões e formas de expressão da criatividade desses alunos.

A elaboração destes instrumentos, a partir de uma concepção centrada no desempenho acadêmico, linguístico e lógico-matemático, desconsiderava no processo de avaliação as habilidades diversas, a exemplo daquelas relacionadas às soluções de problemas do cotidiano (DELPRETTO; GIFFONI; ZARDO, 2010, p. 19).

A concepção atual sobre a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação rompe com o paradigma tradicional, que defendia somente a hereditariedade da Inteligência numa visão linear do desenvolvimento e investe em estratégias que envolvem a observação, o contexto e a experiência desses alunos na escola e fora dela para o reconhecimento das suas potencialidades.

Desta forma, nesta perspectiva multidimensional, as discussões e pesquisas atuais sobre altas habilidades e superdotação ressaltam-se a aprendizagem contextualizada, em que é demonstrado a importância das atividades de estímulo e oportunidades para o desenvolvimento das habilidades do aluno.

Ao identificar as habilidades dos alunos com super dotação, cabe ao professor verificar elementos individuais de aprendizagem para a elaboração de atividades e provisão de recursos.

A organização de sistemas educacionais inclusivos demanda a interrelação de ações entre a educação comum e a educação especial. O processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, realizado em sala de aula comum e apoiado pelo Atendimento Educacional Especializado-AEE, fundamentado na concepção e nas práticas pedagógicas inclusivas, contribui para o planejamento e execução de propostas de enriquecimento curricular nesses dois ambientes (DELPRETTO; GIFFONI; ZARDO, 2010, p. 21).

No capítulo adiante será retratado sobre a estrutura e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, referente à Educação Especial Inclusiva no Município de Sorocaba.

4 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”
(PAULO FREIRE).*

Neste capítulo será discorrido sobre a Implantação e Funcionamento das SRM em Sorocaba, bem como os objetivos, ações e algumas características que diferenciam os serviços oferecidos nas SRM deste município e do estado de São Paulo.

Para essa reflexão, abordam-se aspectos referentes à implantação do serviço em âmbito federal, estadual e municipal. Ademais baseia-se em documentos legais que norteiam as ações referentes à educação especial inclusiva em todo território nacional.

A educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos e a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) procura garantir a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência matriculados no sistema público de ensino.

Braga, Prado e Cruz (2018, p. 96), ressaltam que ao tratar-se do serviço de AEE e do espaço específico de Salas de Recursos Multifuncionais, reflete-se sobre “a instituição desse território como ‘lugar específico’ da educação especial dentro da escola regular.”

O Brasil, através de acordos firmados com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com o propósito da universalização da educação para todos, vem desde 1990 implantando uma política de inclusão escolar e as SRM surgem nesse contexto como o espaço na escola para a prática da educação especial inclusiva (UNESCO, 1990).

A Portaria Normativa nº- 13 de 24 de abril de 2007 do Ministério da Educação, dispõe “sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e designa a Secretaria de Educação Especial para desenvolver esse Programa.” (BRASIL, 2007b, p. 01).

As SRM visam apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo para o fortalecimento dos processos de inclusão educacional na rede regular de ensino.

O objetivo do programa de implantação das SRM é apoiar a organização e a oferta do AEE, de forma a complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 01).

Essas salas são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o AEE. São organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidades e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

Os atendimentos oferecidos de forma complementar são para os alunos com deficiência, enquanto os atendimentos oferecidos em caráter suplementar são para os alunos com superdotação.

No atendimento complementar ao aluno com deficiência e/ou transtorno do espectro autista, são oferecidos recursos que possibilitam transpor barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum.

Enquanto no atendimento suplementar é proporcionado ao aluno o enriquecimento curricular nas áreas em que o estudante apresenta grande interesse, facilidade ou habilidade.

O portal do MEC, acerca dos critérios para implantação das SRM, informa caber aos gestores dos sistemas de ensino a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede e espaço físico disponível na escola.

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 no inciso I, sobre a implantação das SRM para a oferta do AEE, ressalta ser competência da escola:

- a) Contemplar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular no AEE realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de

acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (BRASIL, 2010, p. 04).

O profissional que atua nas SRM deverá ser um professor habilitado na tarefa de ensinar alunos com deficiência com graduação, pós-graduação ou formação continuada em educação especial.

Em relação as atribuições do professor do AEE nas SRM, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, no seu Artigo 13. institui:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado¹³, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva (TA)¹⁴ de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b, p. 03).

Sobre os recursos de TA, Melo e Pupo (2010) destacam, que na SRM, os estudantes trabalham com diversos recursos que têm o potencial de melhorar o desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

¹³ Plano de Atendimento Educacional Especializado: planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas no turno contrário ao da escolarização do aluno que norteará a atividade proposta e o trabalho colaborativo do professor das diferentes disciplinas e do professor do apoio especializado. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2014/anexo6.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

¹⁴ O termo tecnologia assistiva ou tecnologia de apoio é uma área do conhecimento interdisciplinar que engloba recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com o objetivo de ampliar a participação de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida. Ela visa garantir autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social da população com deficiência. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12858/inclusao-voce-ja-ouviu-falar-em-tecnologias-assistivas>. Acesso em: 28 maio 2020

Esses recursos são alocados nas SRM e nas bibliotecas escolares como apoio ao AEE.

Segundo recomendações da norma NBR 15599, o acervo das bibliotecas deve conter material didático e lúdico; programas educativos com recursos de acessibilidade; gravações sonoras correspondentes ao programa em estudo; recursos de apoio em língua brasileira de Sinais (LIBRAS), tais como fitas VHS, CD interativos, DVD, dicionários ilustrados e outros (MELO; PUPO, 2010, p. 16).

As SRM dividem-se em dois grupos de acordo com a configuração dos equipamentos nelas disponíveis e estão organizadas da seguinte forma: SRM tipo I e SRM tipo II.

Apresenta-se para as SRM Tipo I uma estrutura básica capaz de atender à qualquer deficiência e são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico. As SRM Tipo II constituem-se dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (BRASIL, 2018, p. 57).

No período de 2005 a 2012 na composição das SRM, em relação ao recebimento de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, houve alteração conforme a necessidade em atender as demandas do sistema de ensino. Constam-se nos anexos A e B o processo de construção do Programa, bem como o ano e os materiais recebidos do MEC pela escola a cada ano para compor a SRM.

No portal do MEC, sobre o programa de implantação das SRM e a quantidade de salas disponibilizadas nas escolas, tem-se a seguinte informação:

De 2005 a 2006 havia 626 SRM. Em 2007, 625 SRM e em 2008, 4300 SRM disponibilizadas.

Observa-se um aumento significativo de SRM implantadas em todo território nacional. Considera-se que esse aumento se dá devido à inserção dos alunos com deficiência nas escolas e o favorecimento das políticas públicas de governo para a efetivação deste serviço de apoio necessário para a inclusão.

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, em seu art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos

público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

E no seu art. 4º define como público alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 01).

Sobre a necessidade em haver o laudo médico para efetivação da matrícula nas SRM e as ações que poderão ser realizadas pela escola, a Nota Técnica nº 04 / 2014 do Ministério da Educação, orienta sobre os documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico.

Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014, p. 03).

No tocante ao direito à dupla matrícula dos alunos com deficiência, que frequentam as SRM, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011, p. 01).

Para que a escola receba o valor destinado à dupla matrícula, o aluno com deficiência, público alvo do AEE, deverá estar matriculado na rede pública de ensino regular, na SRM e cadastrado no Censo escolar pela secretaria da escola de origem do aluno.

Com esse decreto, a verba recebida pela escola referente à dupla matrícula destinada ao aluno com deficiência, possibilita às redes de ensino o investimento na formação continuada do professor, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de TA, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento do ensino para organização e oferta do AEE nas SRM.

Segundo informações no portal do MEC, no período de 2008 a 2013, havia vinte e sete estados aderidos ao programa de implantação de SRM e entorno de 5000 municípios. Atualmente esses números devem ser maiores, porém não foi possível obter a informação atualizada da quantidade de SRM em todo o país (BRASIL, 2018, p. 01)

Sobre o Censo Escolar de 2018:

O Censo Escolar 2018 revela avanços também na educação especial. O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33, 2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (BRASIL, 2019, p. 01).

Por lei, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o Brasil deve incluir todos os estudantes de 4 a 17 anos na escola. Os estudantes com deficiências devem ser matriculados preferencialmente em classes comuns. Para isso, o Brasil deve garantir

todo o sistema educacional inclusivo em Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

É fato que as escolas vivenciam tempos de mudanças e desafios. Cada vez mais observa-se o aumento do percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classe comum e é nesse contexto que os programas à nível nacional, estadual e municipal vêm desenvolvendo suas ações para o exercício de uma educação especial inclusiva.

Para fins de conhecimento e aprofundamento do tema, será descrito sobre o funcionamento das SRM em escolas estaduais e municipais na cidade de Sorocaba e a Legislação vigente. Percebe-se que há duas formas distintas de funcionamento deste programa. As SRM nas escolas estaduais são organizadas por deficiências e as SRM nas escolas municipais são preparadas para atender à todas as deficiências.

Em seguida serão mencionados alguns aspectos das SRM que funcionam nas escolas do estado de São Paulo, em específico na cidade de Sorocaba e o modelo adotado pelas escolas municipais no referido município, a respeito da estrutura e organização desse serviço.

4.1 Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual

Neste tópico, não se pretende o aprofundamento sobre a organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual, mas tão somente demonstrar que este serviço existe nas escolas estaduais do município e pode diferir em alguns aspectos dos serviços oferecidos na rede municipal de ensino na cidade de Sorocaba.

O Decreto 64187 de 17 de abril 2019 reorganiza a Secretaria de Educação e dá providências correlatas. O artigo 49 desse decreto dispõe sobre a educação especial.

Artigo 49 - O Departamento de Atendimento Especializado tem as seguintes atribuições:

I - Promover, de forma transversal, a articulação e convergência das políticas públicas de educação para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade;

II - Assegurar a adequada trajetória escolar nos sistemas de ensino, com foco na redução da evasão e do abandono;

III - Orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino;

IV - Por meio do Centro de Apoio Pedagógico, do Centro de Inclusão Educacional e do Centro de Educação de Jovens e Adultos, nas respectivas áreas de atuação:

- a) desenvolver materiais didático-pedagógicos adequados, orientando sua aplicação;
- b) especificar condições de acesso, instalações, mobiliário e equipamentos;
- c) acompanhar, orientar e prestar atendimento pedagógico a alunos, pais e professores;
- d) articular-se com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” na formação continuada do magistério em educação de alunos atendidos pela política de educação especial, educação indígena e outras modalidades específicas;
- e) manter registros de dados dos alunos atendidos pela política de educação especial e de alunos indígenas, quilombolas e outros que requeiram atenção específica no ensino fundamental e médio;
- f) propor a celebração de convênios e parcerias com entidades especializadas para atender as demandas de alunos atendidos pela política de educação especial na rede escolar da Secretaria e operacionalizar sua execução;
- g) produzir e orientar a confecção de material didático específico para atender a educação especial e promover sua divulgação e distribuição para a rede estadual de ensino;
- h) assegurar o atendimento escolar de alunos em classes hospitalares, nas Unidades Prisionais e no âmbito do Atendimento Socioeducativo (SÃO PAULO, 2019).

E no contexto de inclusão social, compreendem-se as perspectivas apontadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao criar no interior da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) o serviço de Educação Especial, que opera por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE).

O CAPE, responsável pela educação especial paulista, é fruto do despertar da consciência que envolve o respeito as diferenças, observando-se a necessidade da sociedade em se transformar para receber as pessoas com deficiência, criando condições para essas pessoas usufruírem de todos os bens produzidos socialmente.

O funcionamento, atribuições e finalidades do CAPE são regulamentados pela Resolução SE nº 32 de 17 de maio de 2013, que dispõe sobre as Atribuições do CAPE em diretorias de ensino e dá providências correlatas:

Artigo 2º - As atribuições do CAPE, descentralizadas em nível de diretoria de ensino, serão exercidas por um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), de cada uma das 15 (quinze) diretorias que sediará a coordenação das atividades, indicado pelo CAESP/CAPE, e atuará de modo articulado com as equipes de Supervisão de Ensino e do Núcleo Pedagógico, responsável pela Educação Especial, compostas pelo Supervisor de Ensino e pelo Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP).

No artigo 3º - A equipe multiprofissional responsável pelas atribuições descentralizadas do CAPE, em cada uma das quinze diretorias de ensino, atuará regionalmente como CAPE Regional, a ser constituída por psicólogo,

terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicopedagogo e demais profissionais técnicos necessários [...] (SÃO PAULO, 2013, p. 02).

Vale a pena mencionar, que o CAPE Regional não faz atendimento clínico e terapêutico. Seus serviços restringem-se à oferta de suporte educacional. Em situações específicas, a equipe que compõe o CAPE deve promover parcerias no município e inclui a Secretaria da Saúde, para realização dos atendimentos terapêuticos necessários para além do espaço escolar.

A equipe multiprofissional oferece o suporte técnico para auxiliar na avaliação, na adoção de medidas educativas e nos encaminhamentos necessários ao pleno atendimento desses alunos com vistas à sua inclusão escolar e social.

A Resolução SE 75, de 30-12-2014 no artigo 2º, dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, exercida por professores que ocupam postos de trabalho na educação especial, designados como professores coordenadores do núcleo pedagógico – PCNP (SÃO PAULO, 2014, p. 01)

A rede estadual paulista é pioneira na implantação de políticas de Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiências e sob a responsabilidade do CAPE, visa a criação de um sistema de apoio que proporciona oportunidades de inclusão.

Esse sistema de apoio dá-se através do Atendimento Pedagógico Especializado (APE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), Atendimento Itinerante, da Classe Regida por Professor Especializado (CRPE) e da Classe Hospitalar.

As salas de recursos do estado de São Paulo funcionam por área de deficiência- deficiência intelectual (DI), transtorno do espectro autista (TEA), deficiência auditiva (DA), deficiência física (DF) e deficiência visual (DV).

As ações desenvolvidas na Rede Estadual de São Paulo definem-se pela resolução SE 61, de 11.11.2014, em vigor a partir de janeiro de 2015.

No ano de 2019, de acordo com informações coletadas no Jornal Cruzeiro do Sul (2019), o AEE oferecido pelo estado, bem como as SRM em funcionamento nas escolas estaduais, em específico na cidade de Sorocaba, foi composto da seguinte maneira: 128 turmas de Atendimento Educacional Especializado, distribuídas em 49 escolas, com 96 turmas de sala de recursos e 32 professores itinerantes, mais 115 professores auxiliares.

No ano de 2019, de acordo com reportagem do mesmo Jornal (2019), no estado de São Paulo havia 642 alunos matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Há alunos, porém, que possuem deficiências mais limitantes e nesses casos o Estado estabelece convênios com entidades especializadas, como a Associação Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), a Associação Amigos dos Autistas de Sorocaba (Amas) e a Clave de Sol, que atendem aproximadamente 350 alunos (CRUZEIRO DO SUL, 2019).

Destaca-se no tópico seguinte o modelo de organização de trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais adotado pela Prefeitura Municipal de Sorocaba.

4.2 Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino no município de Sorocaba

A elaboração desse texto sobre as Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino em Sorocaba, baseia-se primeiramente e principalmente, nas informações que constam no documento elaborado pelo grupo de trabalho atuante no Centro de Referência em Educação (CRE), no ano de 2010, ano da implantação do serviço no município.

O documento Sorocaba (2010) esclarece que o grupo de trabalho no ano da implantação e funcionamento das SRM estava composto da seguinte forma: gestora- Úrsula Jacinto Medeiros; gerente- Mirian Rosa Torres de Camargo; grupo- Ana Maria Bormann Notari, Andréia Almeida Silva, Cíntia Roberta Calegari, Maria Regina Salmi de Andrade Ribeiro e Patrícia Lopes Ramos Públio. Somavam-se a este grupo, as dez professoras de SRM iniciantes no ano de 2010 convidadas a compor a equipe de educação especial que traria ao município as primeiras ações do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Eram elas: Claudia Viviane Leandro Rodrigues, Daniela Aparecida Ribeiro Grilo, Débora Cardoso Rodrigues Santos, Dorcas Theodoro dos Santos Braga, Iuly S. N. Franchim, Isabel Cristina Wincler Loiola, Lucimeire Prestes de Oliveira Tomé, Maria Elisa Corsi, Rosimeire Macedo Queiroz Infante e Terezinha Bueno Rodrigues.

A opção em buscar as informações sobre o AEE e as SRM neste documento, elaborado em 2010 por essa equipe de trabalho, deu-se ao fato de nele estarem expressas as primeiras orientações para o desenvolvimento das ações nas SRM. A

elaboração deste documento teve como base o Decreto nº 6.571¹⁵, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

No ano de 2010, iniciava-se o processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Sorocaba, provenientes do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços físicos organizados no ensino comum na Rede Municipal de Educação, garantidas pela Constituição Federal, trazido pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que disponibiliza, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dislexia, altas habilidades / superdotação, para que tenham acesso ao conhecimento escolar (SOROCABA, 2010).

Naquele ano, dez escolas da rede municipal de ensino foram contempladas pelo MEC para oferecer este tipo de serviço.

Como consta no documento (2010), segue a lista das escolas municipais contempladas pelo MEC no ano de 2010, para implantação das SRM:

- E.M. Prof. Benedito José Nunes;
- E.M. Edward Frufro Marciano da Silva;
- E.M. Hélio Rosa Baldy;
- E.M. Prof.^a Lea Edy Alonso Saliba;
- E.M. Luiz Almeida Marins;
- E.M. Prof.^a Maria de Lourdes Ayres de Moraes;
- E.M. Matheus Maylasky;
- E.M. Prof. Oswaldo de Oliveira;
- E.M. Tereza Ciambelli Gianini;
- E.M. Prof.^a Zilah Dias de Mello Scherepel.

Para a realização das ações educativas junto aos alunos com deficiências, houve por dois anos consecutivos a assessoria do Instituto Paradigma, representado por dois especialistas em educação especial. Após essa data, as formações e

¹⁵ O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 foi revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

gerência do trabalho ficaram sob os cuidados das gestoras e equipe multidisciplinar do CRE.

Em relação aos objetivos das SRM do município de Sorocaba notam-se:

- Possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular;
- Buscar e estudar alternativas que contribuam para eliminar as barreiras de aprendizagem;
- Organizar as questões práticas escolares que promovam o desenvolvimento e acolhimento dos alunos;
- Incentivar a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento;
- Orientar as famílias nas questões relativas às necessidades especiais de seus filhos, assumindo uma atitude ativa,
- Possibilitar que o aluno construa conhecimento para si mesmo, para assim alcançar o conhecimento acadêmico,
- Adaptar recursos instrucionais: materiais pedagógicos, equipe e currículo,
- Identificar, avaliar e encaminhar os alunos com necessidades especiais,
- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem,
- Considerar as peculiaridades de cada aluno (SOROCABA, 2010).

No espaço da SRM é realizado o AEE aos alunos que apresentam ao longo de sua aprendizagem alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente vinculadas à deficiência, público alvo da educação especial.

No início da implantação das SRM no município de Sorocaba em 2010, eram atendidos também alunos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e dislexia.

Sobre a quem eram destinados as SRM e o AEE no ano de 2010:

A SRM é um espaço para realização do Atendimento Educacional Especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em três grupos:

Alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

Alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;

Alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico.

Incluem-se nesses grupos, alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros (SOROCABA, 2010).

Observam-se que os atendimentos em salas de recursos nas escolas municipais eram prestados para um público amplo, não apenas para alunos com deficiências. Para esses alunos não eram geradas matrículas nas SRM, somente atendimento por seis meses pelo professor especialista em educação especial responsável pela SRM até que um laudo médico fosse fechado. Caso acontecesse de o aluno não obter laudo de deficiência, público alvo da SRM e AEE, o atendimento era interrompido e a vaga disponibilizada para outro.

Sobre os critérios que envolvem a matrícula dos alunos, o documento intitulado Projeto de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, (Sorocaba [2012?]), que visa a organização das SRM, a Prefeitura de Sorocaba propõe que o AEE ocorra da seguinte maneira:

Preferencialmente a alunos com deficiência física, deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, podendo se estender para alunos disléxicos e TDAH, caso haja oferta de vagas e seguindo os critérios:

1-Atendimento inicialmente, aos alunos regulamente matriculados na rede municipal cursando o Ensino Fundamental I, podendo ser ampliado para Fundamental II, Educação Infantil, Ensino Médio e EJA, conforme disponibilidade de vagas.

2-Para alunos que tem laudo médico:

- Cópia do laudo médico atestando a deficiência do aluno;
- Ficha de encaminhamento contendo parecer favorável da matrícula do aluno na sala do AEE, justificativa do parecer e assinatura de profissionais / responsáveis dos 3 segmentos envolvidos: unidade educacional, profissionais do CRE e responsáveis pelo aluno.

3-Para alunos que não possuem laudo médico:

-Ficha de encaminhamento contendo parecer favorável da matrícula do aluno na sala do AEE, justificativa do parecer e assinatura de profissionais / responsáveis dos 3 segmentos envolvidos: unidade educacional, profissionais do CRE e responsáveis pelo aluno.

-Cópia do relatório de avaliação, específica para a identificação de dislexia, realizado por equipe multidisciplinar (psicólogo, psicopedagogo clínico e fonoaudiólogo) de instituição parceira em consonância com parecer preliminar dos especialistas do CRE.

-Cópia do relatório de avaliação para a identificação do TDAH.

Neste mesmo documento “Vale ressaltar que além dos critérios acima, serão oferecidas as vagas em primeiro lugar àqueles que estiverem cursando as séries finais do ensino fundamental I.” (SOROCABA, [2012?]).

Observa-se que esta forma de trabalho ocorreu nas escolas municipais nos três primeiros anos após a implantação dos serviços. Atualmente nas SRM do município, segundo as informações prestadas pelos gestores atuais não acontece

mais desse modo, devido ao aumento da demanda para matrícula de alunos com laudo médico de deficiência, público alvo das SRM.

Para o público atendido atualmente nas SRM do município têm-se: paralisia cerebral, autismo, síndrome de Rett, deficiência física, auditiva, mental e visual, surdocegueira e altas habilidades/superdotação.

No ano de 2010, no documento elaborado pela equipe do CRE sobre a organização e estrutura das SRM e o AEE consta que, “Os diferentes agrupamentos de alunos serão organizados conforme as necessidades educacionais especiais e de acordo com a especialização e / ou habilitação do professor.” (SOROCABA, 2010).

Ao refletir sobre o parágrafo acima, a respeito da organização e estrutura das SRM no município de Sorocaba, nota-se que são atendidos nestas salas pelos professores especialistas, alunos com deficiências diversas e não apenas uma deficiência específica. As SRM do município não são preparadas para um tipo de deficiência somente, mas para atender à todas as deficiências. O que se tem nas escolas municipais no que concerne classificação das salas de recursos, são as SRM tipo I e tipo II. Como descrito acima, salas do tipo I, com recursos para atender a todas as deficiências, menos a cegueira e tipo II para atender a todas as deficiências, acrescido da cegueira. Sobre o funcionamento da SRM, o documento Sorocaba (2010), ressalta que os atendimentos devem ocorrer em caráter complementar ou suplementar, em horário diverso daquele em que os alunos frequentam a classe comum.

No que tange o perfil do professor da SRM, este profissional deverá ter “curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.” (SOROCABA, 2010).

A formação docente, de acordo com sua área específica deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (SOROCABA, 2010).

Nesse aspecto observa-se uma situação considerada um tanto delicada no município de Sorocaba, pois ao referir-se à área de atuação do professor das SRM, percebe-se que sua ação educativa é ofertada aos alunos com todos os tipos de

deficiências e especificidades envolvidas e torna-se necessário para uma boa prática, formação e conhecimento em todas as deficiências e transtornos.

O professor da SRM, ao atuar no ensino municipal de Sorocaba, deve ser multifuncional também, ou seja, dispor do conhecimento de todas as deficiências, pois na SRM recebe alunos com deficiências diversas.

Martini (2004) em sua dissertação, menciona que um profissional especialista numa determinada área se prepara para atuar naquela área específica e o professor, a partir da implantação da inclusão necessita especializar-se em todas as áreas, ou seja, buscar o conhecimento sobre todas as deficiências e suas particularidades.

Para Ropoli *et al* (2010) é destacado que antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. É defendido por esses autores que o ser humano precede a deficiência, no entanto ressalta-se aqui, que a falta de conhecimento por parte do professor das salas de recursos, em relação à deficiência específica do seu aluno e suas reais necessidades, pode comprometer o desenvolvimento de um bom planejamento e intervenções pedagógicas importantes e necessárias.

Considera-se que para o professor especializar-se em todas as deficiências e desenvolver uma ação pedagógica assertiva, torna-se mais difícil e humanamente impossível, obter o conhecimento relativo à todas as deficiências simultaneamente.

Ainda no documento elaborado por essa equipe, sobre a função do professor do AEE nas SRM esclarece-se:

Desenvolve o seu plano de ação visando à parceria com os demais profissionais da escola regular, familiares do aluno e se necessário com profissionais da área clínica. Este professor, teoricamente, deverá estar em constante formação, devendo ser assistido sempre que possível pelos gestores de educação especial que se encontram no Centro de Referência em Educação da cidade, inaugurado em 2009 (SOROCABA, [2012?]).

Para o acompanhamento e avaliação dos resultados, o professor das SRM utiliza-se de formas de registro onde deve constar as seguintes indicações:

- O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.
- O registro da avaliação do plano deverá ser feito em ficha de acompanhamento.
- No registro, deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar: o que contribui para as mudanças constatadas; repercussões das ações do plano de AEE no desempenho escolar do aluno (SOROCABA, 2010).

Para a documentação relacionada aos alunos do AEE, nas SRM, no documento Sorocaba ([2012?]), consta a seguinte organização:

Os documentos dos alunos e do professor deverão compor um portfólio de registro, sempre com uma cópia no prontuário dos alunos junto à secretaria da escola de origem. Todos os documentos exigidos pela legislação para os demais alunos, mais: -Avaliação pedagógica do aluno, Plano de trabalho/intervenção, ficha de atendimento/observação periódica e contínua, relatório de avaliação, parecer do Conselho de classe/série, relatório de profissionais da saúde, quando houver.

-Atas de avaliação, parecer do Conselho de classe, proposta de trabalho.

-Diário de classe de sala de recurso (registro de atendimento).

-Cronograma de atendimento ao aluno, professores e pais pelos professores das salas de recursos.

-Diário de classe comum (observações sobre o aluno, adaptação curricular/plano de trabalho, formas de avaliação e critérios utilizados).

Quanto aos resultados obtidos, diante dos objetivos do plano de AEE, os professores da sala de aula, do CRE e da sala de AEE, avaliam se os serviços e recursos do atendimento estão promovendo a participação e desenvolvimento do aluno e se houver a necessidade de reestruturação do plano, implementam-se outros recursos e são estabelecidas novas parcerias.

Ressalta-se no documento Sorocaba (2010), a possibilidade de apoio aos educadores e familiares no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos.

Para a prática da educação inclusiva satisfatória, considera-se que a formação continuada oferecida aos professores das SRM, na sua área de atuação, é de total relevância. E se faz necessário a estes professores, contar com o apoio e ações da equipe gestora em educação especial e profissionais da área da saúde que compõe a equipe multidisciplinar no CRE, para a efetivação da educação especial inclusiva no município.

A fim de ampliar essa reflexão, busca-se em documentos mais recentes, a consolidação da prática educacional inclusiva no município.

A Lei Ordinária nº 11.133 de 25 de junho de 2015 de Sorocaba, aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dispõe no Art. 2º sobre 'O Plano Municipal de Educação - PME terá vigência de 10 anos, período de 2015 a 2025, a contar da data de publicação desta Lei'. [...] e no Art. 3º, Inciso II sobre a 'universalização do atendimento escolar' (SOROCABA, 2015).

A Meta 4¹⁶ da Lei municipal N° 11.133/2015, é específica do ensino especial inclusivo.

PME - Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação do Município, o acesso a todos os níveis e modalidades da Educação Básica, Ensino Superior e assegurar o Atendimento Educacional Especializado, no sistema regular de ensino, conforme responsabilidade de cada sistema (SOROCABA, 2015).

Um outro documento atual e de destaque para efetivação da educação especial inclusiva no município é a Instrução Normativa SEDU/GS N° 14/2019, que estabelece diretrizes para o funcionamento das classes/Salas de Recursos Multifuncionais e classes hospitalares para realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No ano de 2012, foi inaugurada a classe hospitalar em parceria com o hospital Grupo de Pesquisa e Apoio ao Câncer Infantil (GPACI), com o objetivo de desenvolver e acompanhar o trabalho pedagógico junto às crianças e aos jovens com dificuldades graves de saúde e que estão por tempo definitivo ou temporário impedidos de frequentar a escola comum (SOROCABA, [2012]).

Sobre a classe hospitalar, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2007) em seu Capítulo IV, do Direito à Educação, Sessão II, da Sessão Básica, Art. 40., em seu inciso IX institui:

Continuidade do processo educacional dos alunos com deficiência impossibilitados de frequentar as aulas, mediante atendimento educacional adequado àqueles que, em razão da própria deficiência ou de tratamento de saúde em unidades hospitalares ou congêneres, estejam afastados do ambiente escolar (BRASIL, 2007a, p. 22).

E sobre a atribuição das SRM, o Art. 7º da Instrução Normativa SEDU/GS N° 14/2019, estabelece que “cada Sala de Recursos Multifuncionais e classe hospitalar da rede municipal de ensino será atribuída a um docente PEB I, efetivo do quadro público municipal de Sorocaba.” (SOROCABA, 2019).

O Art. 3º da Instrução Normativa SEDU/GS N° 14/2019 instrui “os estudantes da rede de ensino municipal de Sorocaba que recebem Atendimento Educacional

¹⁶ No anexo D dessa dissertação, para fins de consulta, estará disponível na íntegra a Meta 4 da Lei nº 11.133 de 25 de junho de 2015, que trata do ensino especial inclusivo no município de Sorocaba.

Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais terão dupla matrícula para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB” (SOROCABA, 2019).

E no Parágrafo Único desse mesmo artigo – “A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular, quanto no Atendimento Educacional Especializado (SOROCABA, 2019).

Na rede municipal de ensino de Sorocaba, além dos professores especialistas em educação especial inclusiva atuando nas SRM, há estagiários que acompanham o aluno com deficiência em sala de aula, contratados pelo Centro de Integração Empresa- Escola (CIEE)¹⁷, denominados de estagiário de necessidades especiais-NE e também os cuidadores, que são profissionais contratados pela prefeitura por empresa terceirizada, para prestar apoio aos alunos com necessidades especiais inseridos na rede regular de ensino.

Como consta na reportagem do Jornal do Cruzeiro do Sul (2019) nas escolas municipais de Sorocaba, segundo Nádia Rodrigues, na época chefe de divisão de educação especial da Secretaria de Educação (SEDU), em 2019 havia 840 crianças matriculadas nas SRM. De acordo com ela, os alunos com deficiências têm o auxílio de profissionais de apoio, bem como, professores auxiliares, cuidadores e intérpretes de Libras. “No ano passado atendemos 920 crianças na educação especial. Neste ano o número ainda deve aumentar porque ainda está chegando aluno”, conta (CRUZEIRO DO SUL, 2019).

Além dos profissionais de apoio, as SRM dispõem de professores especializados, que desenvolvem atividades focadas nas necessidades de cada aluno. “Eles são atendidos no contraturno (atividades, após o horário normal da série, que complementam o ensino por meio da inclusão de matérias e oficinas na grade extracurricular), e aqui nós exploramos e buscamos maneiras de auxiliar na evolução da criança”, conta Vivian Marqui, professora especialista em Sala de Recursos (CRUZEIRO DO SUL, 2019).

Atualmente, de acordo com o gestor da Divisão de Educação Especial Elias dos Santos Arcanjo, a rede municipal de ensino contempla 41 SRM e 3 classes hospitalares. Deste modo, há 44 professores especialistas em educação especial nos serviços oferecidos pela Secretaria de Educação – SEDU.

¹⁷ O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), é uma associação brasileira, de direito privado, sem fins lucrativos, beneficente de assistência social e reconhecida de utilidade pública, que, dentre vários programas possibilita aos jovens estudantes brasileiros, uma formação integral, ingressando-os ao mercado de trabalho, por meio de treinamentos e programas de estágio e aprendizagem.

Para este ano, em relação aos profissionais de apoio, Elias informa que o município estará disponibilizando 230 cuidadores, 10 intérpretes de Libras e 575 alunos educadores (estagiários).

Em relação ao número de alunos matriculados nas SRM no ano de 2020, até o mês de junho do ano vigente, havia 526 alunos matriculados no sistema.

No anexo C apresenta-se uma tabela elaborada pela Divisão de Educação Especial do município, em que consta os números de alunos matriculados nas SRM e suas respectivas deficiências a partir do ano 2014 até o ano 2019. Antes dessa data não foi possível obter os dados.

O Organograma da Divisão de Educação Especial do Município de Sorocaba está composto da seguinte forma: Diretoria de Área; Gestor de Desenvolvimento Educacional; Divisão de Educação Especial; Seção de Apoio Multidisciplinar e Seção de Apoio Multidisciplinar. A equipe multidisciplinar compõe: 04 Psicólogos; 03 Assistentes Sociais e 01 Terapeuta Ocupacional.

Contudo, a partir do programa de implantação das SRM, Sorocaba e todos os municípios e estados que aderiram a esse programa, mesmo com a organização dos serviços acontecendo de forma distinta, seguem na busca de efetivar e propagar da melhor forma possível no ambiente escolar, a prática da educação especial inclusiva.

Como descrito acima, o AEE e SRM em Sorocaba, podem diferir em alguns aspectos quando oferecidos pelo município nas escolas municipais e quando oferecidos pelo estado, nas escolas estaduais.

Serão mencionados a seguir alguns aspectos para fins de informação e ressalta-se que não cabe avaliar o melhor ou pior serviço, mas apenas destacar algumas ações diferenciadas nas SRM que funcionam nas escolas da rede municipal e da rede estadual no município de Sorocaba.

O artigo 9º da Resolução SE 68 de 2017 faz menção sobre o modelo da sala de recursos do estado.

Artigo 9º - As turmas para Atendimento Educacional Especializado - AEE, em Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, deverão ser constituídas por alunos de uma única área de deficiência, ou de Transtorno do Espectro Autista ou de Altas Habilidades ou Superdotação” (SÃO PAULO, 2017).

As salas de recursos do estado são estruturadas para prestar atendimento pedagógico por área de deficiência. Os alunos são agrupados por uma única área de deficiência- auditiva, intelectual, visual e TEA.

Enquanto no município de Sorocaba a mesma sala de recursos atende à todas as deficiências. Somente para deficiência visual tem-se a classificação da SRM tipo II, ministrada por um professor especialista em educação especial, porém não necessariamente com conhecimento aprofundado em Braille.

Observa-se que o conceito defendido pelo município de Sorocaba no que se refere às SRM e AEE é o que segue abaixo:

A denominação Sala de Recursos Multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais. Para atender alunos cegos por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para o seu Atendimento Educacional Especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilingues. Portanto essa sala é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de (mediação pedagógica, flexibilização) acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional. (SOROCABA, [2012?])

O documento (2010), esclarece que o trabalho desenvolvido nas SRM é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na pluralidade.

Os diferentes agrupamentos são organizados conforme as necessidades educacionais especiais e de acordo com a especialização e/ou habilitação do professor.

No entanto observam-se que os professores especialistas em educação especial que atende os alunos na SRM nas escolas municipais em Sorocaba, não são especialistas em uma deficiência apenas.

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no Atendimento Educacional Especializado aos alunos, público-alvo da educação especial, as seguintes atribuições: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidades e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las [...] (ROPOLI *et al*, 2010, p. 23).

Uma outra questão que diferencia as salas de recursos do estado e a sala de recursos do município, em Sorocaba, é no que diz respeito ao número de atendimentos oferecidos ao aluno e o tempo de duração deste atendimento. Para as salas de recursos do estado têm-se a seguinte organização:

§1º [...] 1. com turmas formadas por até 7 (sete) alunos da própria unidade escolar ou de escolas diversas da rede estadual de ensino; 2. em atendimento individualizado ou em grupo de alunos com, no mínimo, 2 (duas) e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, na conformidade das necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica, desde que ministradas no contraturno ao da frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular, não podendo ultrapassar 8 (oito) aulas semanais.

§ 2º - Quando o atendimento ocorrer na modalidade itinerante, as ações de caráter pedagógico complementar ou suplementar ocorrerão na seguinte conformidade: 1. com turmas formadas por até 3 (três) alunos da própria unidade escolar; 2. em atendimento individualizado ou em grupo de alunos com, no mínimo, 2 (duas) e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, de acordo com as necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica, desde que ministradas no contraturno ao da frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular, não podendo ultrapassar 6 (seis) aulas semanais (SÃO PAULO, 2017).

Para as SRM do ensino municipal, a Instrução Normativa SEDU/GS N° 14/2019, Art. 2º, Parágrafo Único instrui “as classes/Salas de Recursos Multifuncionais serão compostas de no mínimo 1(um) e no máximo de 10 (dez) alunos por período.” (SOROCABA, 2019).

Ao longo da trajetória, com os trabalhos acontecendo diariamente, a equipe responsável pela educação especial agrupados no CRE juntamente com os professores de SRM, acordaram que cada atendimento teria o tempo de 50 minutos, com 10 minutos de intervalo de um atendimento para o outro e seria composto por no máximo quatro alunos, considerando a demanda a ser atendida e a proposta de atividade pedagógica a ser desenvolvida. O atendimento pedagógico prestado ao aluno com deficiência na SRM acontece uma ou duas vezes na semana, dependendo da necessidade de cada aluno e da disponibilidade de horários do professor responsável pela SRM.

Essa organização que os professores das SRM seguem até os dias de hoje foi estabelecida pela equipe (grupo de trabalho e professores do AEE) logo no início dos trabalhos realizados em SRM no ano de 2010.

Uma outra diferença que encontramos entre as SRM do estado e município de Sorocaba é referente à modalidade itinerante.

Nas escolas do estado, o parágrafo único da Resolução SE 68, de 2017, no artigo 16 inciso III sobre a modalidade itinerante:

“Atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio.” (SÃO PAULO, 2017).

Nas escolas municipais em Sorocaba, essa modalidade de professor itinerante difere das salas de recursos do estado. No documento (2010) elaborado pela equipe do Centro de Referência em Educação, sobre aulas de atendimento itinerante consta a seguinte informação:

“Aulas de atendimento itinerante: atividades de apoio ao aluno com necessidades especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola e não ultrapassar a duas aulas diárias.” (SOROCABA, 2010).

Desta forma, para o município considera-se que a aula de atendimento itinerante é um apoio dado em sala de aula pelo professor especialista em educação especial aos alunos que frequentam a SRM e que em algum momento, por necessidade específica, alunos e professores solicitam esse apoio. O professor que se desloca até a escola regular para oferecer esse apoio, é o mesmo professor de SRM onde o aluno com deficiência está matriculado.

Portanto observam-se que os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas SRM, seja do município ou do estado, são realizados por professores com pós-graduação ou com formação em educação especial, porém a organização e aplicação dos serviços podem diferir na prática do AEE junto aos alunos com deficiências e os professores do ensino regular.

No estado de São Paulo, observou-se que a Resolução SE 68, (2017) dispõe as orientações para o programa desenvolvido nas SRM e AEE e o CAPE é um órgão importante na efetivação e acompanhamento dos serviços.

Em Sorocaba a Lei municipal N° 11.133 de 25 de junho de 2015 que aprova o PME e estabelece a universalização do ensino escolar, em específico a Meta 4 sobre o ensino escolar inclusivo e a Instrução Normativa SEDU/GS N° 14/2019 que estabelece diretrizes para o funcionamento da SRM e classe hospitalar para realização do AEE, são os documentos que atualmente regem as ações e os serviços da educação especial inclusiva no município.

O acompanhamento e avaliação dos serviços em SRM e AEE na rede municipal de ensino ficam por conta da equipe gestora em educação especial lotados no CRE e na Secretaria de Educação (SEDU).

5 UM OLHAR PARA A FAMÍLIA

Neste capítulo é abordada a relação da família com a escola e a complexidade que envolve esse tema. Em um segundo momento reflete-se sobre alguns aspectos referentes à família da criança com deficiência. Após, apresenta-se a análise qualitativa do questionário aplicado aos familiares dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação que frequentam as SRM nas escolas da rede municipal em Sorocaba.

Compreende-se que a relação entre escola e família, sobretudo nos dias de hoje, é uma das questões mais discutidas por pesquisadores e gestores dos sistemas educacionais em todo o mundo.

“A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100).

Para Melchiori, Rodrigues e Maia (2014) a estrutura familiar em que há um pai, mãe e filhos ainda é um modelo bastante encontrado nas famílias brasileiras e ocidentais. No entanto, diversas outras formas têm surgido na sociedade moderna.

Para Szymanski (2002) destacam-se nove principais tipos de composição familiar: família nuclear com filhos biológicos; família extensa, incluindo três ou quatro gerações; família adotiva temporária; família adotiva que pode ser birracial ou multicultural; casal sem filhos; família monoparental, chefiada por pai ou mãe; casal homossexual com ou sem filhos; família reconstituída depois do divórcio; várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo.

Petzold (1996 *apud* OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100), menciona que “o critério de intimidade deve ser a variável fundamental para definir família, o que, conseqüentemente reflete no fato de que mesmo os casais sem filhos são reconhecidos como unidade familiar.”

Devido à ampliação conceitual sobre família, tem-se atualmente uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação cultural e composições.

O papel da família, de modo geral, é o de fornecer apoio, segurança e afetividade. É claro que todas as famílias enfrentam problemas e dificuldades, mas, apesar disso, é importante que cada um de seus membros saiba que

tem com quem contar e a quem recorrer, em caso de necessidade. Saber que existe uma ou mais pessoas que se preocupam com o nosso bem-estar é saudável. A família deve ser fonte de referência e apoio de todos os seus membros, sejam eles bebês, pré-escolares, crianças, adolescentes, adultos ou idosos (MELCHIORI; RODRIGUES; MAIA, 2014, p. 07).

Pereira Silva e Dessen (2007) destacam que a família é a primeira mediadora entre o indivíduo e outros microssistemas e cultura, transmitindo os significados culturais para os membros de seu grupo ao longo de gerações.

A responsabilidade familiar junto às crianças quanto à educação, é tradicionalmente denominada de educação primária, pois entende-se caber à família transmitir os valores e costumes de uma geração para outra.

E a escola é a instituição que tem como principal função a socialização do saber sistematizado, definida como educação secundária.

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), o objetivo da escola é favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e legitimar uma ordem social. Já o objetivo da família é promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Saviani 2005 (*apud* OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101) destaca que “A escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado.”

Considera-se que a educação que ocorre nas famílias e a educação que acontece na escola tem uma relação estreita, apesar de não configurar uma relação de dependência, pois há distinção entre a educação escolar e a não escolar.

Para Saviani (2012), o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos, mas patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 03),

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Os objetivos são distintos, porém se interpenetram, uma vez que compartilham da tarefa de preparar a criança e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade.

Ao considerar a divisão de responsabilidades entre a escola e a família no que se refere à educação de crianças e jovens, observa-se na atualidade pais e professores buscando como lidar com o comportamento não adaptado da criança.

O professor ao corrigir o seu aluno não encontra respaldo na família. Observa-se que os pais desconhecem quando e como corrigir.

A equipe escolar sem saber o que fazer com aquele aluno que briga com os colegas, não desenvolve as atividades propostas e muitas vezes ignora a figura do professor em sala de aula, contata os pais a fim de buscar uma explicação para o comportamento não adaptado daquela criança. E para a surpresa da escola, os pais ao ouvirem a queixa em relação ao comportamento do seu filho demonstram não saber como agir e conseqüentemente apresentam dificuldades em desenvolver ações educativas e assertivas.

Ao considerar esse aspecto, Faria Filho (2000) ressalta que professores e gestores alimentam a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola no que diz respeito à família.

De acordo com Oliveira (2002 *apud* OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO 2010, p. 104), “há uma intenção que passa despercebida nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é de promover uma educação para as famílias conhecidas como desestruturadas.” Para esse autor a escola exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor seus filhos e estes por sua vez possam frequentar a escola. Nessa condição, a família é vista como desqualificada para a função de educar e a escola entra em cena para subsidiar essa tarefa.

Para Faria Filho (2000), a forma e a intensidade das relações entre escola e família variam muito e relacionam-se a fatores como estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, entre outros fatores.

Faria Filho (2000) destaca, que além de trazer os pais até a escola, é preciso que a escola vá até as famílias.

Mostra-se aqui a importância dos profissionais que atuam na escola promoverem encontros individuais com os pais, reuniões, festas etc., para maior aproximação e efetivação da parceria entre a escola e a família. É importante também que os professores conheçam seus alunos, suas histórias e modos de vida.

Observa-se atualmente uma exaltação da necessidade em se estabelecer um efetivo diálogo entre a escola e a família, no entanto, para consolidar essa parceria

escola/família, é fundamental que as instituições não se culpabilizem pelo fracasso escolar, mas coloquem-se no lugar de responsáveis por todo o processo educativo que acontece dentro e fora da escola.

Diante do exposto, mostra-se imprescindível para a formação do cidadão, que se estabeleça a relação de parceria entre a escola e família, pois ao ter-se famílias bem construídas, têm-se escolas bem organizadas e conseqüentemente a construção da civilidade e boa convivência entre pais, alunos e professores.

Desta forma, acredita-se que cabe à escola complementar a tarefa iniciada outrora na família, ou seja, o aperfeiçoamento do caráter do indivíduo com relação à socialização, aprendizagem de valores e desenvolvimento.

5.1 A família da criança com deficiência

“Deus o fez diferente para jamais perdê-lo de vista.” (autor desconhecido).

Percebe-se que o nascimento de uma criança num contexto familiar gera muitas incertezas e certo desequilíbrio.

Faz-se necessário, que os pais novatos aprendam com rapidez a cuidar desse novo serzinho, que na maioria das vezes não tem paciência e não sabe esperar.

E de acordo com Bowlby (1990) é exatamente assim que deve ser, pois bebê não nasceu para esperar, é naturalmente onipotente. A Psicologia defende que no primeiro ano de vida a onipotência do bebê é permitida e até mesmo deve ser incentivada para o seu desenvolvimento saudável e todas as suas necessidades físicas e emocionais deverão ser atendidas.

Observa-se que a espera e o nascimento de um filho é um processo idealizado pelos pais e quando por algum motivo este filho não atende as expectativas, a decepção e o sofrimento instalam-se na nova família constituída.

Segundo Paniagua (2004), ter um filho é um acontecimento vital para o ser humano. Os vínculos afetivos e as emoções são intensos e sobre ter um filho com algum tipo de deficiência, o autor menciona:

Um filho é sempre fonte de ilusões ou medos. A fantasia e as vivências que se produzem em torno deles são muito profundas e refletem não só a projeção de si mesmo, como também expectativas idealizadas. O fato de que ser pai seja algo habitual não significa que seja fácil e, quando o filho tem alguma dificuldade séria, tudo pode tornar-se particularmente difícil (PANIAGUA, 2004, p. 330).

Quando nasce uma criança com deficiência na família, ao longo da trajetória, busca-se conhecer sobre os tratamentos médicos dispensados, bem como a escolha dos profissionais e as opções educativas para o melhor desenvolvimento da criança. Vivencia-se também por parte das famílias, angústias e incertezas quanto à divergência das recomendações profissionais.

O nascimento de um filho com deficiência altera metas e objetivos da família, além de exigir uma reformulação dos papéis de seus membros na dinâmica familiar. O teor e a intensidade dessas alterações vão depender de alguns fatores. Um deles é o momento em que os cuidadores (genitores ou outros adultos significativos) reconhecem o estado e o grau da deficiência do filho. Quanto mais cedo a família consegue identificar a deficiência, maior é a possibilidade de organizar-se para dar conta das necessidades surgidas (MELCHIORI; RODRIGUES; MAIA, 2014, p. 06).

A falta de tempo poderá ser um dificultador, pois uma criança com deficiência demanda tempo e maior dedicação dos pais e familiares, principalmente nas questões que envolvem tratamentos, cuidados e estímulos.

Um outro aspecto considerado importante e gerador de estresse é a questão econômica. Ter uma criança com deficiência e depender do serviço público será sempre um desafio. Pagar pelos tratamentos, seja particular ou convênio, haverá custo e muitas famílias não estão preparadas para tal situação.

Diante do nascimento de uma criança com deficiência, há um sentimento inicial de medo e luto pela perda do filho perfeito. No geral, ambos os pais se frustram e se sentem responsáveis pela condição da criança, sendo que as mães estão mais propensas a ter depressão, por ter uma maior responsabilidade pelos cuidados e pela educação dos filhos com deficiência, quando comparadas com os pais. Muitas vezes, são elas que abdicam do trabalho remunerado e da carreira profissional para se dedicar integralmente ao filho (PANIAGUA, 2004, p. 330).

No enfrentamento da situação considera-se haver dificuldades, porém cada família irá vivenciar de forma distinta. Não são todos os pais que sofrem com a mesma intensidade. Para alguns a experiência pode ser benéfica, para outros pode existir maior sofrimento.

Como em todas as situações é exigida a adaptação. A maneira vivenciada neste momento depende dos recursos internos e das condições externas de cada indivíduo e de cada família.

Sobre as questões acima, Paniagua (2004, p. 331) destaca:

Diante de todas essas dificuldades, é preciso ressaltar que muitas famílias conseguem altos níveis de adaptação e satisfação. São muitos os pais que acompanham o crescimento de seus filhos com necessidades especiais com verdadeiro entusiasmo, embora sempre exista um fundo de preocupação.

Para Melchiori, Rodrigues e Maia (2014), a aceitação de uma criança com deficiência implica em um processo subjetivo que exige revisão de valores e objetivos. O diagnóstico de qualquer deficiência é capaz de levar a família a crises.

As fases dessas crises pelas quais passam as famílias de crianças com deficiência são descritas da seguinte forma:

A primeira é a fase da rotulagem ou da tragédia, quando os cuidadores se veem frente a uma situação irreversível que foge ao seu controle, mas lhes pertence. Na fase seguinte, a da normalização, a família tenta controlar a situação sem alterar as normas e os costumes familiares. É como se, sem ignorar as necessidades de tratamento especializado do bebê/criança, tentassem conviver naturalmente com a nova realidade (OMOTE 1981 *apud* MELCHIORI; RODRIGUES; MAIA, 2014, p. 07)

Segundo Omote (1981 *apud* Melchiori; Rodrigues; Maia, 2014, p. 07) outras fases são vivenciadas pela família que tem uma criança com deficiência:

Tem-se a fase do arranjo de papéis, em que a família revisa o que foi feito e analisa as novas possibilidades de lidar com a situação; a fase da polarização, em que a família administra o fracasso das atitudes tomadas e a fase em que os pais cuidadores da criança com deficiência, envolvem-se em outros projetos de vida que devido aos cuidados exclusivos dispensados à criança, foram deixados de lado.

Para Melchiori; Rodrigues e Maia (2014) quando é assumida pelos membros de uma família a criança com deficiência, observa-se nessa família uma maior integração entre os indivíduos. Reações familiares mais positivas ocorrem quando há um ajustamento com relação à situação e encara-se o problema de forma realista. A negação da deficiência, por outro lado, leva à autopiedade e lamentação, com sentimentos ambivalentes em relação ao filho e os resultados envolvem culpa e vergonha. Nas famílias em que predomina a negação da deficiência, são encontradas nas crises iniciais, dificuldades para serem vencidas.

Ao refletir sobre o tema, observa-se também que diferentes concepções são utilizadas para compreender a família da criança com deficiência.

De acordo com Paniagua (2004), a concepção de família na perspectiva patológica relaciona-se com a crença de que a deficiência torna a família problemática e desajustada de maneira irreversível. No entanto, esse mesmo autor ressaltava que tal

percepção, além de simplista, tem um caráter individualista e estático, pois as variáveis capazes de influenciar o equilíbrio do sistema familiar são muitas, dado que a deficiência é apenas uma delas.

Como decorrência da perspectiva sistêmica, segundo explica Paniagua (2004) foi desenvolvido o modelo das necessidades, cujo foco deixa de ser os problemas e as carências e passa a ser as necessidades apresentadas pelos familiares. Dessa forma o modelo centra-se na adequação dos serviços às necessidades da família.

Para Souza (2016), o modo de pensar a respeito de família deve permitir o reconhecimento de características comuns e incomuns em cada modelo.

De acordo com Paniagua (2004, p. 332),

A influência do modelo patológico foi reduzida em estreita conexão com os avanços que se produziram no estudo da família em geral, nos quais as visões mais individualistas e estáticas foram substituídas por enfoques que levam em conta os diferentes sistemas que configuram a família e os vários contextos em que esta se desenvolve, em uma perspectiva dinâmica e transacional.

Seligman e Darling (1989 *apud* Paniagua, 2004, p. 332) ressaltam que nesse modelo dinâmico e transacional, as famílias das crianças com deficiências, passam a ser consideradas “famílias normais em circunstâncias excepcionais.”

Para Perez (2008) não existem modelos corretos e errados e nem existem famílias melhores ou piores. Em vez disso, reflete-se sobre o papel da família como parceira da escola e busca-se identificar as potencialidades, bem como suas necessidades.

Pereira Silva e Dessen (2007, p. 429) ressaltam que, “A família e a escola são duas instituições que exercem um papel de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo.”

A escola, também é um dos principais microssistemas promotores do desenvolvimento dos indivíduos. Trata-se da segunda instituição social de maior importância para as crianças pré-escolares e, em especial, para aquelas com deficiências, particularmente no que se refere à sua característica de estimuladora de funções cognitivas e sociais (PEREIRA SILVA; DESSEN, 2007, p. 429).

Para Pereira Silva e Dessen (2007), a comunicação entre a família e a escola deve ocorrer de forma harmoniosa, isto é, valores e crenças, minimizando os possíveis conflitos entre ambos.

Souza, (2006, p. 40) destaca, “A aproximação família-escola obriga considerar a conciliação de dois momentos do processo educacional: o familiar e o escolar.”

De acordo com Paniagua (2004), a acessibilidade e a transparência das escolas, constituem a melhor medida a ser tomada para ajudar as famílias na superação de seus receios e na comprovação do bem-estar de seus filhos.

Paniagua (2004) informa que a criança é educada pela família e pela escola e à estas duas instituições compartilha-se do interesse comum em fazer-lhe o bem e ajudá-la ao máximo. Para a família trata-se do filho e para a escola trata-se do aluno.

Competem aos pais confiar no profissionalismo do professor, mas também desenvolver o hábito de perguntar e informar-se sobre os assuntos que envolvem o seu filho.

Cabem aos professores respeitar a singularidade e a dinâmica de cada família e permanece como responsabilidade deste professor a tarefa de ensinar o seu aluno e não delegar aos pais. Para algumas famílias, realizar atividades escolares com seus filhos em casa é positivo, já para outros poderá ser penoso e ainda ser mais uma fonte de estresse.

Desta forma, mostra-se importante no processo de aprendizagem que o professor perceba como o seu aluno aprende, ou seja, como é a aquisição do aprendizado e dos conceitos para aquele aluno em específico, seja ele com deficiência ou não.

É necessário haver também por parte do professor, certa flexibilidade e empatia em relação às famílias dos alunos com deficiências, para que suas ações sejam consideradas assertivas e satisfatórias.

Considera-se que para gerar benefícios ao desenvolvimento dos estudantes de educação especial e garantir a parceria necessária entre a escola e a família, é fundamental que a equipe escolar escute o pedido de ajuda dos pais e sobretudo compreenda a ansiedade desses familiares, no que se refere à participação do estudante com deficiência nas atividades escolares.

Mostra-se fundamental e relevante, ser assumido pelos educadores no ambiente escolar, o papel de especialistas em educação e utilizar-se de amorosidade e empatia nas suas ações educativas.

No tópico seguinte, serão analisadas as respostas das famílias sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino da cidade de Sorocaba.

5.2 A percepção das famílias quanto ao funcionamento das SRM da rede municipal de ensino de Sorocaba

Esta pesquisa foi aplicada aos familiares dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Visto que o objetivo central deste trabalho é conhecer a visão e a percepção dos familiares a respeito da prática das políticas de inclusão, realizada a partir do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, após a carta de apresentação (apêndice A - convite), foi elaborado um primeiro questionário com seis perguntas fechadas a fim de caracterizar os entrevistados, a deficiência do aluno e os aspectos socioeconômicos das famílias (apêndice B - caracterização dos entrevistados). Em seguida, um outro questionário com três questões ligadas a experiência dos familiares com as SRM (apêndice C - questionário).

As perguntas foram enviadas aos familiares via e-mail, com a intenção de conhecer as suas percepções sobre o tema em questão. Para o retorno das respostas foi utilizado também o recurso de e-mail.

Foi optado pelo recurso e-mail devido ao isolamento social que no momento vivencia-se devido a pandemia do COVID-19.

O questionário foi disponibilizado a todas as professoras de SRM e enviadas às mães dos seus alunos. Primeiramente foi enviado o questionário às 41 professoras especialistas em educação especial que atuam nas SRM do município e após, através das professoras, o questionário foi encaminhado às famílias. Na devolução das repostas obtiveram-se a participação de 14 escolas, 15 professoras e devolvidas as respostas de 53 mães e 1 (uma) avó dos seus respectivos alunos que frequentam e/ou frequentaram a SRM.

Explica-se a pouca adesão das professoras e familiares devido ao isolamento social, pois quando foi enviado o questionário às professoras para ser encaminhado aos familiares dos alunos, algumas professoras em suas casas, não dispunham do contato das famílias para enviar a pesquisa via e-mail e/ou whatsapp. Um outro motivo pode ser o fato de as professoras não conhecerem a pesquisadora, pois grande parte das professoras das SRM iniciaram os trabalhos neste ano.

Abaixo mostra-se a relação atualizada das escolas municipais em Sorocaba, que contemplam as 41 SRM¹⁸ e em destaque as escolas que participam desta pesquisa:

Quadro 1: Escolas municipais em Sorocaba (SRM)

Escolas	
1) CEI 28 "Rauldinéia Esteves Machado"	21) E. M. "Léa Edy Alonso Saliba";
2) E. M. "Achilles de Almeida";	22) E. M. "Leda T. Borghesi Rodrigues";
3) E. M. "Ana Cecília Falcato Prado Fontes";	23) E. M. "Leonor Pinto Thomaz";
4) E. M. "Ary de Oliveira Seabra";	24) E. M. "Luiz Almeida Marins";
5) E. M. "Avelino Leite de Camargo";	25) E. M. "Maria de Lourdes A. de Moraes";
6) E. M. "Basílio da Costa Daemon";	26) E. M. "Maria de Lourdes M. Martinez";
7) E. M. "Benedicto José Nunes.";	27) E. M. "Maria Domingas T. de Góes";
8) E. M. "Darlene Devasto";	28) E. M. "Maria Ignez F. Deluno";
9) E. M. "Duljara F. de Oliveira";	29) E. M. "Matheus Maylasky";
10) E. M. "Edward F. Marciano da Silva";	30) E. M. "Milton Leite de Oliveira";
11) E. M. "Flávio de Souza Nogueira";	31) E. M. "Norma Justa Dall'Ara";
12) E. M. "Genny Kalil Milego";	32) E. M. "Oswaldo Duarte";
13) E. M. "Getúlio Vargas";	33) E. M. "Oswaldo de Oliveira";
14) E. M. "Hélio Rosa Baldy";	34) E. M. "Paulo Fernando N. Tortello";
15) E. M. "Inês Rodrigues Cesaro";	35) E. M. "Quinzinho de Barros";
16) E. M. "Irineu Leister";	36) E. M. "Renice Seraphim, Profa";
17) E. M. "José Mendes";	37) E. M. "Ronaldo Campos de Arruda";
18) E. M. "José Carlos Florenzano";	38) E. M. "Rosa Cury";
19) E. M. "Josefina Zilia de Carvalho";	39) E. M. "Tereza Ciambelli Gianini";
20) E. M. "Julica Bierrenbach";	40) E. M. "Zilah Dias de Mello Schrepel".

Fonte: Elaboração própria.

¹⁸ Na relação das escolas têm-se 40 escolas descritas devido a E.M. Prof.ª Renice Seraphim contemplar duas SRM e duas professoras.

Com a demonstração dos resultados obtidos em cada questionamento, intenciona-se compreender de que forma os resultados respondem às hipóteses previamente levantadas para essa pesquisa.

Quanto à descrição das famílias que participaram desta pesquisa, obtiveram-se as seguintes informações:

Quadro 2: Grau de instrução dos familiares

Ensino	Quantidade	Observação
Superior	9	1 pai engenheiro, 1 pai sem especificar o curso e 6 mães pedagogas
Curso técnico	1	
Superior incompleto	6	
Médio	57	
Médio incompleto	3	
Fundamental	10	
Sem resposta	21	

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3: Deficiências mencionadas pelas famílias nesta amostra

Deficiência	Quantidade de alunos
Deficiência Intelectual (DI)	14
Autismo ¹⁹ (TEA)	22
Paralisia Cerebral (PC)	4
Hidrocefalia	1
Surdez	3
Deficiência Múltipla (DM)	2
Diagnósticos indefinidos e síndromes	6
Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	1
Sem resposta	2

Fonte: Elaboração própria.

¹⁹ Uma mesma família tem gêmeos com autismo. Portanto a pesquisa contabiliza 55 alunos.

Quadro 4: Etapa de ensino dos alunos que frequentam e/ou frequentaram as SRM

Etapa de ensino	Quantidade de alunos
Educação infantil	4
Ensino fundamental	48
Ensino Médio	3

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5: Localidade da SRM e a utilização desse serviço pelo aluno

Localidade	Quantidade de alunos
SRM e ensino regular na mesma unidade escolar	45
SRM em unidade diferente do ensino regular	5
Alunos que concluíram o ensino fundamental e foram transferidos para a escola do estado, mas devido o contato estabelecido com a professora da SRM participaram desta pesquisa	5

Fonte: Elaboração própria.

Após a breve descrição, foram respondidas pelos familiares três perguntas que envolveram a percepção em relação ao funcionamento das SRM e materiais oferecidos nesta sala.

Por questões éticas, trocaram-se os nomes dos familiares nesta pesquisa, indicando-os por codinomes.

A primeira questão lançada aos familiares refere-se às suas experiências na utilização dos serviços oferecidos na Sala de Recursos Multifuncionais do ensino municipal. Observa-se positividade pela maioria das famílias acerca do grau de satisfação em relação a esse serviço.

Maria - Bom, só tenho elogios pois além de ajudar ela, incentiva a coordenação e ela desenvolveu muito desde que começou.

Joana - O R. tem muita dificuldade na parte pedagógica porque não demonstra nenhum interesse, mas foi evoluindo devagar e a sala de recurso foi fundamental para o desempenho escolar dele.

Cristina - De princípio sempre foi de muita ajuda, contribuiu muito para seu desenvolvimento cognitivo e sua socialização. Sempre foi uma parceria conjunta assim buscando sempre a melhoria do mesmo.

Vera - Com o serviço oferecido pela rede pude observar de perto o desenvolvimento do meu filho e como é essencial este atendimento.

Ainda para as respostas envolvidas nesta primeira pergunta, menciona-se a importância desse atendimento, principalmente para crianças e adolescentes que não realizam outras terapias.

Rita - *A sala de recurso é um benefício a criança pra que seu aprendizado melhore, acredito que pros que não tem acesso a outras terapias a sala de recurso é essencial.*

A segunda pergunta sobre os pontos positivos em relação às SRM, obtiveram-se respostas que vieram ao encontro principalmente no que diz respeito às características das professoras, quanto às ações educativas, profissionalismo e carisma.

Vanessa - *Pontos positivos são imensos, socialização, trabalha limites e regras com nossos filhos o que é excelente, a professora o ajuda com a parte pedagógica e nos ensina a dar continuidade em casa ,nos ajuda a como agir da maneira correta em crises, e muitas outras coisas excelentes.*

Odete - *Vejo que minha filha gosta do atendimento oferecido. As atividades são bem elaboradas adequadas com as dificuldades dela, isso ajuda no processo de alfabetização.*

Destaca-se na opinião das mães como fator positivo desta sala, o fato dos atendimentos nas SRM serem individuais e o quanto isso, de acordo com os familiares, é um benefício aos alunos.

A respeito dessa questão, percebe-se que as famílias se beneficiam do atendimento individual oferecido nas SRM de forma única, de acordo com a necessidade que vivenciam, porém, sempre almejando o desenvolvimento da aprendizagem do filho.

Natália - *Aprendem matérias que na sala regular não conseguem aprender por haver muitas crianças.*

Odete - *O atendimento individual é de total importância, pois tem ajudado muito minha filha, recebo orientações onde minha filha tem mais dificuldades nas atividades e como devo ajudá-la.*

Miriam - *É um espaço onde a criança pode ser observada individualmente, e a partir daí começar um trabalho com o mesmo e em equipe, psicopedagoga, educador, auxiliar e responsáveis pelo aluno.*

Adriana - *Tem mais comunicação direto com a professora. Consegue prestar mais atenção devido que só ele é professora. A professora foca só em um aluno.*

Maria - *Os pontos positivos é a atenção especial e o horário para cada criança, facilitando no aprendizado e as atividades conforme a dificuldade da criança.*

Ainda como ponto positivo destacam-se as ações educativas realizadas nas SRM pelas professoras especialistas. Observa-se através dos relatos das famílias, que o aprendizado adquirido pelos alunos nas SRM estende-se para outros

ambientes, principalmente para a sala regular e relacionamentos. Mostra-se nas respostas que todos são beneficiados, bem como alunos, professores e famílias. Essa parceria no cotidiano das famílias revela-se efetiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Como menciona Paniagua (2004), a família e a escola educam a criança compartilhando o interesse comum de fazer-lhe o bem e de ajudá-la ao máximo.

Fabíola - *Desenvolveu mais na sala de aula, tá mais interagindo com alunos e professora, perdeu timidez. Notei que ela melhorou muito sua desenvoltura seu pronunciamento a maneira de se comportar com outras crianças. Foi muito bom para minha filha e para mim.*

Andréia - *Eu e minha filha tivemos uma experiência muito boa com a sala de recursos, pois me ajudou a explicar e aplicar as atividades escolares de uma forma que minha filha entendesse, e tem ajudado minha filha tanto no comportamento quanto no aprendizado ela ama a sala de recursos.*

Valdéia - *Ajuda muito pois é muito complicado para a professora ficar sozinha com a criança na sala muitas professoras não sabem nem como trabalhar com elas em sala de aula e a professora da sala de recurso trabalha em conjunto assim dessa forma ajuda muito a criança.*

Tereza - *Foi muito bom para mim e para minha filha.*

A valorização da figura da professora das SRM aparece nas três questões lançadas aos pais, em que envolvem as experiências das famílias com a sala de recursos, pontos positivos desta sala e materiais oferecidos e adequados.

Irani - *Todos os pontos positivos para a sala de recursos, sou imensamente grata ao atendimento e principalmente a psicopedagoga que é excelente. Os materiais têm sido bem multifuncionais e a professora é muito aplicada em relação ao material, sempre se colocando à disposição e tendo atitudes, até quando não há muito recurso em relação a disponibilidade de material da escola.*

As características que cercam o perfil das professoras de SRM são notadas pelos pais mostrando-se relevantes para o sucesso do trabalho.

Atitudes da professora como atenção, dedicação, amorosidade, criatividade etc., surgem nas falas dos familiares.

Ao referir-se à figura da professora das SRM, são utilizadas pelos familiares denominações como atenciosa, dedicada, maravilhosa e carinhosa. O carisma e as ações educativas da professora da SRM aparecem como fator unânime à fala das famílias.

Como consta na Declaração de Salamanca (1994), as reformas das instituições não constituem somente uma tarefa técnica, dependem, acima de tudo, de convicções, compromissos e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

Adriana - *Experiência excelente, professora dedicada, amorosa, compreensiva, acolhedora, tem me ajudado mesmo na pandemia dado dicas muito importantes para continuar os estímulos em casa, meu filho tem desenvolvido muito bem. Gratidão professora.*

Monica - *O atendimento está ótimo professora muito dedicada e atenciosa.*

Elaine - *Sou muito grata pelo ensino que a professora está dando a ele apesar da dificuldade dele ela tem muita paciência e Deus abençoe grandemente.*

Marcia - *Não tenho o que falar, pois meu filho teve apenas 2 atendimentos e parou por conta da quarentena. Só sei que a psicopedagoga é muito atenciosa e dedicada.*

Monica - *Como pontos positivos a atenção do profissional.*

Irani - *Só tenho a agradecer pela maravilhosa profissional que atende ela hoje.*

Silvia - *Meu filho evoluiu muito nas salas de recursos, a Professora dele é uma pessoa muito dedicada e amorosa para com meu filho, ele melhorou muito na escola.*

Ainda nos aspectos positivos das SRM, nota-se na narrativa dos familiares, o quanto a professora desta sala é valorizada por apresentar múltiplos conhecimentos e múltiplas funções, ou seja, uma professora multifuncional atuando numa Sala de Recursos Multifuncionais.

Conceitos que envolvem comportamento, aprendizado, desenvolvimento, coordenação motora e socialização aparecem como benefícios desta sala para o aluno.

Sobre as diversas funções e os diferentes saberes do professor que atua na educação especial inclusiva, Martini (2004) menciona que um profissional especialista numa determinada área se prepara para atuar naquela área específica e o professor, a partir da implantação da inclusão necessitou especializar-se em todas as áreas, bem como buscar o conhecimento sobre todas as deficiências e suas particularidades.

Rosana - *O principal ponto, é ter um profissional especializado para sanar dúvidas e instruir os envolvidos nas atividades das crianças de qual a maneira mais adequada de se conduzir e expor a atividade proposta com qualidade às crianças.*

Dora - *Na minha opinião a sala de recurso é muito importante, porque a professora trabalha focada nas necessidades das crianças.*

Cristina - *De princípio sempre foi de muita ajuda, contribuiu muito para seu desenvolvimento cognitivo e sua socialização. Sempre foi uma parceria conjunta assim buscando sempre a melhoria do mesmo.*

Tereza - *Notei que ela melhorou muito sua desenvoltura seu pronunciamento a maneira de se comportar com outras crianças.*

Vanessa - *Trabalha socialização, trabalha limites e regras com nossos filhos o que é excelente, a professora o ajuda com a parte pedagógica e nos ensina a dar continuidade em casa, nos ajuda a como agir da maneira correta em crises, e muitas outras coisas excelentes.*

Valdéia - *Achei ótima pois ajuda muito a estimular principalmente a coordenação motora e pedagógica dele.*

Ana - *Meu filho teve apenas um atendimento, mas tive duas reuniões com a Professora da sala que mostrou como é todo o trabalho, e ver seu engajamento principalmente a sua Língua, a Libras, a maneira como a sala estava organizada para recebê-lo e os materiais didáticos me deixou contente.*

Uma outra questão considerada ponto positivo pelos familiares, refere-se à localização das SRM.

Alice - O ponto positivo é quando a sala de AEE fica no mesmo espaço que o aluno estuda, assim o professor do AEE pode estar em constante diálogo com o professor titular do *aluno*.

Sobre os aspectos que precisam ser revistos e readequados em relação às SRM, nota-se no discurso dos familiares, a importância em trazer à lembrança que esse serviço oferecido aos alunos nas escolas é algo que depende do envolvimento e da seriedade da administração pública em oferecer os recursos necessários.

Vanessa - *Agora questões que eu gostaria muito que a Prefeitura revesse era eles mandarem materiais necessários para os profissionais da sala de AEE trabalharem com crianças especiais, acho que poderiam dar uma atenção maior à isto enviando materiais necessários para as crianças ,pois sem materiais fica difícil a profissional trabalhar tudo que seria possível trabalhar e estimular esta criança.*

Alice - *Os pontos que ainda precisam ser revistos é a atenção para a educação especial, a falta de materiais específicos para os profissionais do AEE trabalharem, local adequado e a real importância desse profissional dentro da escola.*

Verificam-se fundamentos no discurso dos familiares, pois a educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos e a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) procura garantir a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência matriculados no sistema público de ensino.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008a, p. 16).

Observa-se ainda na fala de algumas famílias, a preocupação em relação à quantidade de SRM no município e o número de profissionais especializados para atuar nessas salas.

Considera-se relevante essa preocupação, pois através da observação dos dados do Censo Escolar de 2018 constata-se o aumento de matrículas de alunos com deficiências no ensino regular.

Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (BRASIL, 2019).

A LDB e as políticas educacionais atuais têm como princípio a inclusão de crianças no ensino regular e incentiva a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular:

Entende-se por educação especial para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Redação dada pela (BRASIL, 2013).

Desta forma, com os direitos resguardados pela Legislação, compreende-se o aumento do número de alunos com deficiências nas escolas e a real necessidade apontada pelos pais em ampliar os serviços de AEE nas SRM.

Nos relatos abaixo, percebe-se a preocupação e descontentamento das famílias quando se referem a discrepância entre a quantidade de alunos que necessitam desse serviço, para a quantidade de SRM e professores especialistas disponíveis para os atendimentos.

Livia - *As readequações acredito que seriam para fornecer mais escolas para o atendimento desses alunos, pois são muitos com laudos e que necessitam desse atendimento*

Alice - *Auxiliou os professores no pedagógico, mas devido a demanda de crianças que a rede atende, se a minha filha não tivesse outras terapias e eu como mãe outras orientações, não ajudaria em muita coisa.*

Foi demonstrado por essa mãe, insatisfação a respeito do tamanho das salas e tempo de atendimento ao aluno.

Adriana - *O ambiente necessita de mais espaço. Ter mais tempo com aluno durante a semana.*

No que concerne ao tamanho da sala, verifica-se no município de Sorocaba que não existem normas definidas e pré-estabelecidas. Numa escola, a indicação do local onde funciona a SRM é indicado pelo diretor em acordo com o supervisor da escola em questão. Observa-se haver SRM em espaço de sala de aula comum, biblioteca, almoxarifado e salas antes ocupadas pela equipe gestora da escola.

Um outro aspecto, que segundo os familiares precisa ser revisto, refere-se ao público alvo a quem se destina as SRM.

Vania - As questões a serem revistas era para quem de fato as salas deveriam ser utilizadas, muitos não precisam e lá estão, sendo os recursos multifuncionais creio que deveriam ser qualificados para cada nível de problematização.

Nota-se através do relato desta mãe, que o AEE nas SRM no município de Sorocaba contempla outras categorias que não são consideradas público alvo.

Compreende-se segundo a Legislação Federal que rege a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que o público alvo do AEE são alunos com deficiência física, intelectual e sensorial (surdez e cegueira), transtornos globais do desenvolvimento, bem como autismo, síndrome de Rett, psicose infantil, transtornos invasivos do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/ superdotação.

No entanto, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH), entre outros são considerados transtornos funcionais e nestes casos a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades especiais desses alunos.

Observa-se através desta pesquisa, que nas SRM do município de Sorocaba são atendidos alunos com deficiências, público alvo do AEE, mas também alunos com transtornos funcionais específicos, como TDAH.

O documento elaborado pela equipe de trabalho no CRE em 2010, sobre o público alvo informa:

[...] incluem-se nesses grupos, alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros (SOROCABA, 2010).

Desta forma, nota-se que os professores, ou pelo menos alguns professores das SRM realizam os seus trabalhos segundo a premissa estabelecida em 2010.

Sendo assim, no que se refere ao público alvo das SRM, mostra-se necessário que a equipe de educação especial inclusiva do município execute suas tarefas em concordância, para que não haja disparidades nas ações. Ressalta-se ainda que compete à gestão de educação especial verificar sobre o funcionamento e público atendido em cada unidade de SRM do município.

Outro aspecto mencionado pelas famílias refere-se às trocas pedagógicas que devem existir entre o professor das SRM e a equipe escolar que atua junto ao aluno no ensino regular.

***Miriam** - O que precisa ser adequado é a troca de informações junto com a equipe de trabalho (professor e auxiliar). Eu como mãe de um aluno com necessidades especiais percebi muito isso, no caso do meu filho ele está sendo cobrado como um aluno (normal) isso causa muito sofrimento e stress nele. Respeitar essas crianças e entender que cada um é um está pesando muito.*

***Vera** - E vejo uma grande importância desse trabalho ser realizado em conjunto com o professor de sala, os dois tem que andar junto, na mesma visão! Caso contrário acho difícil alcançar resultado positivo.*

Verifica-se na narrativa dessas famílias a importância da efetiva parceria e colaboração entre os profissionais que atuam junto ao aluno com deficiência. A Legislação Federal que rege sobre a implantação das SRM e atribuições do professor desta sala ressalta ser de direito do aluno essa articulação entre os profissionais da escola.

Sobre a implantação das SRM e a articulação pedagógica a Legislação dispõe:

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 no inciso I, alínea “e”, sobre a implantação das SRM para a oferta do AEE, ressalta ser competência da escola: [...] efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2010, p. 04).

E sobre as atribuições do professor do AEE nas SRM, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, no seu Artigo 13., inciso VIII institui:

[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b).

O documento Sorocaba (2010), elaborado pelo grupo de trabalho no ano da implantação das SRM no município esclarece: “O professor de AEE nas SRM desenvolve o seu plano de ação visando a parceria com os demais profissionais da escola regular, familiares do aluno e se necessário com profissionais da área clínica.”

Deste modo, observa-se que a Legislação defende enquanto direito de o aluno com deficiência beneficiar-se da articulação entre os profissionais e na prática observa-se ser necessária as trocas pedagógicas entre o professor da SRM e

professor do ensino regular conjuntamente com todos os indivíduos que de alguma forma fazem parte da vida do aluno.

E para última questão abordada, sobre a adequação dos materiais oferecidos nas SRM, obtiveram-se em sua maioria, respostas positivas.

Nota-se através do discurso dos familiares que as SRM são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidades e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial. Observa-se novamente a importância dada à figura da professora no que diz respeito a metodologia.

Vania - *Os materiais oferecidos em sala de recursos para meu filho serviram sim para a problemática que envolvia aquele momento*

Silvia - *Sim a sala é muito bem equipada.*

Cristina - *Sim! Ele sempre amou fazer as aulas na sala de recurso e com a metodologia feita pela professora. Os materiais fornecidos pela escola ajudaram e muito no seu desenvolvimento, contribuindo assim para sua evolução do seu diagnóstico.*

No entanto, as críticas surgidas em relação aos materiais oferecidos nas SRM expuseram-se acima quando mencionadas por duas famílias (as mesmas famílias que seguem abaixo) como pontos a serem readequados ou revistos cujas ações são despendidas pelo poder público.

Vanessa - *Como já disse anteriormente poderiam melhorar muito aí se a prefeitura enviasse mais materiais, essas profissionais merecem, pois são dedicadas e empenhadas a ajudar nossos filhos.*

Alice - *Os materiais oferecidos na sala de AEE atendem as necessidades da minha filha, mas infelizmente os materiais oferecidos na sala de aula, nunca!*

Verifica-se no discurso dessas duas famílias certo descontentamento, principalmente quando as poucas ações nas SRM ou no ambiente do ensino regular são demonstradas por consequência da escassa atenção dada pelas políticas públicas a esse serviço de educação especial inclusiva.

Após a análise da pesquisa realizada com os familiares dos alunos que frequentam e/ou frequentaram as SRM, confirma-se a hipótese considerada, em que os serviços prestados nas Salas de Recursos Multifuncionais são adequados e fundamentais para o desenvolvimento dos seus filhos.

Observa-se nessa pesquisa dois pontos preponderantes:

- Professor das SRM e AEE mencionado por psicopedagogo²⁰. Percebe-se através do discurso das famílias haver desconhecimento sobre a real formação e/ou especialização do professor que atua em educação especial. No entanto, compreende-se que o profissional que efetua seus trabalhos nas SRM mostra-se habilitado na tarefa de ensinar alunos com deficiências e possui graduação, ou pós-graduação, ou ainda formação continuada em educação especial.
- A concordância observada no discurso dos familiares no que se refere ao valor do profissional que desenvolve o trabalho nas SRM. O sucesso atribuído as SRM estão vinculadas diretamente as ações da professora especialista responsável pela sala.

As interpretações dos dados aqui levantados, fez-se com o intuito de aliar os dados da experiência real desses familiares com as SRM e a teoria outrora estabelecida.

Acredita-se que o professor é peça fundamental dentro dos propósitos de uma escola e através dessa pesquisa verifica-se que a professora de SRM é peça fundamental para que este serviço, oferecido pela rede municipal de ensino de Sorocaba, atenda às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação numa perspectiva de uma educação especial inclusiva.

Mostra-se através dessa pesquisa, que as famílias dos alunos que frequentam as SRM na sua maioria demonstram satisfação com os serviços realizados, no entanto alguns impasses são percebidos, como:

- Espaço inadequado para o funcionamento das SRM no ambiente escolar.
- A falta da coesão por parte dos professores, gestores e familiares sobre o público alvo das SRM do município.
- Pouca constância das trocas pedagógicas entre professores das SRM e professores do ensino regular. No relato dos familiares não foi notado a inexistência dessas trocas, mas a lembrança de que é preciso existir.
- Atenção escassa dada pelos órgãos públicos de governo, à educação especial inclusiva.

²⁰ A psicopedagogia é uma especialização principalmente de pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos e atendem crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e não necessariamente com deficiências.

- Aumento da demanda de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular em comparação a poucas SRM, com poucos professores especialistas e reduzido tempo de atendimento oferecido ao aluno e suas famílias.

Compreende-se através desses dados mencionados pelas famílias, que faltam ao município de Sorocaba políticas educacionais a respeito da educação especial inclusiva, em específico ao Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais, a fim de estabelecer consonância e alinhamento das ações públicas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a memória...

“A imersão na fluidez do tempo e o traçado de seus múltiplos – e também interrompidos – itinerários, a recomposição de um desenho que, retrospectivamente, atua sobre o hoje projetando-o para o futuro, através da indicação de um sentido, de uma ordem ou desordem, de uma execução possível ou não” (FRANCO CAMBI, 1999, p. 35).

Este estudo descreveu o processo da implantação e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), do ano de 2010 a 2020, nas escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba e a percepção das famílias quanto a estes serviços prestados aos alunos com deficiência.

Compreender as SRM como espaço de inclusão escolar no interior das escolas, foi a grande evidência deste trabalho.

A fim de atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, em analisar a percepção dos familiares dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino na cidade de Sorocaba, desenvolveu-se um estudo fundamentado por referencial teórico de autores reconhecidos na área e documentos legais formulados nos âmbitos internacional, nacional, estadual e municipal. O trabalho também utilizou da análise das respostas dos familiares, através de questionário enviado, em que contemplava as experiências das famílias na utilização dos serviços oferecidos nas Salas de Recursos Multifuncionais do ensino municipal, referente aos pontos positivos, materiais oferecidos e aspectos que necessitam ser readequados.

Notou-se enquanto fatores positivos das SRM percebidos pelos familiares:

- Importância do atendimento, principalmente para crianças e adolescentes que não realizam outras terapias.
- Características das professoras, quanto às ações educativas, profissionalismo e carisma.
- Atendimento individual, percebido pelos familiares como um benefício aos alunos.
- Aprendizado adquirido pelos alunos nas SRM, estendido para outros ambientes.

- Localização das SRM considerada benefício, quando o serviço funciona na mesma escola do ensino regular do aluno.

Sobre os aspectos que precisam ser readequados, foram mencionados pelos familiares:

- O serviço do AEE nas SRM oferecido aos alunos nas escolas, é algo que depende do envolvimento e da seriedade da administração pública.
- Pouca quantidade de SRM no município/número de profissionais especializados versus o aumento da demanda de matrículas de alunos com deficiência nas escolas.
- Insatisfação quanto ao tamanho das salas e quantidade dos atendimentos oferecidos ao aluno.

Nesta pesquisa, dos 526 alunos matriculados nas SRM do município, obtiveram-se a participação de 54 famílias.

O capítulo “A educação especial no Brasil”, abordou a história da educação especial e inclusiva, bem como os acontecimentos e movimentos que se destacaram e propiciaram as primeiras ações para as crianças e adolescentes com deficiências em idade escolar, no Brasil e no município de Sorocaba.

O capítulo “Deficiência, especificidades e articulações referente à educação especial inclusiva”, refletiu sobre a deficiência e suas concepções. Destacou-se as ações educacionais na perspectiva integracionista e inclusivista. Num segundo momento foi descrito sobre as deficiências, transtornos e superdotação atendidos nas SRM, nas escolas municipais de Sorocaba, bem como as especificidades e as articulações escolares.

O capítulo “Salas de Recursos Multifuncionais”, esclareceu sobre o programa de SRM a nível nacional e a implantação e funcionamento deste serviço no município de Sorocaba.

O capítulo “Um olhar sobre a família”, destacou a relação da família com a escola e retratou a família da criança com deficiência e alguns aspectos específicos deste contexto familiar. Ainda neste capítulo, apresentou-se a análise do questionário aplicado às famílias dos alunos que frequentam as SRM nas escolas municipais.

Após a análise da pesquisa realizada com os familiares dos alunos que frequentam e/ou frequentaram as SRM, confirmou-se a hipótese considerada, revelando que as famílias na sua maioria (desta amostragem), demonstram satisfação com os serviços realizados. Foi observado que o perfil adequado do professor da

SRM, no que se refere as práticas educativas inclusivas é algo notado e valorizado pelas famílias.

No entanto alguns impasses foram verificados:

- A falta de coesão por parte dos professores, gestores e familiares sobre o público alvo das SRM do município.
- Pouca constância das trocas pedagógicas entre professores das SRM e professores do ensino regular.
- Atenção escassa dada pelos órgãos públicos de governo a educação especial inclusiva.

Visto que a educação especial é uma modalidade de ensino que complementa e suplementa as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação, funcionando como suporte para esses alunos incluídos no sistema regular, compreende-se através dos dados mencionados pelas famílias que faltam ao município de Sorocaba políticas educacionais a respeito desta modalidade, em específico ao serviço do AEE e SRM, a fim de estabelecer consonância e alinhamento das ações públicas educacionais.

As falhas apresentadas neste serviço pelas famílias dos alunos público alvo demonstram reverberar para o surgimento da injustiça social, comprometendo inclusive os princípios de igualdade e equidade que envolvem o conceito de educação especial inclusiva.

Considerando que a SRM é o espaço de exercício da inclusão escolar e o professor desta sala, a figura de destaque para que essa inclusão aconteça, mostra-se necessário o desenvolvimento de ações importantes do poder público, como atenção dada pelos gestores em educação especial quanto a estrutura física desta sala, principalmente no que se refere ao seu local de instalação dentro do espaço escolar e o perfil e formação continuada do professor responsável pelos trabalhos realizados nesta sala. À equipe de direção da unidade escolar, cabe o favorecimento das ações deste professor no ambiente escolar quanto a disseminação e fortalecimento das práticas educativas inclusivas.

Esse estudo ainda possibilitou a percepção da necessidade de aprofundamento dos dados, pois o isolamento social vivenciado no momento devido a pandemia, comprometeu a colaboração dos professores das SRM, bem como a participação e adesão das famílias à pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ JÚNIOR, V. H.; FERREIRA, P. R. V. Convenção sobre os direitos da criança. *In*: SÃO PAULO (Estado). Procuradoria Geral do Estado. Grupo de Trabalho de Direitos Humanos. **Direitos Humanos: construção da liberdade e da igualdade**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1998. Disponível em:
<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/humanos.htm>. Acesso em: 07 mar. 2020.

ALENCAR, G. A. R. **O direito de comunicar, por que não?:** comunicação alternativa e ampliada a pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto de sala de aula, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P., DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

ARAÚJO, N. R.; CUNHA, M. C. Interpretação do modelo social de deficiência a partir do conceito de normalidade de Canguilhem. **Conjectura: Filos. Educ**, Caxias do Sul, RS, v. 25, dossie.18, p.308-331, 2020. ISSN 2178-4612 *online*. DOI:10.18226/21784612. Disponível em:
<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7588/pdf>. Acesso em 06 jun. 2020.

AZEVEDO, F. *et al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 06 mar. 2020.

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, p.216-233.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOWLBY, J. **Apego, a natureza do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. v. 1.

BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **Hist. cienc. Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 26, supl.1, dec. 2019. ISSN *online* 1678-4758. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702019000900163&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 jul.2020.

BOSCO, I. C. M. G.; MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRAGA, G.; PRADO, R.; CRUZ, O. O atendimento educacional especializado e a organização da sala de recursos multifuncionais: que, território é esse? **RevistAleph**, ANO XV – n. 30, jul. 2018. versão *online*. ISSN:1807-6211. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/view.DOI:https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i30.39254>. Acesso em 22 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica** – Portal do MEC, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 02 jul.2020.

BRASIL. **Censo Escolar – INEP**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20E2%80%93%20O%20Censo%20Escolar,avan%C3%A7os%20tamb%C3%A9m%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial.&text=Considerando%20apenas%20os%20alunos%20de,92%2C1%25%20em%202018. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em 22 maio 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/** Secretaria de Educação especial. MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.](https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/139959#:~:text=Regulamenta%20as%20Leis%20n%C2%BA%2010.048,mobilidade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20Outras. Acesso em: 22 mar. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**: A natureza respeita as diferenças. Acessibilidade Universal é direito de todos. Substitutivo ao Projeto de Lei do Senado, do Sr. Paulo Paim, sobre a Instituição do estatuto da Pessoa com Deficiência. Senador Paulo Paim. Brasília: Senado Federal, 7ª ed., 2007a. Disponível em: <https://www.senadorpaim.com.br/admin/assets/repositorio/49c60df0a671b1da9ca731b931847585.pdf>. Acesso em 26 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990b. Disponível em: [BRASIL. **Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: \[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm\). Acesso em: 11 mar. 2020.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente.&text=Nos%20casos%20expressos%20em%20lei,e%20um%20anos%20de%20idade. Acesso em: 30 mar.2020</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013** altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%20%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 de maio de 2010. Assunto: Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 4/2002-Homologado**. Assunto: Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB004_2002.pdf. Acesso em 01 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 jan. 2014. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 19 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.**

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº- 13 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.portaria normativa nº-13 de 2007](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.portaria%20normativa%20n-13%20de%202007.pdf). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

CAMARGO, M. R. T. de. **Salas de recursos multifuncionais:** um estudo sobre a formação e atuação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8455/CAMARGO_Miriam%20Ros a_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8455/CAMARGO_Miriam%20Ros%20a_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 14 dez 2019.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.

CORRÊA, M. A. M. **Educação especial v.1.** 5. reimpr. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. p. 29-39. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/a1af164aed3aff470abbd469102d4a12.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

CRUZEIRO DO SUL. **Alunos especiais na rede pública da RMS aumentam quase 10%.** Confira a segunda reportagem da série sobre a educação pública na RMS, com dados do Censo Escolar 2018. Sorocaba, 23 fev. 2019. Sorocaba e Região. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/alunos-especiais-na-rede-publica-da-rms-aumentam-quase-10/>. Acesso em: 11 maio 2020.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

DELPRETTO, B. M. de L.; GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010

DOMINGUES, C. dos A. *et al.* **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000. ISSN 1806-9452 *online*. DOI: 10.1590/S0102-88392000000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

FERNANDES, P. D.; OLIVEIRA, K. K. S. de. Movimento higienista e o atendimento à criança. *In*: SIMPÓSIO REGIONAL VOZES ALTERNATIVAS, 2, 2013, Aracajú. **Anais [...]**. Aracajú: Faculdade São Luís de França, 2013. Tema: Uma discussão sobre poder, identidades, patrimônio, cultura e “excluídos”. Disponível em: <https://simposioregionalvozesalternativas.wordpress.com/download/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, p. 193-214.

FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, p. 105-123, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550>. Acesso em 04 jun. 2020.

GAUDENZI, P; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 21, p. 3.61-3070, 2016. Disponível em: http://www.scielo.php?pid=S1413-81232016001003061&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 04 jun. 2020.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GÓIS JUNIOR, E. G. J.; SILVA, L. M. da M. Educação do corpo e higiene escolar na imprensa do Rio de Janeiro (1930-1939). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 411-426, abr./jun. 2016. ISSN 1678-4634 *versão online*. DOI: 10.1590/S1517-9702201606147225. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000200411&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 abr. 2020

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

INSTITUTO PARADIGMA: **Pessoas incluindo pessoas**. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2017. (Coleção contemporânea). *E-book*.

KUHNEN, R. T. A concepção de deficiência na política de educação especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 03, jul./set. 2017. ISSN 1980-5470 versão *online*. DOI: 10.1590/s1413-65382317000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382017000300329&lng=en&nrm=iso&tlng=en. <https://doi.org/10.1590/s>. Acesso em: 11 mar. 2020

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. da. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 5, n. 1, p.115-137, mar. 2000. ISSN 1413 – 7372 versão *online*. DOI: 10.1590/S1413-73722000000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722000000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x inclusão: escola (de qualidade) para todos**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais, 1988. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm. www.lite.fe.unicamp.br. Acesso em: 30 set. 2019.

MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, p. 171-192.

MARTINI, L. R. B. **Educação inclusiva: o que dizem os professores: um estudo sobre a concepção de educação inclusiva por professores da rede municipal de Sorocaba**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2004.

MELCHIORI, L. H.; RODRIGUES, O. P. R. R.; MAIA, A. C. B. **Escola e família: uma parceria possível e necessária**, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155339/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto03.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020

MELO, A. M; PUPO, D. T. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Livro Acessível e Informática Acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 8. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

NUNES, L. R. d'O. de P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. *In*: NUNES, L. R. d'O. de P (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais**. Rio de Janeiro:

Dunya, 2003. p. 1-13. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/linguagem_comunicacao_alternativa.pd. Acesso em: 23 mar. 2020.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, p.151-170.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar., 2010. ISSN 0103-166x. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, p.330-346.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 429-446, set./dez. 2007. ISSN 1980-5470 versão *online*. DOI: 10.1590/S1413-65382007000300009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 ago. 2019.

PEREZ, M. C. A. Família-escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo. *In*: **CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.)**. Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/view/52646860/familia-escola-discutindo-finalidades-rupturas-e-desafios-no-processo-educativo>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PÚBLIO, P. L. R., LIMA, P. G., CAIADO, K. R. M. Educação especial no Município de Sorocaba, SP: os contextos das políticas e o direito à educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 335-354, set./dez., 2018. ISSN 1678-7110 versão *online*. DOI: 10.1590/CC0101-32622018198957. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000300335&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2019.

PÚBLIO, P. L. R. **Políticas de educação especial no município de Sorocaba, de 1988 a 2012**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7916>. Acesso em: 08 fev. 2020.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff**: as sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2261/TeseHCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2020.

RAFANTE, H. C. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. **Rev. edu.**, Campinas, 21(2): p.149-161, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2786>. Acesso em: 10 maio 2020.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.13, n. 53, p. 331-356, out. 2013, (n. esp.). ISSN: 1676-2584 *online*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640208/7767>. Acesso em: 09 mar. 2020.

RAMOS, V. A. M. **Movimento histórico da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba entre os anos 1993-2016. 2019.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2019.

ROPOLLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÃO PAULO (ESTADO). **A Resolução SE 75, de 30-12-2014. Ementa:** dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=02/08/2020%2023:06:56. Acesso em 13 maio 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto 64.187, de 17 de abril de 2019.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acesso em: 13 maio 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Núcleo de apoio pedagógico especializado:** CAPE. Disponível em: cape.edunet.sp.gov.br/missao_obj. Acesso em 14 maio 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução, SE nº 32, de 17 de maio de 2013** dispõe sobre as Atribuições do CAPE em diretorias de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2032%20de%202013\(CAPE%20-ATRIBUI%C3%87%C3%95ES%202013\).pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2032%20de%202013(CAPE%20-ATRIBUI%C3%87%C3%95ES%202013).pdf). Acesso em: 13 maio 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 68, de 12/12/2017.** Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=07/05/2020%2018:52:23. Acesso em: 26 mar. 2020.

SANDANO, W. O conservadorismo e o capítulo de educação da lei orgânica do município de Sorocaba. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 99-112, nov. 2001. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1412/1394>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SANDANO, W. **Lei orgânica municipal de 1990: educação e cidadania em Sorocaba**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1997.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. **Brasil, 1930-1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e privada**. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7, jul. 2012, Campinas. **Colóquios**. Campinas: Unicamp, 2012. Tema: Marxismo e Educação: Fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch-unicampviicolóquio-internacional-marx-e-engels>. Acesso em 24 maio 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea). *E-book*.

SEMERARO, G. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XX, n° 66, abr., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a3.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

SILVA JUNIOR, N. G. S.; GARCIA, R. M. Moncorvo Filho e algumas histórias do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.10, n. 2, p. 613 - 632, ago. 2010. ISSN 1808-4281 versão *online*. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/pdf/v10n2a19.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SILVA, J. L. P.; DINIZ, D. Mínimo social e igualdade: deficiência, perícia e benefício assistencial na LOAS. **Revista Katálysis**. Brasília, 2012. Universidade de Brasília (UnB), v. 15, n.2, p. 262-269, jul./dez., 2012. versão *online* ISSN 1982-0259. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S1414-49802000200012](https://doi.org/10.1590/S1414-49802000200012). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SOROCABA. **Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME do município de Sorocaba. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1114/11133/lei-ordinaria-n-11133-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-municipio-de-sorocaba>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SOROCABA. **Lei Orgânica do Município de Sorocaba - Leis Municipais**. Sorocaba, S.P, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-sorocaba-sp>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SOROCABA. PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. **Atendimento Educacional Especializado**. Sorocaba: Centro de Referência em Educação, 2008.

SOROCABA. PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. **Atendimento Educacional Especializado**. Sorocaba: Centro de Referência em Educação, 2010.

SOROCABA. PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. **Projeto Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Sorocaba: Centro de Referência em Educação, [2012?].

SOROCABA. PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. **Instrução Normativa SEDU/GS Nº 14/2019**. Estabelece diretrizes para o funcionamento das classes/salas de recursos multifuncionais e classes hospitalares para realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE e dá outras providências. Sorocaba: Centro de Referência em Educação, 2019.

SOROCABA. PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. Secretaria da Educação. **Quem somos**. Sorocaba, [2020?]. Disponível em: <http://www.selosocial.com/participante/1863> [2020?]. Acesso em: 16 jul. 2020.

SOROCABA. **Relatório do Instituto Paradigma**. Sorocaba, 2012. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SOUZA, A. de P. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**. 2015. Dissertação: (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/mestrado-doutorado-educacao/annye%20de%20picoli%20souza.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

STEPHANOU, M. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, vol. 4, n.1, mar., 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462006000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 jul. 2020.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafio de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, ano 23, n. 71, p. 9-25, 2002.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Histórico do Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasil, 2004. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/historico-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 26 jun. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien – 1990**. WCEFA Nova Iorque, abril de 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 06 mar. 2020.

UNICEF Brasil. **Convenção sobre os Direitos da Criança**: instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. [Brasília], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org.brazil.convenção-sobre-os-direitos-a->

APÊNDICE A – CONVITE

Prezada mãe,

Estou desenvolvendo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, sob a orientação do Prof. Dr. Wilson Sandano, uma pesquisa sobre as Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino de Sorocaba.

A pesquisa procura verificar como as famílias percebem o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Assim, tomo a liberdade para convidá-la a participar desse estudo, respondendo ao questionário que segue abaixo.

Os dados coletados estarão sob sigilo, de forma a garantir o anonimato dos participantes.

Contando com sua colaboração, coloco-me a disposição para esclarecimentos necessários para assegurar o andamento positivo do trabalho.

Atenciosamente,

Lucimeire Prestes de Oliveira Tomé

Mestranda em Educação – Universidade de Sorocaba - UNISO

APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

- 1- Nome e Idade dos pais:
- 2- Grau de instrução dos pais:
- 3- Nome, idade da criança e deficiência que apresenta:
- 4- Escola que a criança estuda no período regular e ano escolar:
- 5- Escola que a criança realiza o Atendimento Educacional Especializado e desde quando a criança frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais:
- 6- Já frequentou outras salas de recursos, da rede municipal e/ou estadual?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

1- Escreva sobre sua experiência com o seu filho na utilização dos serviços oferecidos na Sala de Recursos Multifuncionais do ensino municipal.

2- Na sua opinião, quais são os pontos positivos das Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino de Sorocaba e quais questões precisam ser revistas e readequadas?

3- Os materiais oferecidos na Sala de Recursos Multifuncionais atendem às necessidades de aprendizagem do seu filho?

ANEXO A – COMPOSIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2005

Equipamentos	
2	Computadores
1	Impressora laser
1	TV com legenda 29"
1	DVD
1	Scanner
1	Toca-fitas (gravador)
2	Fones de ouvido
1	Notebook
1	Adaptador de campainha
Mobiliários	
1	Mesa redonda
2	Mesas para computador
1	Mesa para impressora
4	Cadeiras para mesa redonda
2	Cadeiras para digitador
1	Armário
1	Quadro melanínico branco
1	Mesa redonda
2	Mesas para computador
1	Mesa para impressora
4	Cadeiras para mesa redonda
2	Cadeiras para digitador
1	Armário
1	Quadro melanínico branco
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual	
3	Regletes de mesa
3	Punções
3	Guias de assinatura
3	Lupas individuais (2,5x - 5,0x - 10,0x)
3	Bengalas
1	Globo terrestre adaptado
1	Impressora Braille de pequeno porte
2	Máquinas de datilografia Braille
1	Lupa eletrônica

Fonte: Brasil, 2012.

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2006

Equipamentos	
2	Computadores
1	Impressora laser
1	TV com legenda 29"
1	DVD
1	Scanner
1	Webcam
1	Switch
1	Notebook
1	Adaptador de campainha

Mobiliários	
1	Mesa redonda
2	Mesas para computador
1	Mesa para impressora
4	Cadeiras para mesa redonda
2	Cadeiras para digitador
1	Armário
1	Quadro melanínico branco

Fonte: Brasil, 2012.

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2007

Equipamentos	
2	Computadores
1	Impressora laser
1	TV com legenda 29"
1	DVD
1	Scanner
1	Switch
1	Notebook
1	Teclado com colmeia de acrílico
1	Mouse adaptado
1	Fone de ouvido
Mobiliários	
1	Mesa redonda
2	Mesas para computador
1	Mesa para impressora
4	Cadeiras para mesa redonda
2	Cadeiras para digitador
1	Armário
1	Quadro melanínico branco
Materiais didáticos pedagógicos	
1	Esquema corporal
1	Sacolão criativo
1	Memória de numerais
1	Bandinha rítmica
1	Dominó
1	Material dourado
1	Tapete quebra-cabeça
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual	
1	Impressora Braille
1	Máquinas de datilografia Braille
1	Conjunto de lupa
1	Reglete de mesa
1	Punção
1	Soroban
1	Guias de assinatura
1	Bengala dobrável
1	Globo terrestre adaptável
1	Caderno com pauta ampliada
1	Kit de desenho geométrico
1	Calculadora sonora
1	Prancheta para leitura
5	Pacotes de papel gramatura 120 g

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2008

Equipamentos	
1	Computador
1	Monitor de 32" LCD
1	Teclado
1	Mouse
1	Fone de ouvido com microfone
1	Scanner
1	Estabilizador
1	Impressora laser
1	Notebook
1	Mouse com entrada para acionador
1	Acionador de pressão
1	Teclado com colmeia
Mobiliários	
1	Mesa redonda
2	Cadeiras para digitador
4	Cadeiras para mesa redonda
1	Armário de aço
2	Mesas para computador
1	Mesa para impressora
1	Quadro melanínico
Materiais didáticos pedagógicos	
1	Bandinha rítmica
1	Material dourado
1	Esquema corporal
1	Memória de numerais
1	Tapete de alfabeto encaixado
1	Software de comunicação alternativa e aumentativa
1	Sacolão criativo
1	Quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica)
1	Dominó de animais em Língua de Sinais
1	Dominó de frutas em Língua de Sinais
1	Conjunto de lupas manuais (aumento 2x, 4x e 6x)
1	Dominó de Associação de Ideias
1	Dominó de Frases
1	Dominó com textura
1	Plano inclinado - Estante para leitura
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual	
1	Impressora Braille
1	Máquinas de datilografia Braille
1	Lupa eletrônica
2	Regletes de mesa
4	Punções
2	Soroban
2	Guias de assinatura
1	Globo terrestre adaptado
1	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
1	Calculadora sonora
1	Software para produção de desenhos gráficos táteis

Fonte: Brasil, 2012.

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2009/2010

Equipamentos	
2	Computadores
2	Estabilizadores
1	Impressora laser
1	Scanner
1	Teclado com colmeia
1	Mouse com entrada para acionador
1	Acionador de pressão
1	Lupa eletrônica
1	Notebook
Mobiliários	
1	Mesa redonda
2	Cadeiras para digitador
4	Cadeiras
1	Armário
2	Mesas para computador
1	Mesa para impressora
1	Quadro branco
Materiais didáticos pedagógicos	
1	Software para comunicação aumentativa e comunicativa
1	Material dourado
1	Tapete alfabético encaixado
1	Memória de numerais
1	Alfabeto Braille
1	Quebra-cabeças sobrepostos
1	Dominó de animais em Libras
1	Dominó de frutas em Libras
1	Dominó tátil
1	Memória tátil
1	Dominó de Associação de Ideias
1	Dominó de Associação de frases
1	Bandinha rítmica
1	Sacolão criativo
1	Esquema corporal
1	QUITE de lupas manuais
1	Plano inclinado - Suporte leitura
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual	
1	Impressora Braille de pequeno porte
2	Máquinas de escrever em Braille
4	Punções
2	Soroban
2	Guias de assinatura
1	Globo Terrestre Tátil
1	Kit de Desenho Geométrico
1	Calculadora sonora

Fonte: Brasil, 2012.

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2011/2012

Equipamentos	
2	Computadores
2	Estabilizadores
1	Impressoras multifuncional
1	Roteador Wireless
1	Mouse com entrada para acionador
1	Acionador de pressão
1	Teclado com colmeia
1	Lupa eletrônica
1	Notebook
Mobiliários	
1	Mesa redonda
4	Cadeiras para mesa redonda
2	Mesas para computador
2	Cadeiras giratórias
1	Mesa para impressora
1	Armário
1	Quadro branco
Materiais didáticos pedagógicos	
1	Software para comunicação aumentativa e alternativa
1	Esquema corporal
1	Sacolão criativo
1	Quebra-cabeças superpostos - sequência lógica
1	Bandinha rítmica
1	Material dourado
1	Tapete alfabético encaixado
1	Dominó de Associação de Ideias
1	Memória de numerais
1	Alfabeto móvel e sílabas
1	Caixa tátil
1	Kit com lupas manuais
1	Alfabeto Braille
1	Dominó tátil
1	Memória tátil
1	Plano inclinado - Suporte pata livro

Fonte: Brasil, 2012.

ANEXO B – COMPOSIÇÃO DOS QUITES DE ATUALIZAÇÃO – 2011

Em 2011, os quites de Atualização foram compostos por recursos de tecnologia assistiva, destinados ao Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência visual, conforme abaixo apresentados:

Composição dos quites de atualização - 2011

Equipamentos e materiais didáticos pedagógicos	
1	Impressora Braille - pequeno porte
1	Scanner com voz
1	Máquina de escrever em Braille
1	Globo terrestre tátil
1	Calculadora sonora
1	Kit de desenho geométrico
2	Regletes de mesa
4	Punções
2	Soroban
2	Guias de assinatura
1	Caixinha de números
2	Bolas com guizo

Fonte: Brasil, 2012.

Os quites de atualização das Salas de Recursos Multifuncionais, em 2012/2013, são constituídos pelos seguintes itens:

Composição dos quites de atualização - 2012/2013

Equipamentos e materiais didáticos pedagógicos	
2	Notebooks
1	Impressora multifuncional
1	Material dourado
1	Alfabeto móvel e sílabas
1	Caixa tátil
1	Dominó tátil
1	Memória tátil
1	Alfabeto Braille
1	Caixinha de números
2	Bolas com guizo
1	Bolas de futebol com guizo
1	Lupa eletrônica
1	Scanner com voz
1	Máquina de escrever em Braille
1	Mouse estático de esfera
1	Teclado expandido com colmeia

Fonte: Brasil, 2012.

ANEXO C – CENSO - 2014 A 2019

Censo - 2014 a 2019

TIPO DEFICIÊNCIA	2019	2018	2017	2016	2015	2014
MÚLTIPLA (1)	27	25	18	37	7	16
CEGUEIRA (2)	5	4	6	6	6	9
BAIXA VISÃO (3)	11	11	9	19	11	11
SURDEZ SEVERA/PROFUNDA (4)	17	16	16			
SURDEZ LEVE/MODERADA (5)	15	14	18	30	22	28
SURDOCEGUEIRA (6)	0	0	2			
FÍSICA PARALISIA CEREBRAL (7)	45	33	55			
FÍSICA CADEIRANTE (8)	13	20	19	92	92	79
FÍSICA OUTROS (9)	21	26	19			
SÍNDROME DE DOWN (10)	48	46	41	69	32	26
INTELECTUAL (11)	92	86	56	58	60	48
AUTISMO (20)	299	252	174	142	117	78
SÍNDROME DE ASPERGER (21)	14	15	10	9	13	18
SÍNDROME DE RETT (22)	0	0	0	0	0	0
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA (23)	1	2	4	3	2	14
ALTAS HABILIDADES (30)	0	2	1	2	1	1
TOTAL:	608	552	448	467	363	328

Fonte: Quadro elaborado pela Divisão de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Sorocaba.

ANEXO D – LEI MUNICIPAL Nº 11.133/2015

LEI Nº 11.133, DE 25 DE JUNHO DE 2015.

APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - PME DO MUNICÍPIO DE SOROCABA.

META 4 - ENSINO ESPECIAL/INCLUSIVA

PME - Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação do Município, o acesso a todos os níveis e modalidades da Educação Básica, Ensino Superior e assegurar o Atendimento Educacional Especializado, no sistema regular de ensino, conforme responsabilidade de cada sistema.

4.1 Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias para assegurar o atendimento escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com idade superior a faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a garantir a atenção integral ao longo da vida. Esse atendimento deverá ser implantado a partir da aprovação do PME.

4.2 Buscar garantir serviços de apoio intersetorial (educação, saúde, assistência social e direitos humanos), nos sistemas de ensino para o público alvo da educação especial, a partir do ingresso na Educação Infantil, até 2020.

4.3 Caberá as instituições especializadas que atendem o público alvo da educação especial, firmar acordos ou convênios com as secretarias de assistência social. A partir da aprovação do PME.

4.4 Buscar garantir a ampliação das tecnologias assistivas, de comunicações alternativas e aumentativas (C.A.A.) às pessoas com deficiência para assegurar o atendimento escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. A partir da aprovação do PME.

4.5 Assegurar o transporte escolar adaptado ao público alvo da educação especial por meio de frotas específicas para o transporte escolar, a partir da vigência deste plano.

4.6 Buscar garantir transporte especial para o público alvo da educação especial, assim como para seus acompanhantes quando comprovada essa necessidade, durante a vigência deste plano.

4.7 Ofertar materiais e recursos para o sistema Braille, bem como materiais com caracteres ampliados para todos os níveis e modalidades de ensino.

4.8 Buscar garantir centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais que atuem nas áreas da saúde, educação e assistência social, em número proporcional a quantidade de estudantes com necessidades educacionais especiais atendidos no Município, para apoiar o trabalho dos educadores da educação básica com estudantes com deficiência, TGD- transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, durante a vigência do plano.

4.9 Criar pelo poder público, no Município, núcleos de pesquisa, estudo e identificação para o apoio a educação das pessoas com altas habilidades e superdotação. A partir de 2017.

4.10 Buscar garantir a acessibilidade com uma arquitetura adequada, desde as salas de aula, bibliotecas, salas de informática, laboratório, salas de atendimento especializado, propício aos discentes e docentes com necessidades especiais, focando com ênfase aos cadeirantes, fazendo a adequação dos prédios já existentes que não garantem este acesso, a partir da aprovação do PME.

4.11 Estimular a abertura das modalidades esportivas paraolímpicas nas turmas de treinamento esportivo, bem como a realização de eventos esportivos para este público, a partir da aprovação do PME.

4.12 Ampliar, progressivamente, na Rede Pública de Sorocaba o quadro de servidores efetivos para atendimento dos casos de vulnerabilidade social, psicossocial e deficiência, a saber: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e terapeuta ocupacional, durante a vigência do PME.

4.13 Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes, surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues.

4.14 Assegurar aos alunos público alvo da educação especial que não realizam com autonomia e independência suas atividades de vida diária o direito a um profissional de apoio habilitado. Garantir que essa habilitação contemple os conhecimentos específicos relacionados aos tipos de deficiência e transtornos globais

do desenvolvimento, visando à acessibilidade às comunicações e a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Também assegurar uma formação em serviço que aprofunde esses conhecimentos, a partir de 2017.

4.15 Buscar garantir formação continuada aos professores e profissionais da educação no que se refere ao trabalho pedagógico e escolar na educação especial, realizada dentro da sua carga horária de trabalho. A partir da aprovação do PME.

4.16 Promover ações de intervenção e formação no âmbito do lazer, esportivo, cultural e psicossocial nas redes regulares de ensino e também por meio de parcerias com instituições conveniadas sem fins lucrativos, grupos de apoio e comitês esportivos, no que diz respeito a essas ações. A partir da aprovação do PME.

4.17 Ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação, matriculados na rede pública de ensino, em parcerias com instituições comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos, se necessários conveniados com o poder público.

4.18 Promover periodicamente aos professores de Educação Física do Município de Sorocaba cursos de formação continuada sobre Educação Física adaptada, a partir da aprovação do PME.

4.19 Reduzir o número de alunos na turma em que houver aluno público alvo da educação especial, na proporção três por um, considerando o número máximo de aluno por turma. A partir de 2016.

4.20 Buscar garantir a acessibilidade plena nas escolas públicas, privadas e demais instituições nos termos do Decreto Federal 6949/09. Deverá ser implantado a partir da aprovação do PME até o ano de 2018.

4.21 Ampliar o apoio educacional especializado aos jovens, adultos e idosos, público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades), nos sistemas de ensino, a partir da aprovação do PME.

4.22 Buscar garantir a educação infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos, público alvo da educação especial, em creches comuns do Município, a partir da aprovação do PME até 2020.

4.23 Buscar garantir o direito à educação básica, vedada a exclusão do ensino regular, sob a alegação de deficiência, promovendo a articulação pedagógica entre a

sala comum e o apoio educacional especializado em todos os níveis e modalidades de ensino. A partir da aprovação do PME.

4.24 Ampliar o Atendimento Educacional Especializado, a fim de atender a demanda dos alunos público alvo da educação especial, na cidade e no campo, incluindo os assentados, indígenas e quilombolas, em todos os níveis e modalidades de ensino público. A partir da aprovação do PME.

4.25 Buscar garantir educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais, como a primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva, em todos os níveis e modalidades de ensino em escolas inclusivas e educação bilíngue, nos termos dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. A partir da aprovação do PME.

4.26 Assegurar o ensino gratuito do braile aos alunos deficientes visuais, nos sistemas de ensino, no decorrer da vigência deste plano.

4.27 Buscar garantir o atendimento escolar domiciliar e hospitalar, público, aos alunos da educação especial que estejam afastados, temporária ou permanentemente da escola. A partir da aprovação do PME.

4.28 Ampliação das vagas ofertadas para a educação profissionalizante e tecnológica do Município ao público alvo da educação especial que vive no campo e na cidade. A partir da aprovação do PME.

4.29 Buscar garantir, de forma gratuita, o ensino de Libras aos alunos, funcionários e professores da unidade escolar, no período de vigência do PME.

4.30 Buscar garantir a família e ao público alvo da educação especial o acompanhamento sistemático da qualidade do ensino/aprendizagem, a partir da aprovação deste plano.

4.31 Criação de fóruns bianuais para a avaliação e acompanhamento da política municipal de educação especial.

4.32 Promover a criação da Política Municipal de Educação Especial, por meio dos processos de gestão democrática, no diálogo com toda a sociedade civil. A partir da aprovação do PME.

4.33 Criar um fórum de fiscalização e acompanhamento dos recursos destinados à educação especial. A partir da aprovação do PME.

4.34 Contabilizar para fins de repasse FUNDEB, matrículas dos estudantes do público alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado, sem

prejuízo do cômputo dessas matrículas da educação básica regular. A partir da aprovação do PME.

4.35 Garantir a comunicação alternativa para alunos com deficiência, transtornos de espectro autista e altas habilidades ou superdotação do município, como o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (do inglês, Picture Exchange Communication System), dentre outros.

4.36 Garantir a alunos com deficiência, transtornos de espectro autista e altas habilidades ou superdotação do Município, um Plano Individual de Ensino, oportunizando o ensino estruturado, adaptando o currículo para que este aluno tenha a oportunidade de aprender por meio de outras maneiras que não simplesmente a convencional.

