

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL**

**IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR NA  
IMPLANTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS SALAS DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM FEIRA DE SANTANA**

**Rosemeire da Silva Oliveira**

**CRUZ DAS ALMAS – BAHIA  
2020**

# **IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLANTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EMFEIRA DE SANTANA**

**Rosemeire da Silva Oliveira**

Licenciada em Pedagogia  
Universidade Estadual de Feira de Santana; 2003

Dissertação submetida ao Colegiado de Curso do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social. Área de concentração: Gestão em Segurança Social

**Orientadora:** Profa. Dra. Susana Couto Pimentel

**CRUZ DAS ALMAS - BAHIA  
2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

O48i      Oliveira, Rosemeire da Silva.  
Implicações do trabalho da gestão escolar na implantação e acompanhamento das salas de recurso multifuncionais em Feira de Santana./ Rosemeire da Silva Oliveira.\_ Cruz das Almas, BA, 2020.  
112f.; il.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Susana Couto Pimentel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

1.Educação Pública. 2. Gestão Escolar.. 3. Políticas públicas – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. II.Título.

CDD: 379.2

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB.  
Responsável pela Elaboração - Neubler Nilo Ribeiro da Cunha (*Bibliotecário - CRB5/1578*)  
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL**

**IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR NA  
IMPLANTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS SALAS DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM FEIRA DE SANTANA**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de  
Rosemeire da Silva Oliveira

Aprovada em: 10 de junho de 2020.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Couto Pimentel  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade  
Orientadora

Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade  
Examinador Interno

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Torres Neri Soares  
Universidade do Estado da Bahia  
*Campus XI – Serrinha*  
Examinadora Externa

## **DEDICATÓRIA**

À Deus, pela presença constante!

Aos familiares, e amigos e colegas, por me ajudar a realizar este sonho!

A minha Mãe Maria de Lourdes, mulher de poucas letras, mas com sabedoria de uma Mestra!

Aos estudantes com deficiência, nunca esqueçam que vocês sempre nos ensinam!

Aos colegas professores e gestores, “A messe é grande e os operários são poucos.” Lucas 10,1 – 9.

## AGRADECIMENTOS

*“O nosso socorro está no nome do Senhor, que fez os céus e a terra” (Salmos, 124:8)*

Ao longo da minha vida, procurei traçar caminhos nos quais os desafios que teria que enfrentar me fariam fortalecer e acreditar em mim, na minha força de vontade de querer chegar aos objetivos, os quais me propus a alcançar.

Não é fácil, mas quando você tem objetivos, metas, amigos, família e Deus, tudo fica mais simples, mais leve! Aquela medo e insegurança se desfazem. Nos momentos de reflexão e oração, buscava sempre a presença de Deus, pois nele me fortalecia. Ele trazia minha paz interior. Era como um elixir que me revigorava e trazia o bálsamo que fazia o meu corpo renascer. Obrigada meu Deus, por nunca desistir de mim!

Agradeço ainda a Deus e os anjos que ele nos envia como amigos para cruzar o nosso caminho, eu os chamo de anjos/amigos de muita luz. São pessoas que surgem em nossa vida, nos mostrando que a amizade sempre está acima de qualquer necessidade e que sempre se fará presente nos momentos alegres, tristes ou em uma forma de incentivo, apoio, carinho, acreditando em nós e em nosso potencial para algum desejo ou objetivo que queiramos conquistar. E foi assim, que eles, os anjos, surgiram em minha vida, dando-me força e fazendo acreditar que sou capaz de alcançar meus objetivos e não desistir deles. Hoje para ver meu objetivo concretizado, isto é, de chegar à etapa final do Mestrado, sonho acalentado, contei com a ajuda dos meus amigos de luz, os anjos!

O primeiro anjo amigo é a minha orientadora professora Susana Couto Pimentel, não tenho palavras para dizer o quanto a vossa pessoa é valiosa para mim! Em nenhum momento dos nossos encontros de orientação, senti um desânimo, por parte da professora Susana. Sempre com leveza, proferindo palavras de incentivo, respeito, carinho! Até mesmo na hora da correção de uma frase, sutilmente, dizia: “veja se você concorda”. Tudo isso, demonstra a profissional e ser humano que é, aliás, já lhe é peculiar, essa forma de Ser e de Ensinar. Seu jeito gentil, mas também firme, me ajudou nos momentos em que observava uma fragilidade ou vacilada para o cumprimento de prazo na entrega de um capítulo, ou ainda nas leituras e na escrita de cada etapa desta pesquisa, não se intimidava em

dizer: “Temos prazos! preciso ler seu texto! olhou as observações? Você pode contribuir mais! Vamos lá! De quem é essa fala? Veja se adéqua ao contexto.”

A sua condução como minha orientadora, me mostrou o que é ensinar. E me fazendo lembrar do grande Mestre dos Mestres, do qual tomo de empréstimo as palavras: “ensinar exige tomada consciente de decisões”. (FREIRE, 2011, p.106), E você, como uma Mestra, a todo o momento me fazia assumir essa tomada de consciência do meu propósito e do meu compromisso educacional, e não deixou que meus “problemas” interferissem na minha caminhada. Só tenho que agradecer por dividir tanto conhecimento e sabedoria comigo. Que Deus te conceda muita sabedoria e que possas sempre partilhar seu ensinamento. Obrigada minha Mestra, amiga e minha “Doutora Maior” Susana!

Ao longo dessa caminhada, foram chegando outros anjos/amigos. Minha amiga Márcia (Mestra Maior) aquela que me fez acreditar que era possível realizar esse sonho! Márcia, você faz parte desta história. Obrigada por você ser essa pessoa generosa! Que Deus te conceda muitas vitórias.

Outro anjo que me acompanhou: Dora, a amiga, colega de trabalho, irmã e comadre, sempre me apoiando e incentivando. Obrigada por estar sempre ao meu lado, com seu carinho, abraços e conselhos tão valiosos! Sempre pronta a ouvir os meus desabafos e desatinos. Já disse o quanto você é importante pra mim? Deus abençoe e ilumine sua vida!

As minhas amigas da SEDUC, que mesmo distante, ou perto de mim, sempre tiveram uma palavra de incentivo e encorajamento, Ivete, Marli, Rita, Valéria, Andrea, Jana, Beth, Marta, Cris Reis e Cris Sampaio, Dora, Márcia, Marla, Sol, Gil, Paula, Jay, Gê, Selma, Conça, Ró, Bel, Bela, Geo, Mone, Mag, Reja e Lina. Obrigada por vocês existirem e fazerem parte desse momento especial! Amigas para sempre.

Ainda aos tantos outros anjos, a tantas outras gentes, que fazem parte da vida gente! Agradeço as minhas colegas e amigas professoras da Sala de Recurso Multifuncional, companheiras da labuta do dia a dia com nossos estudantes com deficiência, sempre sem perder a nossa essência. As colegas Gestoras das escolas municipais (diretor, vices e coordenador pedagógico), obrigada por ter cedido seu precioso tempo para me receber em suas unidades escolares!

As instituições que atendem aos estudantes com deficiência, APAE, CROMOSSOMOS XXI, CRESCER CIDADÃO, aos CAPs – DV, CPSi, ao INTEREDUC e ao grupo do GEPEE/ UEFS: Nalma, Isa, Meire, Nilma, Sol, Zene,

Mari, Tane, Su, Cris, Zezé e demais deste grupo, que muito contribuíram para minha trajetória educacional na Educação Inclusiva.

A toda Secretaria Municipal de Educação, principalmente ao meu Departamento, o Setor Pedagógico: a diretora Jozelia e toda a equipe, e em especial as professoras Jayana Ribeiro, Secretária de Educação (2013 a 2019). A Ana Paula Soto, chefe de gabinete, por seu olhar sensível e por acreditar em mim, não permitindo que eu desistisse do meu sonho! A vocês amigas muito obrigada! Agradeço também ao atual Secretário, Marcelo Neves, por ter entendido e permitido minhas ausências para realizar as atividades do mestrado.

Ao Programa Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social – Mestrado Profissional da UFRB/CCAAB instituição valorosa, que me acolheu, proporcionando o saber, a experiência, o conhecimento compartilhado com os Mestres, Coordenação, Secretaria e os Colegas de turma. Agradeço pelos ensinamentos, oportunidades e por ter vividos momentos tão importantes de minha vida. Foi muito bom ter compartilhado parte da vida acadêmica com vocês. Gratidão!

Aos membros da Banca Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho e a Profa. Dra. Márcia Torres Neri Soares, pela disponibilidade em ler este trabalho e contribuir de forma tão significativa.

Aos membros do quinteto “fantástico” mais conhecido como o grupo de Feira: Dario, Thiago, Jaciel, Carol e Eu (Rose), obrigada colegas/amigos! Foi muito bom ter conhecido vocês, pessoas muito especiais. Não foi ao acaso, foi Deus que colocou cada um de nós, nesse caminho! Não esqueceremos das nossas idas e vindas a Cruz das Almas. Dos nossos almoços, nossas compras na padaria e a feirinha na beira da estrada, comprando frutas e negociando os preços! Imagine! Ah! Momentos que estarão gravados em nossa memória! Valeu Galera!

Deixei para o final o agradecimento aos familiares e amigos de convivência mais próxima, Italo, Corsine, Lia, Dora e minha Mãezinha, que todos os dias de aula, antes de pegar a estrada, me ligava para desejar boa sorte e que Deus me acompanhasse. Amém! Obrigada Mainha.

A meu esposo e filhos, obrigada pela compreensão da ausência, da falta de humor e muitas vezes da falta de atenção nas conversas ou momentos de lazer entre nós. Às vezes se fez necessário, abdicar do papel de mãe e esposa para “varar” as noites e madrugadas, dialogando com os autores na escrita do texto, frente a uma tela do computador. Sei que me compreendem e me confortam. Meus



amores, Juninho, Milla e Bruninha, sempre me apoiam e compartilham comigo todos os momentos, com generosidade, respeito, palavra de incentivo e amor! Obrigada família!

Para finalizar quero agradecer a todos que direta ou indiretamente torceram por mim e acreditaram na conclusão deste trabalho.

## EPÍGRAFE

“Não fiquem ansiosos por causa de coisa alguma, mas em tudo, por orações e súplicas... tornem os seus pedidos conhecidos a Deus; e a paz de Deus, que está além de toda compreensão, guardará o seu coração” Filipenses 4:6, 7.

## **IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLANTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM FEIRA DE SANTANA**

### **RESUMO**

Este trabalho objetivou investigar as implicações da atuação da gestão escolar na implantação e acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) na rede municipal de Feira de Santana. As SRMs são parte importante da política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e funcionam como espaços onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado na escola regular, com a função de complementar ou suplementar a formação de estudante com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e com Altas Habilidades/Superdotação. Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, realizada através de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, envolvendo: análise de documentos norteadores da política de Sala de Recursos Multifuncionais, produzidos em âmbito nacional ou pela Secretaria Municipal de Educação; aplicação de questionários com a equipe gestora de escolas que possuem SRMs; e entrevista semiestruturada com diretores e coordenadores das escolas. Para discussão dos dados utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo com levantamento de quatro categorias, a saber: implantação das SRMs; caracterização e funcionamento; acompanhamento; e avaliação das condições do trabalho desenvolvido nas SRMs. Os participantes da pesquisa apontam algumas dificuldades vivenciadas na implantação das SRM, principalmente com relação à disponibilidade de espaço físico, equipamentos e materiais, bem como sinalizaram a necessidade de organização de um sistema da Seduc para avaliação do estudante e de maior envolvimento das famílias no processo. Porém, todos foram unânimes em relatar a importância da SRM e para a escola e a relevância do trabalho do AEE realizado com os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e com Altas Habilidades/Superdotação. Com base nos resultados encontrados, foi elaborado um documento orientador para a oferta de Atendimento Educacional Especializado de Feira de Santana, a ser encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação, propondo uma orientação de funcionamento e acompanhamento da política de SRMs nas escolas da rede. Assim, esperamos contribuir para o fortalecimento da política de inclusão nas escolas contempladas com SRMs na rede municipal de Feira de Santana/BA.

**Palavras-chave:** Salas de Recursos Multifuncionais. Inclusão. Gestão Escolar. Políticas públicas.

## **IMPLICATIONS OF SCHOOL MANAGEMENT WORK ON THE ESTABLISHMENT AND MONITORING OF MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS IN FEIRA DE SANTANA**

### **ABSTRACT**

This work aimed to investigate the implications of school management in the implementation and monitoring of Multifunctional Resource Rooms (SRMs) in the municipal network of Feira de Santana. SRMs are an important part of the national policy of Special Education from the perspective of inclusive education and function as spaces where Specialized Educational Attendance is carried out in the regular school, with the function of complementing or supplementing the formation of students with disabilities, Autism Spectrum Disorder and High Abilities/Superdotation. For the development of this research we opted for the qualitative approach, carried out through an exploratory research, of the case study type, involving: analysis of documents that guide the Multifunctional Resource Room policy, produced at the national level or by the Municipal Department of Education; application of questionnaires with the management team of schools that have SRMs; and semi-structured interviews with school principals and coordinators. To discuss the data we used the methodology of Content Analysis with a survey of four categories, namely: implementation of SRMs; characterization and operation; monitoring; and evaluation of the conditions of work developed in SRMs. The participants of the research point out some difficulties experienced in the implementation of SRM, mainly in relation to the availability of physical space, equipment and materials, as well as signaled the need to organize a system of Seduc for student evaluation and greater involvement of families in the process. However, all were unanimous in reporting the importance of SRM and for the school and the relevance of the AEE's work performed as students with disabilities, Autism Spectrum Disorder and High Abilities/Superdotation. Based on the results found, a document was prepared to guide the offer of Specialized Educational Assistance in Feira de Santana, to be forwarded to the Municipal Department of Education, proposing an orientation of operation and monitoring of SRM policy in the schools of the network. Thus, we hope to contribute to the strengthening of the policy of inclusion in the schools contemplated with SRMs in the municipal network of Feira de Santana/BA.

**Keywords:** Multifunctional Resource Rooms. Inclusion. School Management. Public Policies

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Equipamentos e materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC para as SRMs Tipo I .....	26
Quadro 2 - Equipamentos e materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC para as SRMs Tipo II .....	27
Quadro 3 – Dissertações identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor “Sala de Recursos Multifuncionais” e a relação com a Gestão escolar. Período 2014 a 2019 (singular) .....	29
Quadro 4 – Dissertações identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor “Salas de Recursos Multifuncionais” e a relação com a Gestão escolar. Período 2014 a 2019 (plural) .....	30

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BA – Bahia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS/MS- Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde

Cultura

DADE - Departamento do Apoio ao Desenvolvimento Educacional

EPAEE -Estudantes Público-Alvo da Educação Especial – Santa Catarina.

FSA – Feira de Santana

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e da Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE– Instituto Brasileira de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

LDBN – Lei de Diretriz e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NUTEC - Núcleo de Tecnologia e Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SIGETEC– Sistema de Gestão Tecnológica Manual

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SRM - Sala de Recurso Multifuncional

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 A POLÍTICA NACIONAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b>	<b>22</b>
2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO POLÍTICA PÚBLICA .....	23
2.2 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇOS DE AEE .....	28
<b>2.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>32</b>
<b>3 A GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR</b> .....	<b>43</b>
3.1 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS .....	46
3.2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO .....	48
<b>4 O PERCUSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>52</b>
4.1 A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO .....	52
4.2 O CONTEXTO PESQUISADO: AS SRMs EM FEIRA DE SANTANA-BA .....	57
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	59
<b>5. ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLANTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>61</b>
5.1 IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	64
5.2 CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS SRMS .....	69
5.3 ACOMPANHAMENTO DA SRM .....	73
5.4 AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	77
<b>6 DOCUMENTO ORIENTADOR DA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM FEIRA DE SANTANA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO</b> .....	<b>83</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>97</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>105</b>



## 1INTRODUÇÃO

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) é uma das propostas da política de inclusão do Estado brasileiro implementada em todo o país como forma de subsidiar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD<sup>1</sup>e Altas Habilidades/Superdotação. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as SRMs devem oferecer o AEE no turno oposto ao da escolarização desses estudantes. Na política de inclusão, esse apoio especializado é voltado para “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL 2011).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido, no §1º do art. 2º do Decreto nº 7.611/2011, como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente”, devendo ser prestado de forma complementar para alunos com deficiência ou Transtorno do Espectro do Autismo ou suplementar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. O §2º do art. 2º determina que o AEE integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

É importante destacar que o AEE é um serviço salvaguardado desde a Constituição Federal de 1998 que determina em seu artigo 208, inciso III, a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, esse direito precisa ser operacionalizado para todos os cidadãos que porventura ainda não tenham acesso pleno a uma educação possibilitadora de oportunidades de inclusão. Acresça-se a isso o fato de que as políticas públicas em um país com dimensões grandiosas como o Brasil, apresenta singularidades em cada região onde é implementada. Neste sentido, Baptista (2004, p.209), coloca o Rio Grande do Sul, como exemplo afirmando que“ (...) predominam as ‘fragilidades’ de uma estrutura de atendimento

---

<sup>1</sup>Na quinta versão do DSM (DSM – V), lançada em 2013, a denominação utilizada passou a ser Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), localizados no grupo dos Transtornos do neurodesenvolvimento. A Lei 12.764, sancionada em 2012, reconheceu a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Desse modo, doravante neste trabalho a denominação utilizada será Transtorno do Espectro do Autismo ou a sigla correspondente TEA.

educacional que é precária estruturalmente e não em decorrência [somente] das recentes dissonâncias entre as diretrizes políticas e cotidiano”. Desta forma, fica evidenciado que a implementação de políticas públicas em um país com a dimensão territorial do Brasil requer engajamento das esferas do poder público (federal, estadual e municipal) e de todos os atores que operacionalizam tais políticas, objetivando garantir direitos e dignidade a todos.

Ante o exposto, reconhecemos que há necessidade de ampliação de estudos que incidam sobre as políticas públicas de Educação Especial instituídas no país, considerando as ambiguidades presentes na implementação de tais políticas. Reconhecemos também a necessidade de mais investimento em todo o território nacional para que tais políticas produzam o efeito esperado de modo a atender às necessidades dos estudantes com deficiência, pois eles são os protagonistas deste processo e, muitas vezes, precisam ainda recorrer às instâncias jurídicas, para que seu direito não seja violado.

Nesse sentido, infere-se ainda que em alguns casos a inclusão tem sido motivada por força da Lei, sendo garantido o acesso à matrícula, muito embora a presença no espaço escolar, ou seja, na sala de aula nem sempre seja garantia de permanência. Isso acontece, pois, muitas vezes os conteúdos trabalhados e as atividades desenvolvidas, deixam os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e com Altas Habilidades/Superdotação, isolados, gerando sentimento de abandono e, conseqüentemente, desestímulo. Ademais isso é agravado por fatores infraestruturais, como por exemplo a falta de equipamentos. Nesses casos, o discurso da escola é de despreparo e de ausência de conhecimento para lidar com esses estudantes. Nesse sentido Pietro (2009), destaca que existem alguns entraves nas escolas que precisam ser solucionados, dentre eles, a necessidade de investimento na formação de professores, em especial daqueles que assumem o AEE. Sabemos que romper com velhas práticas arraigadas ao longo dos séculos é muito difícil, mas defendemos que há que se avançar na implementação dessa política, pois não cabe hoje esse tipo de discurso.

Assim, com vistas a compreendermos a implementação da política de inclusão, em especial do aspecto relativo ao AEE, acreditamos ser necessário adentrar nos bastidores das políticas públicas governamentais de modo que, efetivamente, possamos entender o processo de implantação e acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de modo a contribuir, posteriormente,

com as escolas, através de sua equipe gestora, para assegurar a efetividade desse atendimento.

Diante do exposto, a nossa própria experiência, ao longo dos últimos 20 anos, como professora da rede pública municipal de Feira de Santana/Ba, trabalhando especificamente com estudantes com deficiência, fortaleceu o interesse em pesquisar sobre a temática desta pesquisa. A nossa atuação tanto nos espaços das escolas municipais quanto em instituição especializada, como professora de Apoio Pedagógico, Itinerância e alfabetizadora em Braille na Fundação Jonathas Telles de Carvalho CAP – DV e CAP/NAAP<sup>2</sup>, bem como na Sala de Recurso Multifuncional e, mais recentemente, como participante do órgão gestor municipal no âmbito da Divisão de Ensino Especial, nos levou à busca por conhecimentos mais aprofundados sobre a participação da gestão escolar na implantação e acompanhamento da política pública de Atendimento Educacional Especializado, através das Salas de Recursos Multifuncionais.

Assim, interessou-nos investigar o seguinte problema de pesquisa: “Quais as implicações do trabalho da gestão escolar na implantação e acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais? “Como questões secundárias de pesquisa, elencamos:

1. Como a equipe gestora avalia a implantação das SRMs na escola?
2. Como os gestores escolares acompanham o trabalho desenvolvido nas SRMs quanto a: formação dos professores; alocação e manutenção dos equipamentos recebidos; e articulação entre as SRMs e os professores de sala comum de ensino?
3. Como os recursos de acessibilidade, recebidos pela escola a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola -PDDE, têm sido utilizados pela gestão escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais?

A partir das inquietações postas, traçamos como objetivo geral investigar a atuação da gestão escolar na implantação e acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais. Como desdobramento, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar como a equipe gestora avalia a implantação das SRMs em escolas da rede municipal de FSA; 2. Identificar as formas de atuação dos gestores escolares na orientação e acompanhamento das ações das SRM; 3. Verificar como

---

<sup>2</sup> CAP Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual. NAAP Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico.

os recursos de acessibilidade, recebidos pela escola a partir do PDDE, têm sido utilizados pela gestão escolar de forma a potencializar o trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais. 4. Propor uma normativa de funcionamento e acompanhamento da política de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede municipal.

Para nós convém investigar essa temática, pois, ao reconhecer a distância entre a formulação e a implementação de uma política pública (ARRETCHE, 2003; HÖFLING, 2001), interessa-nos acompanhar a operacionalização da política de AEE, através das SRMs, a fim de caracterizar os bastidores desta proposta governamental no município de Feira de Santana/BA<sup>3</sup>, *locus* da nossa atuação profissional.

Destacamos ainda a importância desta investigação na rede municipal de Feira de Santana por se tratar da segunda cidade mais populosa do estado da Bahia e primeira cidade do interior nordestino em população, com uma população estimada de 614.872 habitantes em 2019, segundo dados do IBGE, sendo considerada também um grande pólo educacional.

Ademais, tomamos como princípio norteador desta investigação que políticas públicas se situam num dado contexto histórico, econômico, político e social e que por isso são engendradas nas relações de poder (PERONI, 2003). Assim, identificar como ocorre a implementação da política pública de AEE, através das SRMs, em nosso município caracteriza, portanto, nosso interesse.

A metodologia utilizada nesta investigação pautou-se numa abordagem qualitativa, realizada através de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, envolvendo: análise de documentos norteadores da política de Sala de Recursos Multifuncionais, produzidos em âmbito nacional ou pela Secretaria Municipal de Educação, aplicação de questionários realizada com a equipe gestora das 44 escolas que possuem SRMs em funcionamento; e entrevista semiestruturada com diretores e coordenadores das escolas que apontaram, através dos questionários, fazer um acompanhamento mais sistemático desta política pública.

---

<sup>3</sup>Feira de Santana encontra-se localizada no centro-norte baiano, a 108 quilômetros da capital estadual Salvador, com a qual se liga através da BR-324. É a maior cidade do interior das regiões Norte, Nordeste, Centro Oeste e Sul do Brasil, e é também a sexta maior cidade do interior do país, e com uma população maior que oito capitais estaduais. Recebeu o título de Princesa do Sertão. Sua história surge a partir de uma fazenda, onde tropeiros, boiadeiros e viajantes param para pernoitar e passam a comercializar produtos. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Feira\\_de\\_Santana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Feira_de_Santana)

Para discussão dos dados levantados foi utilizado o método de análise de conteúdo, à luz de Laurence Bardin (2016), buscando levantar categorias analíticas e discutir os elementos contidos nas falas dos sujeitos pesquisados.

Este relatório de pesquisa encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo o primeiro introdutório, trazendo apontamentos da política pública de Atendimento Educacional Especializado, através das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como justificando a relevância e interesse por esta temática de pesquisa. O segundo capítulo aborda a gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência na escolar regular. O terceiro capítulo explicita o caminho metodológico da pesquisa, trazendo elementos também sobre o contexto pesquisado das SRMs em Feira de Santana-BA e a caracterização dos participantes da pesquisa. O quarto e último capítulo discorre sobre a análise dos dados acerca da atuação da gestão escolar na implantação e acompanhamento das salas de recursos multifuncionais, sendo a discussão feita a partir de categorias de análise levantadas com bases nos dados da pesquisa. Por fim se encontram as considerações finais que retomam os objetivos delineados, abordando os resultados alcançados.

Esperamos que esta investigação contribua para o fortalecimento da política de inclusão nas escolas contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na rede municipal de Feira de Santana/BA.

## 2 A POLÍTICA NACIONAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo. (MARTINS, 1994, p. 8)

A política pública de inclusão educacional deve ser implementada através de parceria de todos os entes federativos (federal, estadual e municipal) de modo que cada um cumpra com seu papel e responsabilidade. Essa compreensão nos leva a não perder o foco de que a inclusão depende também de outras políticas públicas, advindas do Estado, reconhecendo, assim, que a escola sozinha não conseguirá criar condições efetivas para a efetivação da inclusão.

Nesse sentido, cabe-nos refletir sobre o conceito de política pública, entendendo-a como um conjunto de ações voltadas para a resolução de grandes questões públicas. Tais ações podem ter iniciativa do poder público governamental, mas comumente são fomentadas pelos movimentos sociais organizados. Nesse sentido, "Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer"(SOUZA, 2006).

Para Oliveira (2010, p.95), "Se 'políticas públicas' é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação".

Neste sentido, é importante ressaltar que toda política pública voltada para educação e/ou Educação Especial necessita garantir a todos os estudantes acesso e permanência, bem como encorajar para a inclusão social, fortalecendo sua autonomia de forma que seu aprendizado não esteja restrito somente a escola. Portanto, a inclusão de estudantes com deficiência não é somente responsabilidade de seus professores e pais. Nessa perspectiva Carneiro (2014, p. 31) coloca que:

Tais medidas dependem do Estado, e não de pais e profissionais de maneira particular; dessa forma, é pertinente pensar a questão da educação inclusiva para além da escola, colocando o Estado como um dos elementos essenciais na implementação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva de qualidade.

A política de inclusão requer do Estado uma infraestrutura que ofereça espaço físico adequado, equipamentos de tecnologia assistiva, mobiliário acessível,

jogos pedagógicos, bem como equipe capacitada para atender a demanda desses estudantes, além de gerir condições e ações que realmente possibilitem a inclusão. Desse modo, tal política pública precisa estar voltada para os interesses daqueles que comumente são excluídos do processo educacional, mas que precisam estar inseridos na escola e no processo de aprender. Para isso é necessário assegurar uma educação de qualidade bem como uma proposta pedagógica que contemple recursos e serviços educacionais específicos e acessíveis. Para Glat e Nogueira (2002, p. 27),

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

Assegurar políticas de inclusão no ambiente educacional, envolvendo não só os recursos pedagógicos e a capacitação dos professores, mas toda a atividade desenvolvida na escola torna-se um trabalho de busca constante de mais condições de acessibilidade para os estudantes, diminuindo as barreiras que se constituem impedimento de sua permanência. Nessa perspectiva, entendemos que a política de Atendimento Educacional Especializado foi traçada como parte relevante da política de inclusão.

O compromisso com essa política foi firmado pela Constituição Federal 1888 e ratificado pela Lei Federal nº 9.394/96 (LDBN), estabelecendo a inclusão como parte importante do processo educacional, sendo direito de todos e dever do estado fornecer matrícula e condições para que todos os estudantes possam estar inseridos na rede regular de ensino, sendo-lhes assegurada uma educação de qualidade.

## 2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO POLÍTICA PÚBLICA

A discussão acerca das políticas públicas tem alcançado considerável crescimento no debate acadêmico, haja vista sua importância no desenvolvimento de práticas e propostas educacionais e ainda, o fato de que esta percorre caminhos variados desde a sua formulação até a sua implementação (SOUZA, 2003).

As políticas educacionais inclusivas, em vigor no Brasil, convergem para a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação nas classes comuns de ensino, como preceitua a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Contudo reconhecemos que ainda necessitamos avançar na forma de garantir condições para permanência de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino, transcendendo sua mera inserção física em escolas regulares.

Incluir pessoas com deficiência ou garantir o direito de todos à educação (BRASIL, 1998), é uma premissa já bastante divulgada e incorporada às políticas educacionais vigentes em nosso país. Contudo, sabemos que temos ainda um caminho a percorrer na garantia de direitos das pessoas com deficiência.

As tensões existentes entre a prática pedagógica e as determinações legais que consubstanciam a política de inclusão têm precarizado as práticas inclusivas, limitando em muito o desenvolvimento escolar das pessoas ditas com deficiência e gerando resistências no interior da escola, mascarada pela criação de uma cultura de tolerância às diferenças (DORZIAT, 2009, p. 7).

Há, então, um reconhecido jogo de interesses quando se trata de políticas sociais de Estado, ou seja, adotadas por diferentes governos. Apesar de considerarmos os avanços das políticas públicas e a rapidez com que se propagam em todo o país, partimos do princípio de que cada município implementa as diretrizes de forma singular.

Originalmente o AEE – Atendimento Educacional Especializado é assumido como dever do Estado desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, quando, no inciso III do Art. 208, destaca o direito da pessoa com deficiência ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa garantia está pautada nos fundamentos do Estado Democrático de Direito, expressados em especial nos incisos II e III do Art. 1º, “cidadania” e “dignidade da pessoa humana”, bem como no objetivo da República brasileira de promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, IV). (BRASIL, 1998).

Assim, como política pública o AEE é regido por normativas que alcançam todo o território nacional, a exemplo da Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação que, através da sua Câmara de Educação Básica, estabelece as



Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo o *locus* do AEE.

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

Assim, o AEE, de acordo com o artigo 2 da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). A complementação é feita nos casos de alunos com deficiência ou com TEA e a suplementação nos casos de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Observamos na proposição dessa política que o AEE não substitui a atividade pedagógica de sala de aula, ou seja, não sistematiza os conteúdos próprios da sala aula, sendo definido como um serviço de apoio que deve ser ofertado no contra turno escolar, onde o estudante é atendido de forma individual, com um tempo a depender da necessidade de cada estudante, sendo flexível na forma de atuar e atender, respeitando o limite e o tempo de aprendizagem de cada um.

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. (BRASIL, 2014).

Faz se necessário também que o professor de AEE participe das atividades de sala de aula, ou seja, esteja em constante diálogo e acompanhamento do estudante para desenvolver o plano de Atendimento Educacional Especializado em conjunto com o professor da sala aula, de modo a que sejam eliminadas quaisquer formas de impedimento e barreiras que obstaculizem o desenvolvimento ea aprendizagem destes estudantes público alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz, nas suas orientações, que o Projeto Político Pedagógico da escola deve prever a oferta do AEE.

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos alunos;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Assim, o PPP, documento balizador das atividades pedagógicas da escola, deve explicitar que o estudante público alvo da Educação Especial, matriculado na escola regular, tem seu direito garantido quanto ao AEE nas atividades desenvolvidas na SRM e na sala de aula regular.

É importante explicitar que para assegurar o funcionamento desse atendimento, o Decreto n. 7.611/2011 preconiza que “será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Isso assegura, através dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB<sup>4</sup>, o financiamento desse serviço. Nesse sentido, ficou garantido ao processo de escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial a destinação dos recursos, através da dupla matrícula registrada no Censo Escolar, com a finalidade de garantir o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino do Distrito Federal, estados e municípios, financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esses estudantes passam a ser contados duplamente no Fundeb, quando matriculados na escola comum e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, inclusive caso o estudante esteja matriculado em

---

<sup>4</sup>Cabe destacar que a política de AEE é transversal a todos os níveis da educação, isto é, desde a educação infantil à superior. Porém, para efeitos deste trabalho, o foco será na educação básica.

uma escola comum do entorno e participe do AEE em Centros de AEE públicos ou privados sem fins lucrativos.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido no AEE deve fortalecer no estudante autonomia e independência em todos os espaços sociais, favorecendo o resgate de sua autoestima e de seus direitos como cidadão.

Diante da relevância do AEE como política pública de inclusão, no campo acadêmico brasileiro já notamos um número significativo de trabalhos (SILVA, 2008; BOROWSKY, 2010; BÜRKLE, 2010; JÚNIOR, 2010; ROCHA, 2009) que, a partir de diferentes formas de abordar o AEE, valorizam e problematizam o trabalho desenvolvido em SRMs. Os resultados dos estudos indicam o fato de que os professores “que atuam nas Salas de Recursos são imprescindíveis para o acolhimento do aluno especial na escola, realização das adaptações curriculares, bem como para o estabelecimento de um trabalho colaborativo com o professor de classe comum” (BÜRKLE, 2010, p. 121).

Assim, entendemos que as salas de Recursos Multifuncionais são espaços escolares que atuam no Atendimento Educacional Especializado, onde se desenvolve estratégias para a aprendizagem, adaptação curricular e para a construção do conhecimento com os alunos, favorecendo sua autonomia e participação na escola. Como afirma Alves et al. (2006, p.13)

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

Por isso, a importância deste equipamento dentro do espaço escolar como forma de favorecer a aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial nelas atendidos, de modo a potencializar o processo de construção do conhecimento dos mesmos.

De acordo com o MEC/SECADI, além da dupla matrícula para os estudantes público alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, os equipamentos que viabilizam o funcionamento das SRMs são disponibilizados através dos seguintes critérios:

- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);

- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2010).

Com base nesse registro, através do Censo Escolar, as escolas da rede pública recebem do MEC materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos necessários para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais.

## 2.2 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇOS DE AEE

Conforme visto na seção anterior, as Salas de Recursos Multifuncionais funcionam como espaço de Atendimento Educacional Especializado, onde se busca trabalhar como aluno de forma complementar (no caso dos superdotados) e/ou complementar (para os demais alunos) ao atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

Assim, as SRMs têm como objetivo trabalhar pedagogicamente com o estudante público alvo da Educação Especial, de forma coletiva ou individual, oportunizando o aprendizado em consonância com os professores da sala regular de ensino, buscando, de forma colaborativa, contribuir para a tomada de decisões que envolvem adaptações/flexibilização curricular que se fizerem necessárias, além de discutir, planejar e elaborar atividades voltadas para o bom desempenho dos estudantes matriculados. Conforme Pimentel (2012, p. 46),

O currículo é o instrumento que a escola possui para adaptar-se às necessidades dos estudantes e, portanto, necessita ser flexível e comprometido com uma educação não segregadora, oferecendo respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional.

Assim, o currículo deve estar a serviço da aprendizagem dos estudantes, como um instrumento mediador, atendendo às necessidades e especificidades de todos os discentes. Essas discussões sobre a acessibilidade do currículo escolar para todos os alunos que compõem a escola precisam ser feitas em parceria entre os profissionais que atuam na gestão escolar, na sala comum e nas SRMs.

Ressaltamos a importância da participação do professor das SRMs, pois nesses ambientes acontece o AEE – Atendimento Educacional Especializado no âmbito da escola e esse têm se configurado como espaço de apoio a inclusão para os estudantes com deficiência, atendendo e acolhendo a diversidade, possibilitando o aprendizado e envolvimento de todos na busca da equidade de acesso ao direito de aprender de modo que sejam assegurados a permanência, de forma inclusiva e responsável.

De acordo com a Portaria Ministerial nº 13/2007 do MEC, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE.

Os equipamentos e materiais pedagógicos para as SRMs são distribuídos conforme o registro do tipo de deficiência constante no Censo Escolar, conforme Quadros I e II a seguir. Assim, existem dois tipos de Salas de recursos Multifuncionais. A SRM do tipo I é voltada para o atendimento aos estudantes áreas da deficiência intelectual, física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. A SRM do tipo II, para estudantes com deficiência visual.

QUADRO 1. Equipamentos e materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC para as SRMs Tipo I

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças –sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil, (2007).

As SRMs do tipo II seguem o mesmo critério de organização da SRM tipo I, porém recebem equipamentos voltados para os estudantes com deficiência visual.

QUADRO 2. Equipamentos e materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC para as SRMs Tipo II

<b>Equipamentos</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora
01 fone de ouvido

Fonte: Brasil, (2007).

Fazer a SRM funcionar como um espaço de interação, de possibilidades, de conhecimento e de autonomia para o aluno com deficiência é, sobretudo, trabalhar na busca da eliminação das barreiras. Para isso, é necessário observar que o profissional destinado a atuação nas SRMs deve ter conhecimentos específicos. Segundo Baptista (2011, p 50), " a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial".

De igual modo, a equipe gestora da escola precisa estar engajada no processo de implementação e acompanhamento desse importante espaço de inclusão, haja vista que, de acordo com a Nota Técnica 11/2010 - MEC/SEESP/GAB (BRASIL, 2010), que traz Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, várias atividades precisam ser regidas por esses atores da escola, a exemplo da:

1. inclusão no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado;
2. matrícula, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, dos 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;

3. do registro, no Censo Escolar MEC/INEP, da matrícula de alunos público alvo da Educação Especial nas classes comuns, bem como das matrículas no AEE na SRM da escola;
4. do fomento à articulação pedagógica entre os professores que atuam na SRM e os professores das salas de aula comuns, com vistas promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
5. do estabelecimento de parcerias e redes de apoio com vistas a promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
6. da promoção da participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas com os demais serviços públicos, dentre os quais: saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos.

Além dessas ações trazidas pela citada Portaria do MEC, destacamos também a necessária ação da equipe gestora da escola na destinação de espaço físico adequado para alocação da SRM e na manutenção periódica dos equipamentos da SRM ou reposição quando for possível.

Nesse sentido, a SRM precisa estar intrinsecamente comprometida com uma forma diferenciada de trabalhar com os estudantes, trazendo um novo modelo na educação, rompendo com os paradigmas de que ensinar e aprender devem ser para aqueles que previamente considerados aptos, pois na escola inclusiva a tarefa de aprender, ensinar e avaliar é muito importante, sendo necessários e buscar um ideário de respeito e compromisso na difícil realização de uma inclusão para todos.

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, 2008, p. 1).

Para os estudantes com deficiência, público alvo da Educação Especial, observamos como é importante esse processo de transformação no ambiente educacional, gerando uma mudança em todos que compõem o espaço escolar. Trazendo o conceito de educação inclusiva, Mittler (2003, p. 34) coloca que “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termo de currículo, avaliação, pedagogia, e forma de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”. Nessa perspectiva, todos se modificam para oportunizar o convívio social,

psicológico e de interação, dentro do espaço escolar, promovendo desta forma a tão falada reforma radical trazido pelo referido autor.

Ao suscitar a perspectiva inclusiva na escola e na SRM, Miranda (2014, p. 39) coloca que

[...] cabe destacar que o sistema educacional precisa ter sua prática discutida, a fim de estimular a realização de mudanças que o torne capaz de suscitar a perspectiva inclusiva dentro da escola, pois tanto as salas de recursos multifuncionais quanto o ensino nas salas comuns constituem elementos fundamentais numa reflexão para a universalização da escola.

Ressaltamos que a Sala de Recurso Multifuncional, por si só não traz a garantia de que, de fato, a inclusão acontecerá, mas possibilita à escola ter um ensino diferenciado e com um olhar mais cuidadoso. Assim, na prática desenvolvida nesse espaço é indispensável que se observe e respeite as diferenças e especificidades de cada estudante matriculado nesse ambiente, considerando também as possibilidades de uso de diferentes recursos de tecnologia como forma de acessibilidade para quebrar barreiras que impeçam a inclusão. "Aí a necessidade de conhecer, divulgar e tornar acessível toda tecnologia que facilita o rompimento de barreiras entre o normal e o que não é considerado como tal."(JANNUZZI, 1995, p.4).

Nessa perspectiva, a SRM nos leva a pensar em um modelo de ensino que favoreça o aprendizado dos estudantes que vivenciam obstáculos no processo de aprender. Para isso faz-se necessário fomentar a constante formação de professores, incluindo conhecimentos sobre o uso dos recursos de tecnologia assistiva, devendo tais recursos estar acessíveis para o estudante nos atendimentos de AEE no espaço da Sala de Recurso Multifuncional.

### 2.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Com vistas a mapear a literatura acadêmica produzida no Brasil nos últimos cinco anos sobre a temática deste trabalho foi feito um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior utilizando-se o descritor "Sala de Recursos Multifuncionais" (no singular), encontrando-se 120 dissertações, sendo 18 realizadas em cursos de doutorado, 82



em programas de mestrado acadêmico e 20 em programas de mestrado profissional. Como forma de selecionar os que mais se aproximam da temática deste trabalho, buscou-se aqueles que traziam o enfoque da gestão escolar desde o título. Assim, nos últimos cinco anos foram encontrados apenas dois trabalhos que trazem no seu título a referência à gestão escolar no processo de inclusão, conforme Quadro 01 a seguir.

**QUADRO 1. PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O DESCRITOR “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS” E A RELAÇÃO COM A GESTÃO ESCOLAR NOS ÚLTIMOS 5 ANOS**

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO	METODOLOGIA
A Equipe Diretiva Escolar e o Atendimento Educacional Especializado: Interlocações Possíveis	OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de	2017	Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas formas de viabilizá-lo	Abordagem qualitativa com fundamento no materialismo histórico e dialético. Uso de questionário. Análise de conteúdo para discussão dos dados.
Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade	SILVA, Ana Mayra Samuelda	2018	Mestrado em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (FCT/UNE)SP	Analisar como a equipe gestora escolar de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada da equipe escolar e a articulação intersectorial para atender a política nacional de uma perspectiva inclusiva.	Abordagem metodológica: qualitativa com uso de: análise documental, diagnóstico da realidade investigada, observações participantes, intervenções formativas colaborativas, grupos de discussões, relatório de campo

FONTE: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2019.

Ao delimitar o descritor “Salas de Recursos Multifuncionais”(no plural) foram encontrados 127 produções, sendo 32 de doutorado, 80 de mestrados acadêmicos e 15 de mestrados profissionais. Porém com o recorte para o campo da gestão escolar, desde o título, foram encontrados apenas três trabalhos apresentados no quadro 02 a seguir.

QUADRO 2. PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O DESCRITOR “SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS” E A RELAÇÃO COM A GESTÃO ESCOLAR NOS ÚLTIMOS 5 ANOS

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO	METODOLOGIA
1	A política de implementação das salas de recursos multifuncionais : perspectivas de gestores, professores e pais da rede municipal de ensino de Mossoró/RN	CARNEIRO, Samira Fontes	2014	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Analisar como os gestores, professores e pais avaliam a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.	Pesquisa qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas e análise documental
2	De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo-RJ e Florianópolis-SC	SEGABINAZZI, Marília	2015	Universidade do Estado de Santa Catarina	Compreender como dois municípios traduzem, na prática, as diretrizes do programa de implantação das SRMs, no que diz respeito às tecnologias digitais.	Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso, utilizando: o método de análise de políticas a partir do Ciclo de Políticas; pesquisa documental e de Campo, com uso de documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas.
3	A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: uma análise decorrente da política	ROCHA, Louize Mari da	2016	Universidade Federal do Paraná	Investigar as mudanças decorrentes da efetivação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na gestão da educação especial	Abordagem quanti-qualitativa realizada em duas etapas: pesquisa documental com análise de textos

	nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva				dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, contribuindo com o campo da política educacional inclusiva para todos os alunos	legais e oficiais e documentos relativos à oferta do AEE uso de entrevista semiestruturada
--	--	--	--	--	---	--

FONTE: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2019.

Os dados levantados apontam que apenas cinco produções realizadas nos últimos cinco anos abordam a relação entre SRMs e a gestão escolar, se aproximando, portanto, do nosso objeto de estudo e objetivos desta investigação. Isso reforça a justificativa acadêmica para realização de mais pesquisas nesta área.

Salientamos que embora os trabalhos encontrados tenham sido produzidos em diferentes regiões brasileiras Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, o maior número de trabalho publicado está na região Sul (três).

As produções acadêmicas aqui apresentadas tiveram em comum aporte teórico sobre inclusão, documentos oficiais (Constituição, Decretos, Leis, regimentos de seus municípios e estados) como também documentos orientadores do MEC acerca do AEE e das SRMs.

Nas pesquisas encontradas buscamos destacar a relação entre gestão e a implantação e funcionamento das salas de Recursos Multifuncionais, gestão que nos trabalhos encontrados ora se apresenta através das Secretarias de Educação de diferentes Municípios brasileiros, ou da gestão de unidades escolares. Assim, os achados nos trazem também realidades e olhares diferenciados sobre as SRM.

Iniciaremos com a análise das dissertações que trazem a gestão municipal com relação às salas supracitadas. Na pesquisa intitulada “A Gestão da Educação Especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba: Uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, defendida por Louise Mari da Rocha, pela Universidade Federal do Paraná, no ano de 2016, encontramos resultados da investigação sobre as mudanças que ocorreram na gestão da Educação Especial dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, a partir implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil em 2008.

A autora realizou uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa em 13 municípios da região. A princípio foi feita uma pesquisa documental, com leitura e análise de textos legais e oficiais, publicizados pelo setor responsável pela Educação Especial de cada município, bem como análise de documentos que regularizam a oferta do AEE, divulgados pelo MEC através da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, além de entrevistas com todos os gestores da Educação Especial dos municípios envolvidos. Assim, este trabalho mostra uma realidade do estado do Paraná, evidenciando o papel da gestão municipal e sua atuação na implantação da Política nacional, destacando as contribuições para a construção de ações que efetivassem práticas educacionais inclusivas.

O segundo trabalho analisado, intitulado “De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas Salas de Recursos Multifuncionais de Belford Roxo – RJ e Florianópolis- SC”, foi defendido por Marília Segabinazzi, no ano de 2015, na Universidade Estadual de Santa Catarina. Esse trabalho trouxe como objetivo geral: compreender como os sistemas educacionais desses dois municípios traduziram textos, orientadores, política, legislação, na implantação das salas de recursos Multifuncionais, principalmente no que se refere às tecnologias digitais aplicadas no atendimento oferecido nesses espaços.

A princípio, a autora nos apresentou uma metodologia desconhecida por nós, nos incitando curiosidade e necessidade de uma pesquisa anterior ao método proposto, definido como Método de análise de ciclos de política, proposto por Stephen J. Ball, utilizando para a coleta dos dados uma pesquisa documental assim como entrevistas com gestores da Educação Especial nos dois municípios pesquisados.

Destacamos, no texto de Segabinazzi, a importância dada em descrever e analisar a formação dos gestores, a trajetória desses no desenvolvimento da Educação Especial em seus municípios de atuação, ressaltando que as ações praticadas por estes refletem as suas concepções e intenções.

Na busca de especificar como os dois municípios adotaram a inclusão de tecnologias digitais em suas salas de Recursos Multifuncionais, a autora estabeleceu os caminhos que cada município percorreu, iniciando com discussões preliminares, capacitação dos profissionais, financiamentos, habilitação da escola e manutenção de todo processo. Em sua análise, a autora apresenta o quanto foi importante a

preparação anterior a implantação, formação, preparação do espaço físico de um dos municípios em comparação ao outro que não havia conseguido realizar essa tarefa de forma anterior a implantação das SRM e das Tecnologias Digitais nessas salas.

Assim, a autora conclui a sua análise trazendo elementos apresentados pelos dois municípios, de forma positiva ou não. Segundo a autora, os municípios atuaram de forma bem diferenciada, o que se evidenciou nas práticas de cada gestor a forma de implantação das tecnologias digitais nas Salas de Recursos Multifuncionais de cada município. Contudo, os dois gestores se convergem ao entender que o uso de tecnologias digitais é imprescindível para alcançar os objetivos para a implantação das Salas de Recursos nas escolas dos municípios que participaram da investigação. Dessa forma, a autora conclui suas considerações afirmando que, as políticas apresentam desdobramentos diferentes nos diferentes contextos em que são inseridas, necessitando de flexibilizações sempre que precisarem ser entendidas, traduzidas.

Dando continuidade à análise das pesquisas encontradas a partir dos descritores adotados, quando realizamos a leitura nos certificamos de que, dos cinco trabalhos encontrados, dois apresentavam o papel da gestão municipal, e apenas três trabalhos tratavam da gestão no âmbito escolar, sendo este o foco deste trabalho. A seguir apresentaremos uma análise dos trabalhos que evidenciam o papel da gestão escolar na implantação das salas de Recursos Multifuncionais em alguns municípios brasileiros.

No terceiro trabalho analisado, intitulado “Gestão Escolar: A consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade”, de Ana Mayra Samuel da Silva, defendida na Universidade Estadual Paulista- UNESP, no ano de 2018, a pesquisadora objetivou compreender como a equipe gestora poderia desenvolver um trabalho democrático na perspectiva de efetivar o processo de inclusão escolar.

Para tanto, a pesquisa teve como objetivo geral: “analisar como a equipe gestora de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada da equipe escolar e a articulação intersectorial para atender a política nacional de uma perspectiva inclusiva” (SILVA, 2018). Essa pesquisa foi realizada com os gestores da escola e buscou conhecer as concepções e se aproximar dos sujeitos, para alcançar os objetivos postos.

Nesse trabalho a autora ressalta o conceito, a utilização e compreensão do termo 'intersectorialidade', como meta necessária a ser cumprida pelas equipes de gestores quando estas almejam a construção de uma escola realmente inclusiva. Segundo ela,

A intersectorialidade estabelecida pela equipe gestora, além de ser um princípio da Educação Inclusiva, auxilia na constituição de uma gestão mais participativa, considerando os profissionais e a comunidade escolar. Para a construção de uma gestão mais participativa e de uma escola mais inclusiva a participação de diversos setores e da comunidade escolar se torna fundamental. Pois, a escola para ser inclusiva, precisa valorizar ações que promovam o respeito das diferenças e aprendam a lidar com elas. (SILVA, 2018, p. 90)

A citada pesquisa buscou compreender qual o papel da equipe gestora na construção de uma escola que acolhe a todos, respeita as diferenças e realiza um trabalho que concretize essa construção. Para tanto, questiona e observa quais as parcerias, redes de contatos que a equipe busca estabelecer para garantir que essa escola realmente favoreça a inclusão.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e o método permitiu acompanhar de perto o trabalho da equipe gestora, sujeitos da investigação. Como etapa da metodologia utilizada, destacamos "As experiências formativas- Seminário de Educação Inclusiva", como momento importante no desenvolvimento da investigação, pois possibilitou aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos investigados. Também merece destaque a formação do grupo de discussões, estratégia essencial para o planejamento de ações que favoreceram a inclusão nesta escola.

Trazer a discussão sobre a questão da intersectorialidade nos remete a uma necessidade sempre ressaltada pelos teóricos que defendem a inclusão escolar, pois acreditamos na importância do auxílio de diversos profissionais em conjunto para a promoção da inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, e para nos trazer uma garantia teórica, a autora destaca a importância da intersectorialidade trazida no texto da política nacional.

Esse trabalho nos trouxe importantes contribuições, tanto no que tange a discussão sobre a escola inclusiva, quanto na aproximação teórica sobre gestão escolar, nos dando pistas importantes na elaboração da nossa escrita e no desenvolvimento da pesquisa, principalmente no entendimento da intersectorialidade. Assim, concordamos com a autora quando afirma em seu texto que,

a constituição de uma escola inclusiva não se restringe apenas ao espaço escolar, depende de outras instâncias, bem como trocas de informações com profissionais, que são imprescindíveis para a melhoria da qualidade do atendimento pedagógico aos EPAEE<sup>5</sup> que frequentam a escola. Essa parceria com profissionais de áreas diversas no contexto escolar, é denominada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como intersectorialidade. (2018, p. 89)

Na análise dos dados pesquisados a autora levanta três categorias. Destacamos as contribuições que a autora traz no esclarecimento sobre a função social da escola, e o quanto a gestão é fundamental em todo processo de construção de uma escola mais inclusiva, e ainda apresenta caminhos a serem percorridos que foram discutidos e elaborados em conjunto com os sujeitos da pesquisa. A partir das análises feitas a autora traz explicações sobre o papel da gestão na formação continuada de todos os envolvidos no trabalho da escola, mas, principalmente, em relação aos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais e na oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Ainda analisando os trabalhos que atenderam aos descritores utilizados na nossa revisão bibliográfica, a dissertação construída e defendida por Neusa Denise Marques de Oliveira com o título “A equipe diretiva escolar e o Atendimento Educacional Especializado: Interloquções Possíveis” realizada na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE no ano de 2017 nos apresenta conceitos importantes de gestão escolar, equipe diretiva, entre outros, conceitos que foram imprescindíveis no entendimento do texto.

Nesse trabalho a autora ressalta a importância da gestão na construção coletiva do projeto pedagógico, destacando nesses projetos questões culturais, sociais e políticas dos indivíduos participantes, das políticas públicas e da realidade material de cada escola e, nesse sentido, se configura por tensões e contradições.

Contudo, ao promover espaços para essa construção de forma conjunta e dialógica, a escola pode se fortalecer como espaço democrático, envolvendo todos os profissionais e demais participantes que atuam nesse espaço para a realização dos objetivos escolares construídos coletivamente. O projeto pedagógico, ao ser permanentemente revisitado, acompanhado e avaliado, pode permitir que cada profissional reconheça suas responsabilidades, discuta questões pertinentes ao

---

<sup>5</sup>EPAEE Estudantes Público-Alvo da Educação Especial – Santa Catarina.

processo de escolarização dos estudantes e possa construir proposições de forma coletiva para o enfrentamento das questões deflagradas.

A autora apresenta ainda em seu texto as atribuições dos integrantes da equipe diretiva, permitindo apresentar possibilidades de ações que podem ser realizadas de forma compartilhada.

Quanto à relação entre a gestão escolar e Educação Especial, mais especificamente, ao Atendimento Educacional Especializado, o texto elenca alguns documentos legais que podem subsidiar a atuação da equipe diretiva escolar nesse âmbito. Dentre esses documentos, podem ser citados a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Em sua Dissertação, a autora defende que, a escola que promove a inclusão deve ser:

[...] uma escola organizada para assegurar a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes por meio do processo ensino aprendizagem que visa o desenvolvimento cognitivo, afetivo dos alunos capaz de articular, no seu currículo e em suas práticas pedagógico-didáticas, a formação cultural e científica. Nessa escola, o papel da organização e gestão é propiciar o ambiente social necessário e as condições institucionais, humanas, materiais para a realização do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, diretores, coordenadores pedagógicos e professores têm a responsabilidade profissional e ética de fazerem funcionar na escola, práticas de organização e gestão que sejam propulsoras de um determinado tipo de aprendizagem: aquela que promove e amplia o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento integral dos alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 13)

Se faz necessário pensar a escola no seu papel inclusivo no sentido de ampliação de ofertas de formação que englobe a todos, promovendo um ensino-aprendizagem que favoreça a todos os alunos, independente de sua deficiência ou não. A organização escolar desenvolve seu papel na gestão muito mais pedagógico do que burocrático, pois antes de tudo a gestão precisa conhecer e se apropriar da parte pedagógica da escola como formação do professor, o acompanhamento pelo coordenador do trabalho pedagógico, a aprendizagem dos estudantes, socialização e atividades de culturais que se desenvolvem na escola.



A partir do referencial teórico trabalhado pela autora, podemos compreender que há divergências significativas sobre se a atividade administrativa se distingue da atividade pedagógica e sobre se a direção administrativa e direção pedagógica devem ser exercidas necessariamente por um professor. No Brasil, difundiu-se bastante a ideia de que a direção e a coordenação pedagógica são formas diferenciadas de uma única função, a docente. Para a autora, tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta daquela provida aos professores. “Nesse caso, o diretor não **precisa exercer nem ter exercido a docência**, embora deva receber formação para lidar com questões de ensino. Em outras palavras, as funções de direção, coordenação pedagógica e docente não precisa coincidir necessariamente” (OLIVEIRA *apud* LIBÂNEO, 2015, p. 187). Assim, conclui-se que, a experiência na docência pode contribuir para a atuação dos profissionais das equipes diretivas, assim como, compreende-se que as formações para esses profissionais, precisam contemplar de forma central os aspectos pedagógicos e as singularidades das escolas e não somente os aspectos burocráticos, comumente mais enfatizados.

Essa pesquisa nos auxiliou em relação a entender melhor as funções que os gestores podem e devem desempenhar, principalmente em relação a como gerir o Atendimento Educacional Especializado que é oferecido nas escolas públicas.

O último trabalho encontrado em nossa pesquisa, intitulado “A Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais: Perspectivas de Gestores, Professores e Pais da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN”, foi realizado por Samira Fontes Carneiro, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no ano de 2014, e teve como questão norteadora: como tem sido efetivada a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectivas de gestores, professores e pais da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN?

Para responder a esta questão, a autora definiu como objetivo geral: analisar como os gestores, professores e pais avaliam a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. Foi realizada uma pesquisa na abordagem qualitativa, levantando-se o material empírico através de entrevistas semiestruturadas, realizada com uma gestora do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e do Desporto de Mossoró, três gestoras de escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM),

três professoras de SRM e cinco pais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Ademais foi também utilizada a análise documental, com a metodologia de análise de conteúdo.

A autora aborda como o estado é considerado importante no sentido de discutir e aplicar políticas educacionais, ressaltando que a política pública para educação fica a cargo do Estado que provê recursos, adaptações e infraestrutura.

É importante pensar a inclusão educacional partindo da discussão sobre o Estado e as políticas públicas, estas sendo instituídas pela ação estatal, para que não caiamos nos discursos comumente aceitos de que apenas com iniciativas de pais e/ou professores é possível à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas. (CARNEIRO, 2014, p.30)

Em seu trabalho de dissertação a autora trata diretamente da política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, realçando um detalhamento sobre esse processo na Rede de Ensino de Mossoró/RN, evidenciando as falas dos sujeitos que participam da efetivação da Política de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais em Mossoró.

Na análise dos resultados foi permitido uma compreensão sobre como aconteceu a implantação das SRMs, como o município mantém em funcionamento essas salas e como as mesmas são percebidas pelos sujeitos ouvidos na investigação.

Por fim, nas considerações finais a autora assinala os avanços registrados na Rede Municipal de Ensino de Mossoró em relação às Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado, e destaca o quanto ainda há desafios a serem enfrentados, como os referentes à ampliação e aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para atuação na educação inclusiva em seu município, bem como que a gestão precisa caminhar junto para a efetivação do processo educacional em seu estado.

A partir da abordagem desses trabalhos reconhecemos a importância da gestão participativa no espaço escolar, entendendo o papel importante da equipe gestora dentro da escola na articulação da parceria entre os professores da sala comum e das SRMs, funcionários, pais e estudantes na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

### 3 A GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

“O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.  
(FREIRE, 2011, p. 58)

A gestão escolar ao longo dessas últimas décadas tem vivenciado a crescente demanda de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.<sup>6</sup> Isso tem sido uma constante nas escolas e, muitas vezes, tem desafiado a gestão na garantia do acesso e permanência destes estudantes. Em alguns casos, essa garantia do direito de estarem na sala de aulas é efetiva mediante recurso a meios legais e jurídicos. No entanto, na citação trazida na epígrafe do capítulo, Freire (2011) coloca que a equidade, o respeito a igualdade de direitos, não é favor, mas um dever ético e moral, que nos torna mais acessível em nosso trabalho coletivo nos espaços escolares com os estudantes de uma forma geral. Assim, no caso da inclusão escolar, a garantia do direito de todos à educação é um dever ético do gestor escolar.

A educação é um bem público e como tal deve ser disponibilizada a todos sem distinção (CURY, 2008). Isso requer que a gestão tenha um olhar diferenciado para as diferentes demandas recebidas, já que ela representa uma liderança que responde por toda a escola e, como líder, tem o dever de incluir a todos os estudantes neste espaço educacional. De acordo com Cury (2008, p. 45), “[...] a oferta do ensino deve ser cuidadosamente gerida a fim de que a igualdade perante a lei, a igualdade de condições e de oportunidades tenham vigência para todos, sem distinções”.

Assim é necessário abordar a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, reconhecendo a importante atuação dos gestores na construção de uma escola inclusiva. Para Lück (2018, p. 96),

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, (...) [de modo que esta] desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção da aprendizagem significativa.

---

<sup>6</sup> De acordo com dados fornecidos pelo setor da Seduc (DADE) existem matriculados na rede municipal de ensino de Feira de Santana 3.224 estudantes com deficiência.

Entendendo a escola como um espaço de inclusão, é preciso um olhar mais direcionado e cuidadoso com todos os estudantes e a gestão tem um papel fundamental neste processo, apresentando condições de contribuir para assegurar a permanência dos estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades e Superdotação em sala de aula e no espaço da SRM no AEE. É importante ressaltar que entendemos a inclusão como construída coletivamente, não sendo responsabilidade apenas da gestão, mas devendo envolver uma rede de apoio que conta com gestores municipais, apoio intersetorial e com os diversos profissionais e segmentos que compõem a escola.

Por isso, ao se falar de inclusão na escola de estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo -TEA, Altas Habilidades e Superdotação<sup>7</sup>, não se pode pensar em uma proposta pedagógica desatrelada do projeto político pedagógico e que não ofereça condições de aprendizagens a esses estudantes, observando as suas necessidades e ritmos na construção do conhecimento. A LDBN 9394/96 (BRASIL/MEC, 1998) assevera que os currículos devem manter-se às necessidades dos estudantes com deficiência, cabendo as escolas se organizarem para melhor atendê-los em suas atividades escolares.

É importante salientar que como gestão escolar entendemos a equipe gestora composta pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Assim, de acordo com Lück (2010), cabe a gestão da escola, sob a orientação do coordenador pedagógico e tendo a liderança do diretor na articulação de toda equipe, traçar e definir o projeto político pedagógico da escola. Tal projeto deve ter explícito a missão inclusiva da escola, trazendo direcionamento às suas ações nesse sentido.

Nessa perspectiva, à gestão escolar cabe também fazer parte do processo ensino aprendizagem. Por isso, é imperativo que a gestão compreenda sua importância no tocante a sua responsabilidade como liderança dentro da escola, tanto no encaminhamento às demandas burocráticas, às necessidades do dia a dia a exemplo dos momentos de conflitos atendimento, orientação, encaminhamentos e resoluções de problemas, quanto nas ações que envolvem questões pedagógicas que abarcam professores, coordenadores, funcionários e estudantes.

---

<sup>7</sup> Entendemos que a inclusão abrange toda a diversidade de sujeitos, porém o enfoque deste trabalho é para o que foi definido pelos documentos governamentais como público alvo da Educação Especial, daí porque o recorte para este público.

Na escola é onde se pensa e se materializa as atividades curriculares e extracurriculares. É onde o estudante tem a possibilidade de aprender, ensinar, ter amigos, socializar, dividir e partilhar suas ideias, brincadeiras, dúvidas e até mesmo expressar opiniões sobre diversos temas que envolvem a sociedade. Não perdendo o foco que é a aprendizagem, sua função principal.

Para Freitas (2014, p.29), “a qualidade do ensino perpassa, tanto a gestão educacional, como a escolar, as quais são determinantes das ações da gestão”. Para que se tenha uma educação com qualidade é preciso que a gestão também esteja atenta as questões relacionadas a organização, a cooperação entre professores e pais, enfim a toda a equipe de trabalho que envolve tanto o pedagógico como outras atividades exercidas na escola.

Diante da amplitude de demandas da gestão na contemporaneidade, entendemos que uma gestão sozinha não terá condições de realizar um trabalho que traga resultados satisfatórios aos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação. Se todos não estiverem em sintonia para atender as necessidades e demandas dos estudantes, ou seja, se não se unirem com esforços conjunto buscando atender a todos, será como uma orquestra desafinada, onde cada um coloca sua nota ou seu tom ao seu bel prazer.

Porém, para que de fato esse trabalho tenha êxito, além da colaboração de toda equipe que compõe a escola é necessária uma articulação intersetorial como uma prática inovadora que os gestores devam estabelecer a fim de melhorar o processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial. Por ação intersetorial entendemos a atuação em parceria com outras instâncias, segmentos e profissionais como forma de dar suporte a atividades assertivas por parte da escola. Destacamos que nessa ação intersetorial podem se fazer presente diferentes órgãos municipais, a exemplo da Secretaria de Desenvolvimento Social, com seus equipamentos (Centro de Referência de Assistência Social e o CREAS é o Centro de Referência Especializado de Assistência Social) e profissionais onde Psicólogo e Assistente Social, podem ajudar nos encaminhamentos; bem como pode envolver a Secretaria de Saúde, com os encaminhamentos para os profissionais da área médica e outros que se fizerem necessário.

### 3.1 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Há muito se tem falado sobre a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, embora ainda haja alguns professores e gestores que trazem a problemática da inclusão como um processo distante da realidade da escola, amparados sob o discurso do despreparo e da falta de conhecimento para trabalhar com estudantes com deficiência. Por outro lado, é recorrente também o relato sobre a falta de equipamentos, recursos financeiros e até materiais didáticos para desenvolver o trabalho de inclusão.

Apesar da evidente relevância de se terem escolas inclusivas, muitas são as barreiras para que a inclusão escolar ocorra efetivamente, ou seja, para que o discente com necessidade educacional especial tenha acesso, permaneça e tenha sucesso nas salas de aula e escolas regulares. Estas barreiras podem estar relacionadas às pessoas (professores, pais, pares etc.) direta ou indiretamente envolvidas, à ausência de recursos financeiros e materiais, à falta de conhecimento e informação e às características do próprio contexto social (pobreza e etc.) e/ou físico (instalações etc) (MILES, 2000, p.75).

Portanto, muitas são as barreiras vivenciadas pelos estudantes com deficiência no contexto escolar, sendo necessária a eliminação dessas barreiras quer sejam atitudinais, educacionais, financeiras ou de ausência de recursos didáticos que possam ser usados na sala de aula. É preciso buscar meios para que todos tenham seus processos escolares garantidos e toda a escola também possa desempenhar suas funções com mais qualidade e dignidade.

Não obstante a escola também faz parte de um contexto maior, fora dos seus muros, isto é, a sociedade propriamente dita, onde o preconceito os estigmas estão latentes nos desafiando a todo tempo para que possamos quebrar esse paradigma.

Como forma de contribuir para eliminação dessas barreiras no âmbito escolar e para o planejamento de ações pedagógicas inclusivas eficazes, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, Inclusiva (2008) definiu que os sistemas de ensinos deverão garantir a: “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5).

Assim, a política nacional reconhece a importância da formação do professor e dos demais profissionais da educação para que a ausência de conhecimento não

seja barreira de impedimento para a inclusão dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação. A LDBEN nº 9.394/96 assevera que as instituições de ensino superior devem manter "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (art. 63, III), bem como promover "a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público", o "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim", além de "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horário de trabalho" (art. 67, II e V).

Apesar do dispositivo legal para que a formação continuada fosse institucionalizada, reconhecemos que a formação do professor ainda carece de uma atenção especial, onde se faça presente uma proposta que contemple todos os professores nos seus fazeres pedagógicos, com reflexão de uma prática profissional menos excludente.

Segundo Miranda (2014, p. 37) "a formação de professores para a educação inclusiva deve ser planejada, desde sua origem, com habilitação e com cursos interdisciplinares, de forma que garanta a plena formação do profissional para contribuir com uma prática mais inclusiva". É preciso pensar, então, numa formação continuada que contemple as diversidades e que possibilite ao professor ter acesso as mais diversas formas de interação, conhecimento, ferramentas didáticas e tecnológicas, para que a escola possa ser inclusiva e, assim, oportunize ao estudante o acesso mais inclusivo ao ambiente educacional.

Essa formação continuada do professor para atuar em sala de aula de estudantes com deficiência é fator a ser pensado e discutido na escola. Entendendo que nessa formação estão presentes outras temáticas que podem emergir do cotidiano e dos desafios vivenciados na inclusão, a exemplo da prática pedagógica, da comunicação verbal com aqueles que não verbalizam, da adaptação curricular, dentre outros desafios a serem melhor compreendidos e sistematizados pela escola.

A inclusão parte também do princípio de que deve ser valorizada as preferências e escolhas do estudante alvo da inclusão, estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação, tendo em vista de que ele é sujeito de sua aprendizagem e, portanto, precisa ser escutado sobre as melhores formas de ensiná-lo. Mittler (2003, p. 17) coloca que "A inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidade de escolhas e de autodeterminação".

Embora estejamos no século XXI, nos parece que a inclusão ainda é algo a ser conquistado pela escola. Apesar de tantos movimentos, leis, documentos e decretos, ainda nos deparamos com algumas questões que obstaculizam esse processo.

Assim, a luta pela inclusão passa não apenas pela escola ou pela formação de seus profissionais, passa também pela sociedade, pelo governo e todos aqueles que de certa forma são responsáveis pela atenção a esses estudantes. Gomes (2016, p. 65) coloca que:

A busca pela garantia do direito à educação para o alunado da educação especial pode ser caracterizada como uma das lutas históricas contra o preconceito e a discriminação, para que esses alunos possam ter a oportunidade de fazer parte da sociedade como sujeitos ativos desse processo, convivendo socialmente em igualdade e tendo o Estado como órgão que assume a responsabilidade de oferecer educação para todos.

Desta forma, falar de inclusão é reconhecer como imprescindível garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes, sem discriminação ou negação de direitos e deveres, de modo que todos tenham a oportunidade de estar e fazer parte da escola, sendo-lhes garantido o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem.

Sendo a educação direito de todos, como preconiza a Constituição Federal (1988) artigo 205, se faz necessário que a instituição escola busque meios para que a inclusão possa acontecer.

Nesse sentido, sabemos que a escola não pode estar sozinha, toda a sua comunidade precisa caminhar juntos: professores, funcionários, pais e estudantes, assim como a gestão que exerce forte influência no espaço escolar, buscando agregar os estudantes com deficiência, transformando a vivência com a diversidade num processo eficaz. Essa dinâmica permite eliminar barreiras impostas no dia a dia. Para além da escola, a sociedade e políticas públicas advindas dos governos devem se somar em rede para contribuir com este processo de inclusão dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação.

### 3.2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO



Conforme já abordado, na escola a equipe gestora desenvolve uma função primordial, pressupondo a organização de demandas burocráticas, pedagógicas, organizacionais, bem como reuniões, encaminhamentos e orientação a funcionários, alunos, professores e famílias. Nesse sentido Libâneo (2001, p. 75) diz que:

a expressão “organização escolar” [...] tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas.

Assim, para Libâneo (2001) administrar uma escola envolve serviços essenciais como planejar, organizar e gerir todo o trabalho que é assegurado a uma gestão que se faz presente no dia a dia da escola, inclusive as questões pedagógicas. Assim, é importante ressaltar que o gestor necessita compreender que a dinâmica da escola não está atrelada somente a questão de ordem financeira ou burocrática, de materiais ou pessoais. Luck (p.21, 2013) afirma que

O conceito de gestão, [...] parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Desta forma a gestão escolar apresenta um caráter mais amplo, onde as coordenações da equipe que a compõe precisam ter uma relação de troca entre todos, contribuindo para processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Segundo Lück,

A gestão escolar é um processo compartilhado, torna se necessário também considerar o desdobramento da liderança em coliderança ou liderança compartilhada, pelas quais ocorre o compartilhamento com outros profissionais e até mesmo com os alunos, do espaço da tomada de decisões e da oportunidade de interinfluência recíproca de todos os membros da comunidade escolar (2014, p.20).

Nessa perspectiva temos a gestão democrática da escola. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, preconiza que o ensino deve ser ministrado com base em princípios, dentre os quais o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e de gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por sua vez, prevê em seu art. 14 que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, conforme os princípios: de participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico, da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares.

Assim, numa gestão democrática se faz necessário compartilhar a liderança. Nesse sentido, sua efetivação só terá sucesso se todos (professores, funcionários, alunos, coordenadores, pais) também comungarem dos mesmos objetivos em prol das decisões que se façam comuns a todos no âmbito escolar. Dessa forma, a liderança acontece buscando-se capacitar e motivar a todos, com ações colaborativas, fazendo com que todos vejam seu papel sendo desenvolvido com competência, dinamismo e habilidade, principalmente quando há uma reflexão no sentido de avaliar o trabalho da gestão escolar para que, de fato, seja efetivado profissionalmente com responsabilidade e respeito a toda comunidade escolar. Ainda dentro da discussão de liderança escolar, percebe-se que é preciso que se tenha a real compreensão do objetivo a que se destina o líder escolar e como suas práticas podem influenciar ou efetivar suas ações na gestão escolar.

Para Lück, (2014) existe uma carência na formação para a gestão escolar, pois muitas ainda não concebem a liderança como uma ação participativa, orientadora e empreendedora dentro dos objetivos que se deseja alcançar.

O ensino de qualidade, orientado para que todos os alunos aprendam o máximo possível, demanda uma cultura escolar onde haja diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhorar sempre), espírito e trabalho de equipe, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre outros aspectos. Estes são, por certo, componentes a partir do qual se realiza a liderança no ambiente escolar. (LÜCK, 2014, P.31)

A liderança é, pois, um amadurecimento pessoal da gestão no sentido de uma reflexão onde se devem analisar todos os contextos educacionais que perpassam as questões de ordem emocionais, de aprendizagem, de gestão, cultural, social e de um modo geral em tudo que está relacionado com a parte educacional.

Em se tratando de uma escola que pretende ser identificada como inclusiva, a gestão deverá conhecer os princípios que, orientam, sustentam, alicerçam, bem como conhecer a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), LDBN 9394/96, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), Constituição Federal (1988), além de outros documentos orientadores advindos do MEC, de modo a assegurar a articulação de ações em direção a construção de práticas escolares inclusivas.

Dentre as ações do gestor numa escola inclusiva é importante destacar a articulação para colaboração entre os professores do Atendimento Educacional

Especializado e professores das salas comuns. A ação articulada desses profissionais viabiliza um acompanhamento mais eficaz aos estudantes que vivenciam o processo de inclusão na SRM, bem como todos que estão inseridos na sala comum. Esses são formas iniciais na busca de uma escola inclusiva.

[...] A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é o próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. (VIEIRA, 2007, p. 63).

A função da equipe gestora é fundamental para que toda a escola possa acolher e orientar os estudantes com deficiência em uma perspectiva inclusiva, principalmente contra a cultura excludente e perversa, da não inclusão. É preciso superar a hegemonia que esta arraigada por muito tempo na sociedade excludente.

## 4 O PERCUSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo descrever o percurso metodológico da pesquisa que ora se apresenta. Para essa apresentação o capítulo encontra-se dividido em seções que apresentam a opção pela pesquisa exploratória; o contexto de realização da pesquisa, a caracterização dos participantes e, por fim, a metodologia utilizada para análise e discussão dos dados, a análise de conteúdo.

### 4.1 A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO

A presente pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, que segundo Lakatos (2001, p.269) “(...) preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento e etc.”.

No caso da presente investigação buscamos identificar, a partir da fala de gestores escolares, as implicações do trabalho da equipe gestora na implantação e acompanhamento da política de Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, o foco deste trabalho não será da dos quantitativos, mas elementos que permitam compreender como a política pública de Atendimento Educacional Especializado tem sido implementada e operacionalizada no município de Feira de Santana nas Salas de Recursos Multifuncionais.

(...) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. (CRESWELL apud DENZIN e LINCOLN, 2011, p.3).

Quanto ao tipo, este estudo caracteriza-se como um estudo de caso exploratório realizado com gestores de escolas da rede municipal de Feira de Santana, contempladas com SRMs. Segundo Yin (2010, p.39), “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre

o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Nesse sentido, o estudo de caso busca realizar análise mais detalhado sobre um fenômeno social.

Yin (2010, p.24) ainda acrescenta que “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos, e relacionados”. Por assim compreender, o estudo de caso possibilita o investigador entender os fenômenos sociais complexos e suas características no cotidiano.

Ressalte-se que o município de Feira de Santana constitui-se num caso a ser investigado com relação a implementação da política de inclusão, por se tratar do segundo maior município do estado da Bahia que tem apresentado um crescimento exponencial de matrícula de estudantes com deficiência. Nesses últimos anos, entre 2016 a 2019, a estimativa é de quase 80% de crescimento na matrícula. O município possui um total de 209 escolas e em que quase todas há estudantes com deficiência matriculados, sendo 50.970 estudantes matriculados no total e destes 3.224 estudantes com deficiência, segundo dados do setor de matrícula da Secretaria Municipal de Educação, representando 6,3% do total de matrículas. Isso representa um avanço em termos acesso destes estudantes na escola.

Para levantamento dos dados foram utilizados a análise de documentos, a aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturada direcionadas a equipe gestora aqui compreendida como diretor, vice-diretor e coordenador da escola contemplada com SRM.

Segundo Yin (2010, p.143), “o uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais”. Portanto, é importante que o pesquisador saiba usar seus instrumentos com precisão e extraia as informações necessárias e relevantes na hora de interpretar os dados levantados.

Com vistas a mapear e caracterizaras SRM implantadas no município de Feira de Santana, a partir da percepção dos diretores escolares, foi utilizado o questionário formulado com 15 questões fechadas (Apêndice 1), sendo a maioria com opção de múltipla escolha. Para Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O questionário nos permite ter dados empíricos a partir das

respostas fornecidas pelo pesquisado, além de ser uma técnica de coleta precisa na hora de trazer resultados atuais relevantes para a pesquisa.

O questionário foi aplicado entre os diretores das 44 escolas da rede municipal de FSA que possuem SRM, tendo sido enviado para o e-mail institucional das escolas, bem como acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, importante ressaltar que os gestores fazem uso do e-mail institucional para receber e enviar suas solicitações e encaminhamentos para a Secretaria Municipal de Educação. Assim, a orientação de utilizar o endereço institucional foi dada pelo Núcleo de Tecnologia e Educação - NUTEC da própria Secretaria Municipal. O questionário foi enviado através da ferramenta Google Drive e nela gestores poderiam responder online e enviar ao final. Essa forma de aplicação do questionário minimiza os riscos causados pelo desconforto da interrupção do trabalho, podendo o gestor dispor do tempo que lhe for mais conveniente para responder ao instrumento de pesquisa. Diante do diminuto retorno das respostas (15) no prazo estabelecido inicialmente, o questionário foi enviado novamente, sendo, na terceira vez, enviado diretamente para o e-mail dos diretores. Embora tivéssemos esse cuidado no reenvio, só obtivemos resposta de 25 diretores, totalizando 55,5% de respondentes.

Reconhecemos que um dos pontos negativos do uso de questionários em investigações é a impossibilidade do controle das respostas. No caso da presente pesquisa inferimos também que um fato que pode ter influenciado foi que a pesquisadora atua como chefe da Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação, podendo gerar receio em participar. Porém, consideramos que 55,5% dos respondentes é um quantitativo significativo para os dados desta investigação.

Após análise das repostadas dadas ao questionário foram selecionadas oito escolas para realização da entrevista semiestruturada (Apêndice 3) com diretores ou vice-diretores e coordenadores pedagógicos com vistas a identificar as formas de atuação dos gestores escolares na orientação e acompanhamento das ações das SRM e verificar como os recursos de acessibilidade, recebidos pela escola a partir do PDDE, têm sido utilizados pela gestão escolar de forma a potencializar o trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais.

A tabulação dos 25 questionários respondidos foi feita objetivando tanto o tratamento dos dados levantados quanto a seleção dos gestores que fariam parte do

momento seguinte da pesquisa: a realização das entrevistas. Os critérios utilizados para seleção dos participantes desse momento seguinte foram: envolvimento com a implantação das SRMs e acompanhamento do trabalho realizado nas mesmas. Para tabulação dos dados do questionário foram atribuídos letras iniciais das categorias de participantes e número, com vistas a garantir o sigilo dos nomes dos respondentes: G1 (Gestor 1), G2 (Gestor 2), .até G25 (Gestor 25).

Ao iniciarmos a análise das respostas, observamos que cinco diretores afirmaram que a SRM da escola estava sem funcionamento por falta de professor, outros cinco disseram que o trabalho da SRM é acompanhado pela SEDUC, e quatro diretoras relataram que o espaço para a SRM foi adaptado pela escola, por não haver salas disponíveis. Diante disso, essas 14 escolas foram excluídas do momento seguinte por não atenderem ao critério de realizar o acompanhamento ativo da SRM. Assim, após a análise das respostas sobre: quem gerencia o recurso e quem é responsável na escola pelo acompanhamento do trabalho, foram selecionados cinco gestores, sendo G1, G4, G15, G19, G24. Outros três gestores foram selecionados por terem assumido que o diretor e o vice são responsáveis pelo acompanhamento do trabalho sendo G11, G12, G22. A escola do G19 foi selecionada para entrevista, porém na realização da mesma observamos que a SRM não estava funcionando, por não haver professor designado pela Seduc. Desse modo, as respostas da entrevistada foram descartadas por não se enquadrar nos critérios de inclusão de participantes.

Assim, ao final os dados da entrevista com os diretores e os coordenadores de sete escolas foram trazidos para análise e discussão nesta pesquisa. As entrevistas foram pré-agendadas com os participantes sendo realizadas, em sua maioria, no próprio local de trabalho, sendo que apenas uma aconteceu em local diferenciado por solicitação do entrevistado. Nos casos em que houve possibilidade, a entrevista com o diretor e com o coordenador pedagógico aconteceu no mesmo dia e turno. Este momento da pesquisa envolveu a participação de sete diretoras e seis<sup>8</sup> coordenadoras que participaram da entrevista semiestruturada.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio (gravador), sendo realizada a partir de um roteiro de perguntas que procurava obter dados significativos para responder ao problema da pesquisa (APÊNDICES 2 e 3).

---

<sup>8</sup>Uma das escolas não possuía coordenador pedagógico, pois estava no aguardo da SEDUC encaminhar.

A entrevista aconteceu de forma tranquila e cada participante pode responder livremente, tendo total liberdade para que suas falas fossem respeitadas e acatadas. Buscamos observar as orientações de Marconi e Lakatos (2009, p.272) “O bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade e intuição do pesquisador, que deve ser imparcial, procurando não interferir nas respostas dos entrevistados e não deixar sua personalidade influenciar as respostas”. Assim, procuramos deixar o entrevistado a vontade em suas respostas sem que houvesse interferência em suas colocações e suas ponderações acerca de cada pergunta.

A entrevista semiestruturada representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo reconhecida por sua importante função na produção do conhecimento científico (MANZINI, 2009). A sua aplicação visou complementar os dados levantados no questionário. Para tanto foi preciso estabelecer uma relação de confiança do entrevistado para o entrevistador, sendo esclarecidos os objetivos da mesma antes de iniciar a entrevista.

Após a realização das entrevistas as falas dos respondentes foram transcritas com vistas a última etapa do trabalho: a análise do conteúdo dos dados levantados.

Em todo momento da pesquisa foi assegurado aos participantes o sigilo e a liberdade na definição de participar ou não da mesma, de foram a atender aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme orientações da Resolução Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos 196/96 – Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CNS/MS) (BRASIL, 2012).

Para análise dos dados levantados foi utilizado o método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p.37), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (...) um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.37). Para tanto, fazer uma análise conteúdo, requer uma certa disciplina e um cuidado no trato dos dados levantados para que a discussão e o diálogo na pesquisa, possa trazer um melhor resultado das informações adquiridas pelos instrumentos utilizados.

Nesse intuito o método permite analisar melhor a comunicação através da descrição de todo conteúdo abordado durante a pesquisa com a equipe gestora da escola assegurando que se possa chegar ao objetivo proposto pelo pesquisador.



## 4.2 O CONTEXTO PESQUISADO: AS SRMs EM FEIRA DE SANTANA-BA

Feira de Santana é um município brasileiro no interior do estado da Bahia situado na Região Nordeste do país. É a cidade-sede da Região Metropolitana de Feira de Santana e encontra-se localizada no centro-norte baiano, a 108 quilômetros da capital estadual Salvador, com a qual se liga através da BR-324. (IBGE, 2019). A história oficial conta que Feira de Santana nasceu como uma feira em volta de uma capela construída pelo casal português Domingos Barbosa e Ana Brandoa em sua fazenda. A feira cresceu junto com a cidade, reunindo cada vez mais tropeiros, boiadeiros, vaqueiros e mascates. (IBGE, 2019)

Feira, como comumente é chamada, é a segunda cidade mais populosa do estado e primeira cidade do interior nordestino, com uma população estimada em torno de 614.872 pessoas, de acordo com dados do IBGE 2019, ou seja, é a maior cidade do interior das regiões Norte, Nordeste, Centro Oeste e Sul do Brasil, e é também a sexta maior cidade do interior do país, com uma população maior que oito capitais estaduais.

A Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana conta com 206 escolas da Educação Infantil - Creche e Pré-Escola, Ensino Fundamental I e II, distribuídas pelos bairros e distritos<sup>9</sup>. De acordo com dados do Departamento do Apoio ao Desenvolvimento Educacional (DADE) da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), a rede municipal possui um total de aproximadamente 50 mil alunos matriculados, dos quais 3.224 possui algum tipo de deficiência e estão distribuídos nas diferentes modalidades de educação.

Segundo o Portfólio da Divisão de Ensino Especial da SEDUC (2008), o histórico da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais do Município data do ano letivo de 2007, com a primeira SRM no município, situada no colégio Municipal Joselito Falcão de Amorim, muito embora seu histórico inclua a existência de uma sala, criada no ano 1992, no mesmo colégio que ofertava atendimento a pessoas com Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual e Dificuldade de

---

<sup>9</sup>O município de Feira de Santana possui oito distritos, dentre eles: Jaguara, Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro (Ipuaçu), Humildes, Jaíba, Maria Quitéria (São José), Matinha e Tiquaruçu. Todos esses distritos possuem Sala de Recurso Multifuncional para atendimento aos estudantes com deficiência.

Aprendizagem. O atendimento prestado na chamada “sala Atende” envolvia, dentre outros, a transcrição para a escrita Braille e a gravação oral de provas. A partir de 2007 começam a surgir outras SRMs, tanto na zona urbana como rural. Segundo relato de alguns gestores à Divisão de Ensino Especial, no início as SRMs eram alocadas em espaços inapropriados e não exclusivos para este atendimento como secretaria ou almoxarifados

De acordo com dados da secretaria municipal de educação, no ano de 2019 existiam um total de 66 SRMs implementadas, tanto na zona urbana quanto na zona rural. Dessas, 52 já foram implantadas, sendo que oito delas estão sem funcionamento por falta de professores, perfazendo um total de 44 SRMs em efetivo funcionamento no município de Feira de Santana. Ademais, o município recebeu mais 14 SRMs que ainda estão em fase de implementação, com previsão de implantação para o ano de 2020. Quanto ao número de professores que atuam nestas SRMs há um total de 47docentes, sendo que há três SRMs com dois professores que dividem os atendimentos dos estudantes com deficiência.

Ainda segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, dentre os professores que atuam nas SRMs a maioria possui Licenciatura em Pedagogia e formação em alguma área da educação especial/inclusiva, bem como no Atendimento Educacional Especializado. Segundo o DADE/SEDUC, todas as SRMs têm um número significativo de estudantes, algumas têm 30 a 40 estudantes em atendimento, sendo que esse número de estudantes varia por conta de algumas alterações como mudança de endereço, transferência de escola, dentre outros. Os atendimentos são oferecidos no contra turno que o estudante está na sala de aula regular e a duração do atendimento é de 50 minutos por turno para cada estudante, durante a semana. Os estudantes têm atendimento individual ou, a depender o professor de AEE, em dupla. Geralmente são atendidos de 04 a 05 estudantes por turno.<sup>10</sup>

Conforme visto anteriormente, embrionariamente o Colégio Municipal Joselito Amorim, no ano de 2007, foi a primeira escola a receber equipamentos para realização do Atendimento Educacional Especializado. O critério para essa prioridade de alocação pode ter sido o funcionamento da Sala Atende<sup>11</sup>, desde 1992.

---

<sup>10</sup> Dados disponibilizados pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – SEDUC Feira de Santana.

<sup>11</sup> Portfólio da Divisão de Ensino Especial 2008. Secretaria Municipal de Educação.

Segundo o Portfólio da Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação (2008), essa sala foi criada por iniciativa de professoras que trabalhavam na Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, objetivando o apoio pedagógico para estudantes em situação de vulnerabilidade escolar, mais especificamente, estudantes com deficiência e Dificuldade de Aprendizagem. Observamos que, acompanhando estudantes de escolas da Rede, as pedagogas que atuavam na Sala Atende desenvolveram a primeira iniciativa de AEE, a despeito da política pública nacional ter sido elaborada e operacionalizada posteriormente. Este movimento proporcionou uma primeira forma de aproximação às necessidades formativas da rede e se constituiu, portanto, como um importante marco.

É importante mencionar também que a rede Municipal de Educação de Feira de Santana, está em processo de implementação da Proposta Curricular<sup>12</sup> para as disciplinas Arte, Língua Portuguesa, Educação do Campo, Educação Especial, História, Ciências, Relações Étnicas raciais e Questões Pedagógicas. A referida proposta, organizada em cadernos, já se encontra disponibilizada para ser implementada pela totalidade das escolas da rede municipal, através da plataforma digital.

As escolas dos participantes entrevistados foram três da sede e quatro dos distritos que compõe o município de Feira de Santana. Em todas elas havia equipamentos, mobiliários e jogos, conforme respostas ao questionário enviado por e-mail aos gestores.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são diretores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Feira de Santana. Dentre os diretores, a maioria possui Licenciatura em Pedagogia e outras Licenciaturas, bem como pós graduação, sendo citada gestão escolar e coordenação pedagógica. Dois desses gestores possuem Mestrados, ambos na área de Educação.

---

<sup>12</sup>Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana – Diálogos em construção. Editora, 2018. <http://sagres.wimaxi.com.br/PortalSagres/Acesso.aspx>

Quanto ao tempo de exercício profissional, todos possuíam mais de 10 anos atuando na rede municipal de Feira de Santana, sendo que alguns estavam em processo de aposentadoria e outros não poderão mais concorrer a gestão, pois estão completando o segundo mandato consecutivo em 2020, não podendo mais concorrer ao cargo. Conforme previsto nas leis municipais, o diretor é escolhido por processo eleitoral e pode assumir o mandato por quatro anos, com direito a reeleição por mais quatro anos. Já o coordenador pedagógico participa de uma seleção interna na Secretaria de Educação onde é designado para a escola, atuando desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II.

É importante destacar que todos os participantes foram unânimes em dizer que a SRM é importante para o bom andamento da proposta de inclusão na escola.

## 5. ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLANTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já relatado, optamos por desenvolver esta pesquisa utilizando a abordagem qualitativa a partir da metodologia Estudo de Caso exploratório nas SRM's do município de Feira de Santana-Ba. Como instrumentos foram utilizados a análise de documentos, o questionário e a entrevista semiestruturada. A partir desses instrumentos os dados levantados foram analisados com base na metodologia de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin,

(...) fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este lingüista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano que deseja distanciar-se da sua leitura “aderente”, para saber mais sobre esse texto. (BARDIN, 2016, p.165),

Assim, faz parte da análise de conteúdo entender o que está nas entrelinhas da fala de cada indivíduo, buscando categorizar as falas a partir de ideias mais frequentes ou de categorias teóricas previamente elaboradas. Desse modo, “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas [...] a partir dos efeitos” (BARDIN, 2016, p. 169).

Para se proceder a análise de conteúdo Bardin (2016) apresenta três etapas que se iniciam com a pré-análise, que diz respeito a fase de organização dos dados da análise; seguida da exploração do material, quando se procede a codificação e categorização; e, por fim, o tratamento dos resultados, isto é, a inferência e interpretação constituindo-se o corpus com as informações fornecidas pela análise.

A pré-análise é colocada por Bardin (2016, p.125) como “a fase de organização propriamente dita”. Constitui-se como uma fase onde as ideias passam a ser sistematizadas e organizadas, a fim de que todo material possa ser utilizado na pesquisa, sendo de grande utilidade no decorrer da coleta de dados. Para Bardin (2016), a *leitura flutuante*, a primeira tarefa, é a parte onde se estabelece uma relação mais próxima com o material a ser trabalhado para que o mesmo se torne mais proveitoso nas leituras seguintes, suscitando a formulação das hipóteses para a realização do trabalho formalizado.

A segunda tarefa é a pré-análise, isto é, a *escolha dos documentos*. Essa etapa diz respeito à leitura dos documentos que trarão informações acerca do problema levantado, relacionando-os aos objetivos da pesquisa. As principais regras da pré-análise são: *exaustividade*, devendo-se esgotar todas as informações, não deixando nenhum dado sem verificação; *representatividade* que se refere ao universo como um todo; *homogeneidade* que diz respeito a comparação dos documentos, obedecendo às técnicas e critérios para uma melhor comparação entre os indivíduos semelhantes; e, por fim, a *regra de pertinência*, assegurando que os documentos estejam correlatos com a pesquisa.

De acordo com Bardin (2016, p. 131), a fase da exploração do material, é “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Nesta fase percebe-se que as outras etapas vão se completando, de modo que os dados sejam fidedignos e suficientes para que se possa atingir o resultado esperado.

Quanto ao tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, Bardin (2016, p. 131) coloca que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”.

Essa organização, trazida por Bardin (2016), se faz necessária para que o pesquisador tenha resultados significativos e válidos dentro do propósito dos objetivos que foram previstos.

As etapas decodificação e categorização são imprescindíveis na análise dos dados. Bardin (2016, p. 133) expõe que “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão [...]”. Na codificação os dados brutos são transformados em conteúdos que permitem uma descrição mais fidedigna do resultado do trabalho.

Por sua vez, a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2016, p.147). A categorização pode ser feita observando-se a frequência de uma palavra ou ideia dentro do texto. Cada palavra dita permite fornecer dados brutos que serão organizados, simplificados e condensados, permitindo uma melhor compreensão dos dados brutos a serem computados naquilo que se quer encontrar.

A autora deixa claro que é preciso agrupar por temas cada categoria a ser pesquisada no texto, sendo que cada elemento evidenciado permite classificar em categorias daquilo que se procura e se quer achar nos dados brutos.

A última parte deste percurso de etapas definido por Bardin (2016) é a inferência que parte dos elementos clássicos da comunicação: o emissor; o receptor; a mensagem; o médium ou canal. A mensagem torna possível o acesso ao conteúdo a ser analisado, pois de acordo com Bardin (2016, p. 45), “o analista é como um arqueólogo [que] trabalha com vestígios: os 'documentos' que pode descobrir ou suscitar”.

Com todas essas etapas bem definidas o pesquisador tem como construir sua pesquisa qualitativa, com efetividade, permitindo fazer as devidas inferências e mostrar os resultados esperados, sendo eles profícuos e confiáveis.

Para organizar as categorias levantadas nesta pesquisa, utilizamos os objetivos do trabalho, levantando quatro categorias *a priori*, a saber: implantação das SRMs; caracterização e funcionamento; acompanhamento; e avaliação das condições do trabalho desenvolvido nas SRMs. A primeira categoria centrou-se nas informações relacionadas ao momento inicial, desde o recebimento dos equipamentos da SRM até o início das suas atividades. A segunda categoria reúne informações gerais sobre a formação dos docentes, horário de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, atividades desenvolvidas, participação dos alunos com deficiência nas atividades realizadas pela escola e interação entre professores da sala comum e SRM. A terceira categoria traz as informações relacionadas à manutenção dos equipamentos, a aplicação dos recursos de acessibilidade e a forma como são feitos o acompanhamento pedagógico e as adaptações curriculares. A última categoria aborda a percepção dos participantes sobre o trabalho realizado nas SRMs, envolvendo a contribuições das SRMs para a escola e as dificuldades vivenciadas no funcionamento das mesmas.

De acordo com Bardin (2016, p. 147), “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Desta forma, a categoria permite ao pesquisador organizar e representar de forma simplificada os dados, até então sem nenhuma análise, para trazer as informações que se precisa conhecer na classificação dos elementos.

Assim, os dados levantados nos diversos instrumentos são alocados nas três categorias analíticas e discutidos com base no referencial teórico que subsidiou este trabalho. É importante ressaltar que as falas dos participantes levantadas nas entrevistas são transcritas e referenciadas com letras do alfabeto aleatórias, com vistas a garantir o sigilo dos respondentes.

## 5.1 IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

De acordo com o portfólio da Divisão de Ensino Especial da SEDUC, no ano 2002, foram levantados dados a respeito das escolas que tinham matrículas de estudantes com deficiência. De posse destas informações, iniciou-se um trabalho pautado em atendimento aos pais, diretores e professores desses estudantes, orientando-os e encaminhando-os para as instituições parceiras do município.

No ano de 2007 foi criada a primeira SRM no Colégio Municipal Joselito Amorim. Nesse mesmo ano foi realizado o Plano de Ações Articuladas, elaborado a partir do diagnóstico educacional do município, em conformidade com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do plano de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

A partir destas ações inicia-se o processo de formação aos professores para o Atendimento Educacional Especializado, seguido da implantação de mais cinco SRM no município. A formação dos professores para atuar no AEE foi realizada através de ações formativas advindas do Ministério da Educação e outras pela própria Secretaria de Educação, por meio da Divisão de Ensino Especial. Ao chegar os equipamentos para implantação das SRMs, a Secretaria de Educação foi informada pelo MEC, e iniciou o processo de instalação, orientação aos gestores e encaminhamento do professor que irá atuar no AEE.<sup>13</sup>

Conforme estabelecido na política de inclusão (2008), para que fosse efetivada a implantação das SRMs, o Governo Federal, em parceria com os municípios, disponibilizou recursos financeiros, bem como materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos tecnológicos e mobiliários.

---

<sup>13</sup> Dados disponibilizados no portfólio da Divisão de Ensino Especial 2008 – Secretaria Municipal de Educação.



A solicitação da implantação das salas de recursos é realizada por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), a partir da adesão ao Plano de Metas. Os municípios devem elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas [...]. Para isso, o Ministério da Educação criou um módulo específico para esse fim no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SIMEC). Após a elaboração do PAR, o município deve aderir ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas a serem contempladas pelo Programa, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC. (BRASIL, 2010, p. 21).

Em Feira de Santana todas as 66 SRMs foram advindas do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC iniciado, desde 2007, através do Censo Escolar por meio do Sistema Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC. Conforme visto no capítulo anterior, das 66 SRM, 44 estavam em efetivo funcionamento em 2019 e oito aguardando designação de profissional para atuar. Outras 14 SRMs encontravam-se em processo de implantação.

Conforme o disposto pela Portaria SECADI, nº 25, de 19 de junho de 2012, a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais está condicionada à integral concordância com os termos da Portaria MEC, nº 13/2007 e da Portaria SECADI, nº 25/2012, a ser firmada, eletronicamente, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC (BRASIL, 2012, p.19.)

Assim para que uma SRM seja implantada, o município acompanha, via sistema, quais as escolas contempladas<sup>14</sup> com a SRM, e a partir daí confirma para o MEC para que sejam disponibilizados os recursos, materiais e equipamentos, os quais chegam nas escolas através dos correios ou empresas especializadas de entrega

Quanto ao recurso financeiro para gestão dessas salas, é disponibilizado através do Programa Escola Acessível - SIMEC<sup>15</sup> que tem como objetivo promover condições de acessibilidade arquitetônica no espaço físico das escolas, bem como pode ser utilizado para compra de recursos didáticos, pedagógico se tecnológico, bem como na aquisição de material para comunicação aumentativa e alternativa.

O Ministério da Educação, de 2003 a 2006, apoiou projetos de adequação arquitetônica para promoção de acessibilidade propostos pelas secretarias de educação e aprovados pela Secretaria de Educação Especial. Em 2007,

---

<sup>14</sup>O MEC seleciona as escolas a serem contempladas pelo critério de informação de matrícula de estudantes com deficiência via Censo Escolar.

<sup>15</sup> SIMEC Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação.

foi instituído o Programa escola Acessível, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Decreto nº6.094/2007. A Resolução CD/FNDE nº 26/2007, estabeleceu as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho - PTA. A partir de 2008, o Programa Escola Acessível, passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR. (BRASIL, 2011, p. 06)

O recurso financeiro para o Programa Escola Acessível é liberado através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Na rede municipal de Feira de Santana, entre 2010 e 2019, foram contempladas 84 escolas com o recurso de acessibilidade, escolas essas distribuídas na zonal rural e urbana. Desse total, 46 receberam além dos recursos do Programa Escola Acessível, os equipamentos para implantação das SRM. As outras 38 escolas que receberam a verba de acessibilidade receberam também, com recursos do município, o mobiliário, equipamento, além do espaço físico e do professor para implantação da SRM.

Quanto aos dados relativos à implantação da SRM no município de Feira de Santana, dos 25 respondentes do questionário, 22 diretores relataram ter recebido equipamentos advindos do MEC para implantação das SRMs. Os outros três gestores informaram que receberam somente o recurso de acessibilidade e alguns mobiliários e materiais pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação.

Nas entrevistas, por sua vez, os sete diretores e os seis coordenadores pedagógicos demonstraram compreender que a implantação das SRMs nas escolas deveu-se tanto ao critério de matrícula de alunos com deficiência, através Censo escolar, quanto ao critério de existência de espaço físico para alocação da referida sala.

Pelo nosso esforço, já algum tempo, de estar pedindo e informando da necessidade de ter uma SRM na escola (...) a Secretária de Educação nos comunicou que iríamos receber a SRM. Foi também através do censo que constatou a necessidade de uma SRM, que veio a informação, através de um telefona da Secretária de Educação, que graças a Deus foi tudo ok. Através do setor responsável que é a Divisão de Ensino Especial. (Trecho da entrevista com o(a)Diretor(a) M)

(...) a secretaria fez uma seleção mediante o público alvo e nós fomos informados que iríamos receber a SRM. A implantação dela foi acontecendo de acordo com a chegada dos recursos na escola e a implantação dos materiais necessários para trabalhar em atendimento aos alunos especiais. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) L)

Um dos critérios foi por conta da demanda de alunos que é muito grande e pelo censo escolar. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) C)

A gente foi informada pela secretaria de educação, através do pessoal do setor de educação especial – Divisão de Ensino Especial (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) O).

O critério básico foi ter uma sala disponível pra que fosse implantada e o grande número de crianças com deficiências informadas no censo escolar. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) O)

Bem, essa informação veio através da contemplação da verba de acessibilidade. (...) Nós informamos no censo dos anos anteriores o número de crianças com algum caso especial e, pelo número de crianças apontadas no censo, nós fomos contemplados com a verba. Foi através do MEC que sinalizou algumas coisas que teriam que ter na SRM e aí encaminhou alguns materiais e com a verba de acessibilidade adaptamos e compramos alguns materiais. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) H)

Através da Secretaria de Educação, por meio do Censo Escolar com o número de alunos com deficiência e também o MEC nos informou. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) G).

Outras falas importantes se sucedem trazidas por outros diretores (as), corroborando com seus colegas, sobre a implantação da SRM e o critério preponderante na escolha da escola para implantação da SRM, isto é, a informação da matrícula de alunos com deficiência através do Censo Escolar. Observamos também que, conforme fala unânime de todos os diretores, a SEDUC fez parte desse momento, sendo responsável pela informação do recebimento da SRM.

Ainda com relação à implantação de SRM os gestores (as) afirmam que receberam alguns equipamentos advindos do MEC, enquanto outros foram adquiridos através de recursos provenientes do Programa Escola Acessível<sup>16</sup> que possibilitou a compra de alguns equipamentos e de material didático pedagógico.

Nós recebemos do MEC impressora, computadores com programa específicos e notebook. Basicamente foi isso. Uma parte do dinheiro era para cuidar da infraestrutura da sala, porque a sala deveria ser climatizada. Como a rede elétrica não suportava os aparelhos, nós contratamos uma empresa e mudamos a rede elétrica e fiação elétrica. Foi colocado ar condicionado, uma mesa redonda, o tapete de EVA, compramos jogos com libras e Braille, material com textura, blocos lógicos. Nós só recebemos [o recurso] uma vez, fizemos rampas, alargamos portas, compramos alguns materiais e também usamos na infraestrutura da SRM, conforme orientação da secretaria e do MEC. (trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) H).

---

<sup>16</sup>O Programa Escola Acessível objetiva promover condições de acessibilidade (física, didática e pedagógica, na comunicação e informação) nas escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, disponibilizando recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. São financiáveis as seguintes ações: adequações arquitetônicas (rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora); aquisição de recursos de tecnologia assistiva, mobiliários acessíveis e equipamentos.

(...) temos várias mesas adaptadas, nós temos jogos sensoriais, nós temos lupa, nós temos computadores com aplicativos para poder desenvolver com as crianças. Além de tudo, a gente também usa a verba da escola pra comprar alguns materiais pra somar a esse material já disponibilizado como: lápis mais grossos e massinha de modelar alguns jogos que possam possibilitar esse trabalho. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) C)

Nós temos computadores, notebook, jogos pedagógicos, materiais didáticos, tapetes emborrachados, brinquedos para as crianças e mobiliários. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) O)

Nós temos material didático que foi disponibilizado pela secretaria de educação, mobiliário foi comprado com verba da escola - PDDE. E tudo que nós temos: computador, jogos, ar condicionado e alguns materiais didáticos que realmente com esforço, foram comprados aos poucos e com a verba de acessibilidade – Programa Escola Acessível. Conseguimos organizar e fazer tudo de acordo com o que sugere que deve ser feito mesmo. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) M).

Na época nós recebemos notebook, mobiliário mesa, uma TV, jogos, muitos jogos. Depois teve a verba de acessibilidade – Programa Escola Acessível, que também foi comprado mais algum material que foi utilizado todo dentro da SRM através de jogos, materiais, mesas, jogos, computador e fizemos divisória em uma sala, porque não tínhamos uma sala específica para a SRM. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) G).

[...] recebemos, de material físico permanente, computadores. Recebemos máquina de impressora, material didático, esquema corporal, sequência lógica, os encaixes, todo material que pode ser utilizado tanto na parte física e motora, como na parte pedagógica de leitura e escrita. Foi feita adaptações necessárias pra que os alunos possam ser conduzidos até a unidade SRM. Hoje esse material, é agora... já que a gente não tem esse recurso de acessibilidade, a gente tira do PDDE, ou até a própria secretaria que vem mantendo alguns outros recursos necessários. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) L)

Observamos nas falas dos diretores a importância do recebimento de materiais e equipamentos enviados pelo MEC para implantação da sala. Isso ratifica o entendimento de que uma política pública para ser efetivada se faz necessário investimento público. Por outro lado, ressaltamos o compromisso assumido pelos gestores na destinação dos recursos do PDDE os quais, diferentemente dos recursos do Programa Escola Acessível, podem ser aplicados em despesas de custeio (materiais de consumo e contratação de serviços) como também em despesas de capital (compra de equipamentos) sem, necessariamente, ter relação com o programa de acessibilidade. Portanto, a destinação desses recursos para potencializar o trabalho das SRMs e a política pública do AEE merece destaque nas falas desses gestores.

Quanto à alocação da SRM nas escolas, alguns gestores afirmaram que os espaços inicialmente destinados eram inapropriados por não haver espaço disponível. Nesses casos, em algumas escolas, foram disponibilizados espaços como almoxarifados, secretarias e outros, havendo a necessidade de adaptação até conseguir um espaço mais apropriado.

Lembro que quando vieram instalar os computadores nem a instalação elétrica tinha direito, muito menos o espaço físico! Mas conseguimos organizar. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) L)

Os ajustes eram feitos em virtude da premente necessidade da escola de possuir uma SRM para atender aos estudantes público alvo da educação especial. Na instalação de uma SRM “[...] toda a concepção da escola, do seu papel, dos seus valores e, sobretudo, das suas práticas educativas que tem que ser considerada” (POULIN, 2010, p.37). É preciso que os membros que constituem a escola sejam ouvidos e tenham todo o respaldo dos órgãos responsáveis para a transformação do espaço escolar, respeitando os sujeitos que necessitam deste ambiente para sua aprendizagem.

Observamos nesse processo a relevância do trabalho da equipe gestora da escola para a efetivação da inclusão, visto que atuam para eliminar os obstáculos entre o que é ofertado pelo governo e aquilo que realmente se encontra dentro da escola, buscando equacionar possibilidades para realizar seu trabalho como líder que procura fazer o melhor para aqueles aos quais ele representa na comunidade escolar.

## 5.2 CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS SRMS

Essa categoria reúne dados gerais sobre o funcionamento das SRMs, incluindo formação dos docentes, horário de atendimento aos alunos público-alvo da inclusão, atividades desenvolvidas, participação dos alunos com deficiência nas atividades realizadas pela escola e interação entre professores da sala comum e SRM.

Com relação ao funcionamento das SRMs no tocante a formação dos professores, foi destacado pela totalidade das 25 diretoras respondentes do

questionário, bem como pelas seis coordenadoras pedagógicas entrevistadas, que é realizada pela SEDUC.

[...] a formação é oferecida pela Seduc e acontece uma vez por mês. Setor de educação especial. (Trecho da entrevista com a Coordenadora Y)

A Seduc que faz a formação continuada. Então fica a responsabilidade dessa formação desse profissional com a secretaria de educação do município. (Trecho da entrevista com a Coordenadora K)

Existe uma formação que é feita pela Seduc mensal, nos dias de quarta feira de cada mês, onde a professora da SRM vai e traz as orientações de lá para a escola, onde nos ACs discutimos e a partir daí também fazemos a nossa formação para os professores aqui da escola. (Trecho da entrevista com a Coordenadora P)

Essa desresponsabilização da escola com relação ao processo de formação continuada dessas profissionais nos possibilita fazer duas inferências: por um lado sobre o despreparo da escola de promover essas formações, tomando como base as situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar e, por outro lado sobre a pouca visibilidade dessa temática no interior da escola. De acordo com Pimentel (2012, p.139),

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

É importante que a formação do professor, numa perspectiva da inclusão, seja realizada buscando fazer relação com as reais necessidades dos estudantes com deficiência, de modo que a flexibilização curricular traga outras práticas e formas de aprender, atendendo aos interesses dos estudantes, para que possam se desenvolver cognitivamente, social, cultural e como pessoa no sentido de entender seus direitos e deveres.

A formação de professor também está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996). De igual modo, o Plano Nacional de Educação

para o período 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, traz como uma das estratégias da Meta 4

implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

Desta forma, entendemos que os textos das Leis ratificam a necessidade de que os sistemas se responsabilizem pelo processo de formação continuada do professor da SRM. Isso coloca por terra a concepção de que a formação é responsabilidade do professor.

A gente promove sempre encontros formativos com os professores da SRM, com a coordenação, a equipe gestora toda, os professores da sala regular e os auxiliares de ensino também, pois são aqueles que estão diretamente com esse contato próximo aos alunos com deficiência. Quando é possível a gente faz encontros coletivos, encontros formativos e vai elencando as pautas mais pertinentes aquilo que gente percebe que está sendo preciso ser efetivado, (...)com os atendimentos individuais dentro das ACs com todos os profissionais da escola. (Trecho da entrevista com a Coordenadora B)

Diante da fala desta coordenadora é possível perceber como as atividades da Coordenação Pedagógica são importantes dentro da escola, pois articulam a formação continuada no espaço escolar. Essa referência a realização de encontros formativos onde se discutem as necessidades do estudante com deficiência, buscando se alicerçar naquilo que é mais pertinente e que realmente ajudará o estudante no seu processo de aprendizagem, certamente funcionará como um diferencial no processo de inclusão. Pimentel (2012, p. 140) entende

[...] a formação do professor como requisito para garantia da inclusão de estudantes com deficiência na escola básica, fazendo a análise dos saberes necessários para esta formação, bem como problematizando as propostas de formação inicial e continuada empreendidas pelas instâncias competentes buscando, sobretudo, trazer sugestões de possibilidades formativas.

Quanto ao período de frequência dos estudantes na SRM, 11 diretores disseram que são atendidos no contra turno ao atendimento educacional especializado - AEE, enquanto 14 diretores afirmaram que os estudantes são atendidos no mesmo período de aula da sala comum. No entanto, observamos que essa prática difere da orientação trazida pelos instrumentos legais.

Uma mesma sala de recurso, 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 especiais. (BRASIL, 2006).

Portanto, todos os estudantes público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. (BRASIL, 2010).

Isso nos leva a inferir que alguns diretores parecem desconhecer o documento orientador da SRM quanto ao período e o turno de atendimento dos estudantes, salva guardando algumas escolas que se encontram na zona rural com deslocamento distante e dificuldade das famílias levarem seus filhos.

Ressalte-se que a oferta do AEE nas SRMs de modo algum deve ser substitutiva do ensino na sala comum, portanto esse é um aspecto que precisa ser revisto e acompanhado pela gestão das escolas e do município.

Com relação ao tipo de SRM recebida nas escolas municipais, duas escolas receberam a SRM tipo II e as demais receberam a SRM do tipo I, conforme relatado no questionário pelo diretor. A SRM tipo II das duas escolas contempladas se deve ao número de matrícula de estudantes com deficiência visual - Cego/baixa visão. De acordo com o MEC (2011), os quites de atualização desses espaços foram compostos por recursos de tecnologia assistiva, destinados ao atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual.

Nós temos computador com tela bem ampla que é o computador para aluno com deficiência visual. Temos também o notebook com programas para os alunos cegos, que é específico, e jogos, brinquedos, cadeira de rodas e atividades lúdicas, lupas, jogos com textura (...). Temos Impressora, também jogos que são específicos para a sala SRM, material dourado, corpo humano, jogos com texturas, ar condicionado e temos vários livros de histórias. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) T).

Quanto ao perfil dos estudantes atendidos na SRM os 25 diretores responderam que há um número significativo de estudantes com deficiência na rede municipal. De acordo com dados do Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação/DADE a maior incidência de matrículas do público alvo da Educação Especial na rede é de estudantes com TEA, os demais são deficiências auditivas, visual, intelectual, síndrome de Down, deficiência física, múltipla deficiência e outras.



Isso confirma e justifica o fato de apenas duas escolas pesquisadas terem SRM tipo II.

Com relação a detecção do tipo de deficiência os diretores informaram que isso acontece no ato da matrícula.

(...) a gente preenche uma ficha no ato da matrícula que já é uma prática de muitos anos da nossa escola, pra saber se esse aluno tem algum tipo de deficiência: física, intelectual ou seja ela qual for. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) Y)

Afora a questão do horário dos atendimentos realizados nas SRMs, observamos que a equipe gestora tem acompanhado o funcionamento desses espaços nas escolas.

### 5.3 ACOMPANHAMENTO DA SRM

A SRM é um equipamento escolar que desenvolve uma ação pedagógica, permitindo o atendimento e o acompanhamento do estudante com deficiência com vistas ao seu desenvolvimento e autonomia na escola.

A análise desta categoria reúne as informações relacionadas a manutenção dos equipamentos, a aplicação dos recursos de acessibilidade e a forma como são feitos o acompanhamento pedagógico e as adaptações curriculares.

Dos 25 (vinte e cinco) diretores respondentes dos questionários, apenas seis disseram que o responsável pelo trabalho de acompanhamento da SRM é o diretor e o vice diretor, 11 (onze) disseram que eram o coordenador pedagógico, 07 (sete) disseram que era a Divisão de Ensino Especial e apenas um disse que todos são responsáveis pelo acompanhamento. O reconhecimento da responsabilidade de toda a equipe gestora da escola no acompanhamento das atividades desse espaço foi, então, um dos critérios utilizados para a seleção das escolas que participariam do segundo momento, a entrevista.

O acompanhamento é feito em nossas reuniões pedagógicas, a própria SRM já tem também um planejamento, ela já tem umas fichas pra identificar os alunos que precisam desse atendimento e durante as nossas reuniões pedagógicas, principalmente no AC, a gente conversa com os professores, elas sinalizam o que é que as crianças têm apresentado e a gente dialoga com o profissional da SRM e vê que atendimento é mais adequado. (...)a gente tem essas reuniões de ACs pra poder sinalizar, conversar, ela da devolutiva também do acompanhamento desses alunos no que avançou, o que está precisando e a gente vai desenvolvendo o trabalho dessa forma.

(Trecho da entrevista com a Coordenadora M)

[...] esse acompanhamento é feito nas nossas conversas, [...] a gente sempre está em contato com as professoras da SRM, ela sempre está compartilhando com a gente os atendimentos que são feitos, sempre tem um caso ou outro que chama a atenção dela e aí ela sempre compartilha. Estamos sempre nos envolvendo na própria sala de aula (...). (Trecho da entrevista com a Coordenadora S)

A gente tenta fazer uma mediação entre professor da SRM e o professor da sala, o regente. Pra isso a professora da SRM propôs uma planilha onde a gente vai, coloca o nome desse aluno e vai colocando as dificuldades que ele tem e quais foram os avanços que ele foi tendo no decorrer do ano. E aí, durante o ano, a gente vai percebendo o que não conseguiu e quais estratégias a gente precisa fazer e mudar pra que ele consiga, fazendo as adaptações necessárias e acompanhando e passando informações da SRM para a sala da professora regente. (Trecho da entrevista com a coordenadora B)

O profissional da SRM e professor sala comum sempre dialogam. O diálogo é a melhor estratégia para que busquem essa interação entre o aluno e as duas salas, porque ele não pode estar à parte dessa realidade que ele vive na sala dele, na turma dele. [...] esse é o objetivo da inclusão estar presente nas suas diversas necessidades do aluno na sua sala. O diálogo, a conversa, o bom relacionamento da SRM e do profissional da sala de aula é que favorece esse bom relacionamento entre o aluno. (Trecho da entrevista com a Coordenadora X)

A professora faz acompanhamento, preenche fichas, faz um relatório e passa pra gente analisar, acompanhar o relatório e vê o que precisa dar continuidade e faz atendimento aos meninos. (Trecho da entrevista com a Coordenadora E)

[...] a gente tem reunião periódica com o professor da SRM e professor da sala de aula. Há conversa sobre cada aluno e como está se desenrolando esse acompanhamento. Isso é feito pelo menos trimestralmente ou no AC desse professor da SRM e esse diálogo está sempre com acompanhamento desses relatórios desse aluno que é feito de maneira trimestral. (Trecho da entrevista da Coordenadora K)

Nas falas das coordenadoras percebemos que, como membros da equipe gestora, elas são responsáveis pelo acompanhamento das SRMs e por promover o diálogo entre os profissionais que atuam nesses espaços e nas salas comuns. Esse acompanhamento é feito nas atividades de coordenação, nos encontros pedagógicos em reuniões trimestrais, onde são abordadas as questões relacionadas com os atendimentos, atividades, além da discussão dos relatórios e fichas de acompanhamento. As coordenadoras entrevistadas demonstram que há um efetivo acompanhamento do (a) professor (a) das SRM em suas escolas. Nesse sentido Figueiredo (2010, p. 53) afirma que,

A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos

A partir desta interlocução entre a equipe gestora e os profissionais da SRM, conjuntamente com os professores da sala comum, se estabelece uma parceria que possibilita o envolvimento de toda escola num trabalho colaborativo, baseado na troca de experiência, e voltado para inclusão dos estudantes com e sem deficiência. Assim se faz uma inclusão muito mais significativa, afetiva, motivada e que atenda as necessidades daqueles que precisam aprender e ter acesso ao conhecimento que a escola precisa socializar.

Quanto ao acompanhamento desses espaços no que diz respeito ao gerenciamento dos recursos de acessibilidade disponibilizado pelo Governo Federal, os setes diretores respondentes da entrevista relataram ter recebido e afirmaram que eles mesmos gerenciam esse recurso, aplicando tanto no espaço físico das SRMS (adequações e construção de rampas, alargamento de portas, parte elétrica e colocação de forros), como também na compra de equipamentos eletrônicos (note book, computador, ar condicionado), recursos de Tecnologia Assistiva (cadeira de rodas) e material pedagógico (jogos).

Com o recurso que a escola recebeu de acessibilidade (...) foram adquiridos cadeira de rodas, jogos específicos, computador. O banheiro foi adaptado, no espaço da SRM colocamos forro, parte elétrica e alargamos a porta. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) Y)

Primeiro tive que fazer algumas mudanças na estrutura da escola pra receber as crianças, construção de rampa, troca do piso, adaptar o banheiro, depois compramos alguns materiais didáticos. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) H)

Nós só recebemos uma vez, fizemos rampas, alargamos portas, compramos alguns materiais e também usamos na infraestrutura da SRM, conforme orientação da secretaria e do MEC. (trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) M)

Observamos que, de acordo com a fala dos diretores, o recurso foi direcionado para aumentar as condições de acessibilidade da escola e também para estruturar o local de funcionamento da SRM. No entanto, cabe destacar que a escuta sensível aos pais e, quando possível, aos estudantes com deficiência, através do Colegiado Escolar, poderia também potencializar o direcionamento desse recurso. A LDBN 9394/96, em seu artigo 14, estabelece que os Sistema de Ensino

definirão as normas da Gestão Democrática do ensino Público na Educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – Participação dos profissionais em educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola. II – Participação da comunidade escolar e local nos Conselhos Escolares ou equivalentes. A Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, optou pela implementação dos Conselhos Escolares das Escolas Municipais a partir de 1990, através da Lei Orgânica do Município de Feira de Santana/BA.

Art.137 Na promoção da educação pré-escolar e do ensino fundamental e médio, o Município observará os seguintes princípios, fundamentos e diretrizes:

b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A partir de 2012, o Plano Municipal de Educação (PME) de Feira de Santana assegurou a implantação, em todas as Unidades Escolares da rede municipal de ensino, dos Conselhos Escolares e/ou Colegiados Escolares<sup>17</sup>. Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação, baseada na legislação nacional e no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei 13.005/2014, segue as orientações sobre a constituição de tais colegiados com a representação dos seguintes segmentos da comunidade escolar: I - Diretor (a); II – Professores; III – Servidores; IV – Estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino, com idade mínima de 10 anos; V – Pais ou responsáveis pelo estudante; VI – Especialista em Educação ou professor na função de coordenação pedagógica, onde houver, tendo o Conselho a seguinte estrutura básica I – Presidente; II – Secretário; III – Tesoureiro; IV – Plenária. Conforme parágrafo primeiro do PME, o diretor da escola ocupa a função de presidente e as demais funções são ocupadas por meio de eleição entre os pares do Conselho Escolar com mandato de dois anos, sendo possível reeleição.

Essa organização colegiada assegura uma atuação democrática da gestão escolar, possibilitando também uma tomada de decisão mais efetiva no direcionamento do recurso de acessibilidade.

---

<sup>17</sup> Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (PME), Lei 3.326/12, de 05 de junho 2012 Lei nº 3.388/13, de 20 de junho de 2013, que normatiza os Conselhos Escolares no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Feira de Santana.

#### 5.4 AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Compreendemos que a gestão tem uma função muito significativa, principalmente em fazer com que a inclusão não seja somente uma forma de inserir o estudante na escola, mas torná-la visível, perceptiva, discutida e potencializadora de bons resultados dos estudantes que estão matriculados e frequentando tanto a sala de aula regular como a sala de recurso multifuncional.

É preciso que a escola busque formas criativas que desenvolvam nos estudantes com deficiência suas capacidades cognitivas de pensar e agir como pessoas dotadas de profundo respeito. Essa atividade da escola deve ser desenvolvida com ética, reconhecendo direitos, e não com sentimentos preconceituosos, vendo-os como “coitadinhos” e indefesos.

Para corroborar com o papel da gestão nesse processo trago Libâneo (2003, p. 19) quando afirma que “o realce da escola como objetivo de estudo não se explica apenas pela sua importância cultural, mas, também, pelas estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo.” Por isso, a visão do gestor pode contribuir muito na avaliação do trabalho que se desenvolve dentro do espaço escolar, dando autonomia, segurança, respeito e poder de decisão na construção dos objetivos e projetos que os estudantes com deficiência possam desenvolver juntamente com todos os que fazem parte da comunidade escolar.

Esta última categoria aborda a percepção dos participantes sobre as condições do trabalho desenvolvido nas SRMs, envolvendo as contribuições para a escola e as dificuldades vivenciadas no seu funcionamento, bem como o enfrentamento que os gestores buscam alinhar ao trabalho e as demandas do dia a dia da sala de recurso multifuncional.

Nessa direção, as falas dos (as) gestores (as) trazem desafios importantes a serem pensados e discutidos com os órgãos competentes do município: a imprescindibilidade de conscientização das famílias em relação ao trabalho desenvolvido na SRM; a importância de uma equipe interdisciplinar para a avaliação dos estudantes; e a necessidade de repensar o sistema de registro da avaliação pedagógica; a infraestrutura para funcionamento do AEE; Essas questões extraídas

nas falas dos gestores e coordenadores pedagógicos demonstram o que tem inquietado esses gestores da rede municipal de Feira de Santana.

Maiores dificuldades que a gente tem é com a estrutura física. Ela não é adequada, falta material, mobiliário, notebook, computadores que são poucos para os alunos para que eles tenham um trabalho mais eficaz. (Trecho da entrevista com a Coordenadora C)

Observamos que a estrutura física ainda é um fator limitador preponderante para o bom funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional. Essa questão abrange tanto a inexistência de um espaço adequado até a limitação dos recursos disponibilizados. Assim, por não disporem de espaços físicos adequados, os gestores são impelidos, muitas vezes, a improvisação desse espaço para os atendimentos.

(...) tivemos que improvisar esse espaço, fizemos uma divisória e criamos esse espaço dentro da escola, que não é um espaço adequado ainda, mas que tem dado resultado no trabalho. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) H)

É importante afirmar que no espaço físico da SRM a aprendizagem acontece, através das vivências proporcionadas aos estudantes com o objeto do conhecimento. O espaço físico também deve ser um local prazeroso, desde que tenha um mínimo de organização e conforto, proporcionando o Atendimento Educacional Especializado de forma digna a todos os estudantes. Por isso, pensar na estrutura física da sala de recurso multifuncional dentro da escola, não diz respeito só aos equipamentos, mas também ao espaço físico, pois ambos se completam.

Outro ponto destacado pela coordenadora M, A e K é a parceria da família que, muitas vezes, por falta de conhecimento e preconceito deixa de levar seu filho para fazer o atendimento de AEE na Sala de Recurso Multifuncional, dificultando o acesso e o aprendizado do estudante. Essas dificuldades sinalizadas pelas coordenadoras podem de alguma forma, ajudar a escola criar estratégias para que as famílias possam entender sobre o atendimento do AEE na SRM, onde trará vantagens e oportunidade para o estudante, contribuindo para o desenvolvimento do seu potencial tanto na escola como na sociedade.

(...) a primeira dificuldade é a família contribuir para esse atendimento. Você sabe que o atendimento a gente aqui espreme leite de pedra... às vezes, a família não entende que a gente está ajudando o filho dela a aprender. Existe um rótulo, um preconceito, uma resistência, temos cuidado com essa linguagem pra que essa família não desista. (Trecho da entrevista da Coordenadora M).

A gente está tendo um pouco de dificuldade com a questão de tempo, para organizar encontro com as famílias, mas, elas tentam sempre estarem juntas sentam e fazem algumas reuniões, sempre passando essas informações entre elas. (Trecho da entrevista com a Coordenadora A)

A dificuldade maior é quando a família não ajuda às vezes a família não colabora, não comparece, não trás o menino pra escola e a gente fica sem saber o que fazer, quando o aluno está faltando a gente fica ligando pra família, chamando pra eles estarem aqui, porque eles precisam desse momento de socialização precisa aprender alguma coisa, nesse desenvolvimento deles só vai da continuidade se eles estiverem na escola e geralmente eles faltam muito, a gente está sempre em busca disso. (Trecho da entrevista com a Coordenadora K)

Essa fala nos leva a inferir que talvez a SRM esteja sendo construída, na representação conceitual da comunidade escolar, como espaço de diferenciação, rotulação dos que possuem alguma diferença. Essa representação desfavorece o entendimento de que esse espaço objetiva justamente promover a inclusão.

Para Figueiredo (2006, p.12), “a escola que inclui é a escola que acolhe e garante o espaço de aprendizagem e de crescimento para todos os alunos”. Nessa perspectiva entendemos que a comunidade escolar precisa ressignificar a sua compreensão sobre a SRM e, certamente, isso vai requerer uma ação conjunta da equipe gestora e dos professores que atuam nesse espaço.

Outra abordagem feita pelos gestores foi com relação à avaliação dos alunos atendidos na SRM. A percepção da deficiência como uma questão de ordem médica, biológica também pode favorecer a compreensão equivocada dessas pessoas. Nesse sentido, a ressignificação do conceito de deficiência e, conseqüentemente, do processo de inclusão precisa acontecer também entre a equipe gestora. Na fala do Gestor C, a seguir, o laudo médico ainda se configura como o fator preponderante para que o aluno consiga ter êxito na SRM.

(...) vejo uma necessidade de uma maior abertura entre as outras relações multidisciplinares em redes, a necessidade... por exemplo, [...] de outros profissionais como fonoaudiólogo, como psicólogo, como neurologista, que hoje é a maior demanda nossa é a avaliação neurológica desse indivíduo, e às vezes a gente tem essa dificuldade. Às vezes [a SRM] faz todo o trabalho pedagógico, mas necessita desse apoio que hoje pra mim, vendo essa dificuldade de implantação e de acompanhamento da SRM, é a falta dessa ligação em rede. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) C)

Essa percepção da deficiência como um fenômeno biológico e, portanto, individual, impede a compreensão da riqueza das interações e das modificações na sociedade para potencializar processos de aprendizagem. Para Carvalho (2005, p.120),

[...] o retorno das práticas de diagnóstico clínico (...) representa uma valiosa observação referente à importância de identificarmos as necessidades educacionais de nossos alunos, entendendo-as como barreiras intrínsecas para sua aprendizagem e participação. Barreiras precisam e podem ser removidas, o que vai conferir à proposta da educação inclusiva sua verdadeira dimensão de qualidade.

Precisamos entender que ações de parceria e intersetoriais são necessárias no processo de inclusão. Assim, um relatório médico bem orientado pode chegar à mão do professor e do coordenador, bem como do professor de AEE, como mais um suporte, para serem observadas algumas questões relativas a condutas, socialização, situação orgânica que este estudante venha apresentar em sala de aula. Entretanto, a parte pedagógica fica a cargo do professor que tem essa formação e possibilidade de adaptar as atividades para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, Carvalho (2005) diz que as dificuldades não podem ser vistas por um ângulo só. Cabe a escola disponibilizar outros recursos, não só humanos, mas que tragam possibilidades e removam as barreiras para a aprendizagem de todos os estudantes.

Outro ponto de destaque pelos respondentes nesta categoria diz respeito a avaliação, adaptação e o desenvolvimento do estudante atendido na SRM. A avaliação tem sido historicamente pauta das discussões de muitos estudiosos da educação, o que não é diferente quando se tratamos estudantes com deficiência.

A dificuldade é o sistema educacional que agente tem. O sistema não tem uma parte especializada para a gente colocar as nossas avaliações e as nossas observações. Nós temos que colocar esse estudante especial avaliado como o estudante comum, mesmo que a gente não desenvolva dessa forma na sala de aula. A gente não tem como colocar o aluno especial com conceito e/ou o desenvolvimento desse sujeito. (Trecho da entrevista da Coordenadora M)

No período de avaliação a professora da SRM faz adaptação e realiza, muitas vezes, a avaliação com esse aluno, usando uma linguagem específica. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) S)

Os participantes revelam a compreensão de que existem especificidades nos estudantes com deficiência que precisam ser consideradas no momento de avaliação, inclusive com instrumentos adaptados. Por outro lado, se ressentem de



não poderem registrar a avaliação em forma de conceito, pois o sistema requer a atribuição de notas.

Para corroborar com as falas dos respondentes, trazemos o conceito de avaliação defendida por Sanmartín (2009, p.18) “[...] avaliação pode ser identificada como um processo caracterizado: pela coleta e pela análise de informação, pela emissão de um juízo sobre ela e pela tomada de decisões de caráter social ou pedagógico, conforme o juízo emitido.” No caso dos estudantes com deficiência, a análise dos dados levantados, através dos instrumentos de avaliação, deve considerar as especificidades do processo de aprendizagem de cada um.

Como forma de aperfeiçoar o processo de avaliação torna se importante o diálogo dos professores da sala comum com os professores das SRMs, bem como com o grupo da gestão na escola e, por que não, até com os pais, com vistas a se obter uma percepção mais ampla do desenvolvimento do aluno.

Dentre as falas dos respondentes desta pesquisa, o (a) Gestor (a) S pontua que há uma relação de diálogo com a professora da Sala de Recurso Multifuncional sobre o desempenho do estudante com deficiência, no sentido de sempre dar uma devolutiva para a escola. A equipe de gestão acredita que esta prática favorece tanto ao professor da sala regular quanto o estudante.

(...) ela sempre está dando devolutiva para as professoras, que também ficam o tempo todo intermediando o atendimento, compartilhando também o desenvolvimento dessa criança, desse aluno, na SRM. Isso faz a diferença: procurar saber como está o desempenho dele, sempre tem que ter o contato com esse aluno. Essa é uma prática da escola, dar uma devolutiva para os professores. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) S)

Fica evidente nesta fala que a escola do (a) Gestor (a) S, tem buscado alinhar o trabalho da professora de Sala de Recurso Multifuncional em parceria com outros membros da equipe escolar, promovendo um trabalho onde o diálogo, a troca de informações e as devolutivas trazidas do trabalho realizado no AEE, podendo contribuir para o bom desempenho do estudante com deficiência.

Embora se reconheça desafios nas condições do trabalho desenvolvido na SRM, é destacada também a importância desse espaço para a escola.

[...] É uma sala que faz a diferença, principalmente pelas profissionais que temos: duas professoras. Elas têm um trabalho muito bom, são comprometidas com que fazem, têm uma atenção muita boa com as crianças. Têm uma relação excelente com os alunos. Eu avalio como positiva e tem ajudado muito nas atividades com essas crianças. Eu avalio

como positiva, nos ajuda muito, em todos os sentidos falando. (Trecho da entrevista com o(a) Diretor(a) L)

Nesse sentido, podemos afirmar que, mesmo com todos os desafios, as SRMs vêm cumprindo um importante papel na operacionalização da política de inclusão. Isso reforça a afirmação de Mittler (2003, p. 185) de que

[...] a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com propósitos. Durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem.

O reconhecimento de que as SRMs, apesar de todos os percalços, têm cumprido a sua função no processo de inclusão, deve trazer para a equipe gestora a consciência da relevância da sua atuação como articuladora desse trabalho. Assim, com vistas a colaborar com a organização e gestão desses espaços, construímos um documento orientador para a oferta do AEE na rede municipal de Feia de Santana, que será entregue, posteriormente, para apreciação da Secretaria Municipal de Educação.

## **6 DOCUMENTO ORIENTADOR DA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM FEIRA DE SANTANA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO**

### **APRESENTAÇÃO**

Intentamos na escrita deste documento atender a uma demanda da rede municipal de Feira de Santana que carecia da sistematização de orientações sobre o AEE. Desse modo, depois de apreciado pelos setores competentes, este documento servirá de apoio a toda escola da rede municipal que possui SRM, devendo ser disponibilizado pela secretaria municipal de educação, através da Divisão de Ensino Especial.

Observamos que o único documento orientador que as SRM utilizam são os documentos oficiais do MEC, cujas orientações foram adaptadas para atender as questões mais específicas das escolas da rede municipal de Feira de Santana.

Assim, este documento, organizado em 11 seções, aborda desde a infraestrutura necessária para funcionamento do AEE, a formação dos professores para atuação nesse espaço, até o detalhamento do papel da equipe gestora no acompanhamento do AEE.

Esperamos que este documento seja utilizado como um suporte de consulta pelas escolas da rede municipal, contribuindo para o bom funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e, conseqüentemente, para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

### **INTRODUÇÃO**

Baseada nos Planos Nacional e Municipal de Educação, a Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana tem como uma das suas metas efetivar a inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial.

Nos últimos anos é possível constatar o aumento significativo da matrícula desses estudantes e as ações da Secretaria Municipal de Educação vêm buscando garantir a permanência, com aprendizagem de todos. Nesse sentido, a SEDUC anualmente desenvolve algumas ações e orienta as Unidades Escolares através de normativos e Portarias. Contudo, ainda não possui um documento orientador para o

AEE, com vistas a normatizar o funcionamento das SRMs, contribuindo, assim, para garantir a permanência de todos os estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, altas habilidades e superdotação no processo de escolarização.

Dessa forma, o objetivo desta Proposta é organizar orientações que sirvam como fonte de consulta e subsídio na organização do trabalho pedagógico das escolas na inclusão dos estudantes público alvo da educação especial no município, através da oferta do Atendimento Educacional Especializado.

O Município de Feira de Santana já conta com um documento que orienta o trabalho pedagógico das Unidades escolares, organizado em forma de cadernos que contém a Proposta Curricular de todos os segmentos da Educação básica e das modalidades, incluindo o caderno da educação especial. Tais cadernos foram disponibilizados para toda a rede a partir do ano de 2019, por meio digital, servindo como base para os momentos de formação continuada dos professores realizados pela Secretaria municipal de Educação e para o planejamento das práticas docentes.

Nesse sentido, o presente documento vem, a partir de subsídios legais e técnico-pedagógico, complementar o escopo da SEDUC, trazendo orientações para organizar o oferecimento do AEE – Atendimento Educacional Especializado que é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, em Instituições conveniadas e em domicílio.

Assim, este documento encontra-se amparado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (MEC, 2008); na Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão; na Lei Municipal Nº 3.651, de dezembro de 2016, que institui o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (2016 – 2026); e na Lei Estadual 13.559, de 11 de maio de 2016, que aprova o Plano Estadual de Educação - PEE-BA (2016 – 2026), visando orientar o AEE de todos os estudantes público alvo da educação especial que buscam a rede municipal de ensino.

De acordo com dados da Divisão de Ensino Especial da SEDUC, no ano de 2020 o município de Feira de Santana conta com 86 Salas de Recursos Multifuncionais, onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Tais Salas foram implementadas a partir dos subsídios do Governo Federal, disponibilizados através do Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETC) do Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo Programa Escola Acessível – PDDE, e com a parceria firmada com a Prefeitura Municipal de Feira de Santana.

## 6.1 CONCEPÇÃO SOBREATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido, no §1º do art. 2º do Decreto nº 7.611/2011, como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente”, devendo ser prestado de forma complementar para alunos com deficiência ou Transtorno do Espectro do Autismo ou suplementar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Conforme §2º do art. 2º do referido Decreto, o AEE integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, com gestão da Secretaria Municipal de Educação, deve ser ofertado no contra turno da classe comum em que o estudante está matriculado, podendo ocorrer na Sala de Recursos da própria escola ou em outra escola, preferencialmente, próximo onde o estudante reside, ou em outros espaços quando devidamente requisitados, a exemplo de hospitais, domicílios ou instituições conveniadas.

O AEE deve perpassar por todos os níveis de ensino e modalidades oferecidos pela Rede Municipal de Ensino, possuindo caráter complementar ou suplementar.

## 6.2 MATRÍCULA DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AEE

A matrícula dos estudantes público alvo da educação especial acompanha a normatização das Portarias da Rede Municipal de Educação que, anualmente, deliberam sobre as matrículas em toda a Rede, destacando-se que:

- Os estudantes Público alvo da Educação especial deverão ser matriculados em Unidades Escolares da Rede regular de ensino, preferencialmente, nas Unidades próximas a sua residência.

- Estudantes público alvo da educação especial, com idade a partir de 15 anos poderão ser matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou, nas classes regulares.
- Estudantes público alvo da educação especial não precisam apresentar documentos, relatórios comprobatórios para garantir matrículas em escola regular.
- É importante que, no ato da matrícula, o responsável legal informe se o estudante faz parte do público alvo da educação especial, devendo essa informação ser registrada pela secretaria escolar no sistema Integrado de Educação (tipo de necessidade educacional especial; tipo de atendimento e/ou adequação física).
- Na organização das turmas deverá haver um número menor de estudantes, já que na classe terá estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação, desta forma favorecerá o trabalho do professor.

Todos os estudantes público alvo da educação especial deverão ser encaminhados, no turno oposto à classe regular, ao Atendimento Educacional Especializado – AEE que pode acontecer: em Sala de Recursos Multifuncionais, respeitando-se a proximidade de sua residência; em domicílio, quando necessário; ou em Instituições conveniadas com a Secretaria de Educação.

Quando não houver de Sala de Recursos Multifuncionais funcionando na Unidade Escolar em que o estudante for matriculado, o Gestor deverá encaminhar os estudantes público alvo da educação especial para o AEE em outra Unidade Escolar, preferencialmente próxima a sua residência, atentando-se que o Atendimento Educacional Especializado não possui caráter obrigatório; desta forma, a matrícula na rede regular de ensino não se condiciona ao AEE na Sala de Recurso Multifuncional.

### 6.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS UNIDADES ESCOLARES

O Projeto Político Pedagógico das unidades escolares deve ter explícito o processo de inclusão como uma ação político pedagógica da escola e de seus atores, garantindo a matrícula, o acesso ao currículo, a participação e a permanência com aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial, além das

atividades extra classe utilizadas na escola.No PPP deve também estar previsto o AEE como estratégia necessária para se assegurar a inclusão.

Na elaboração do Projeto Pedagógico das Unidades escolares é necessário que seja observada a organização do currículo a fim de garantir que seja flexível, no tocante as avaliações e atividades, buscando sempre atender as necessidades de cada estudante público alvo da educação especial.

#### 6.4 INFRAESTRUTURA DO AEE

As escolas com salas recursos multifuncionais necessitam ter espaços apropriados, adequados e acessíveis para funcionamento desse serviço, com sinalização tátil, rampas e corrimões, banheiros acessíveis, instalações elétricas em bom estado de uso, além de infraestrutura necessária, relativa a equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos, para o funcionamento das salas de Recursos Multifuncionais.

Os equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos são recebidos, do Ministério da Educação, na implantação das salas de Recursos Multifuncionais, bem como adquiridos por meio dos recursos de acessibilidade disponibilizados pelo MEC, dentre os quais destacam-se como imprescindíveis:

- Equipamentos eletrônicos como notebook, computador, mouse, teclado, impressora, impressora Braille, máquina de escrever Braille, além de outros que se fizerem necessário.
- Mobiliários como: armários, mesas, cadeiras, estantes, cadeira de rodas.
- Materiais pedagógicos como: tapetes emborrachados, massa de modelar, engrossadores de lápis, jogos sensoriais com textura e acessibilidade, além de outros materiais que se fizerem necessários para a inclusão dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação.

#### 6.5 TEMÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

No AEE são desenvolvidas atividades e temáticas complementares ou suplementares ao ensino comum, de modo a possibilitar aos estudantes matriculados maior condição de autonomia nas atividades escolares. Nesse sentido, são trabalhadas as seguintes temáticas/atividades:

- Ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
- Sistema Braille e uso de máquinas e equipamentos para escrita em Braille.
- Orientação e mobilidade – uso de bengala e outros equipamentos.
- Tecnologia Assistiva (TA) - uso de recursos de acessibilidade: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, ponteiras de cabeça, acionadores, mouses, teclados com colméias, sintetizadores de voz; recursos de comunicação alternativa/aumentativa; dentre outros.
- Produção de materiais táteis (desenhos, mapas, gráficos) e recursos didáticos adaptados.
- Uso do Sorobã.
- Uso de Recursos ópticos e não ópticos.
- Comunicação alternativa e aumentativa – CAA.
- Alfabeto digital, Braille tátil, Tadoma.
- Realização de jogos cognitivos.
- Utilização de materiais que considerem interesses e habilidades dos estudantes com Altas/Habilidades/Superdotação, potencializando-as assim como em outras áreas.

#### 6.6 PROCESSO SELETIVO E LOTAÇÃO DOS PROFESSORES DE AEE

Caberá a Secretaria de Educação realizar processo seletivo interno para selecionar o professor que atuará no AEE, garantindo os requisitos mínimos de ser professor efetivo da rede, com mais de três anos em sala de aula, e possuir a formação exigida para atuar no AEE. Dentre os requisitos para atuação no AEE destacam-se:

- Possuir curso de Licenciatura, preferencialmente, Pedagogia.
- Apresentar Especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou áreas afins.
- Ter realizado Curso de Atendimento Educacional Especializado em forma de extensão, aperfeiçoamento ou especialização.



Os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais devem ser lotados na própria escola onde a sala está instalada ou, quando for o caso, em instituições conveniadas.

## 6.7 ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DE AEE

Constituem-se atribuições dos professores que atuam no Atendimento Escolar Especializado:

- Elaborar e executar Plano de Atendimento Individual, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos para os estudantes público alvo da Educação Especial;
- Orientar professores da classe comum e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação.
- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;
- Atuar em colaboração com o professor auxiliar e Técnicos da Educação Especial;
- Manter, sempre que possível, o diálogo com outros profissionais que prestam atendimento aos estudantes matriculados no AEE;

- Atender ao estudante individualmente ou em pequenos grupos, formados por necessidades educacionais semelhantes, com duração mínima de 50 minutos até 02 horas/dia, definindo a modalidade do atendimento, a duração e a frequência semanal a partir das necessidades específicas do estudante, tendo como base a avaliação diagnóstica e o plano de atendimento elaborado, com a participação do coordenador pedagógico;
- Atender, no máximo, 30 estudantes quando se tratar de atendimentos individuais, se o professor tiver uma jornada de trabalho de 40 horas;
- Realizar itinerância, sempre que necessário;
- Elaborar relatório a cada semestre, emitindo parecer sobre o processo de aprendizagem, contendo os avanços e desempenho dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação no AEE;
- Participar do Conselho de Classe da turma do estudante atendido;
- Orientar e acompanhar os professores auxiliares que atuam nas classes comuns;
- Manter atualizado o sistema, registrando os resultados das atividades avaliativas em forma de notas ou conceitos.
- Orientar aos estudantes quanto ao uso dos recursos de tecnologia assistiva, de maneira que possam utilizar esses recursos de forma autônoma, garantindo participação nas atividades em que esses recursos sejam necessários.
- Orientar as famílias e os professores da sala regular quanto ao uso dos equipamentos e materiais de acessibilidade, utilizado pelo estudante dentro da sala de aula regular.

#### 6.7.1 ITINERÂNCIA

O ensino itinerante é considerado suporte para a inclusão dos alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino. Constituem-se ações do professor do AEE na itinerância:

- Visitas a escolas do entorno onde existem matrículas de estudantes no AEE, com apresentação da devida autorização do gestor da escola onde está atuando no AEE.
- Registro das visitas em formulário próprio.

- Assessoramento à inclusão durante as visitas com orientação dos professores da sala comum, equipe gestora e funcionários.
- Encaminhamento, quando necessário, dos estudantes público alvo da educação especial para equipamentos da comunidade.
- Atendimento educacional domiciliar direcionado aos estudantes com impedimento de frequentar a escola por razões de saúde.

#### 6.7.2 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR

O atendimento em domicílio dos estudantes público alvo da educação especial será disponibilizado quando solicitado pela família, com amparo em relatórios dos profissionais de saúde que acompanham o estudante. Para ter direito a esse atendimento o estudante deve estar devidamente matriculado em uma escola da Rede municipal de ensino.

O Atendimento Domiciliar não será restrito ao estudante público alvo da educação especial, devendo abranger também aqueles estudantes que apresentarem restrições a sua presença em longo período ao ambiente escolar, conforme prescrição médica informada em laudo.

Durante o atendimento em domicílio o professor do AEE poderá utilizar recursos pedagógicos e equipamentos eletrônicos das Salas de Recursos mais próximas a este domicílio.

No decorrer do acompanhamento deve ser mantido diálogo permanente entre professor de classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado.

#### 6.7.3 INTERAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DE AEE E PROFESSORES DAS CLASSES COMUNS

O professor de AEE e o professor da classe comum precisam manter diálogo constantemente, garantindo as tocas de experiências e saberes com vistas a potencializar a participação efetiva e a autonomia dos estudantes nas salas de aula, e em todo espaço escolar. Dentre as ações previstas como parte dessa interação destacam-se:

- Orientar os professores da sala comum para a utilização dos recursos que o estudante usará em sala de aula e/ou em outros espaços da escola.

- Avaliar e realizar as ações previstas no Plano de Atendimento Individual de AEE juntamente com os professores das classes comuns, buscando novas estratégias que refaçam e reajustem esse Plano de AEE para o estudante público alvo da educação especial.
- Orientar os professores das classes comuns, considerando também os relatórios porventura enviados pelos profissionais do atendimento clínico.
- Planejar e avaliar, juntamente com o professor de classe comum, o trabalho realizado pelos professores auxiliares.

#### 6.8A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE AEE

A formação continuada dos profissionais da escola deve ser realizada através de parceria estabelecida entre a coordenação pedagógica da escola, a Secretaria de Educação; e Instituições de Educação Superior – IES – Federais, Estaduais e Privadas. O *locus* dessa formação deve ser, preferencialmente, as escolas e o conteúdo deve considerar as demandas advindas da realidade da inclusão na escola.

#### 6.9 PAPEL DA EQUIPE GESTORA NO ACOMPANHAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OFERTA DO AEE

A equipe gestora da escola tem um papel primordial no acompanhamento do trabalho desenvolvido no AEE, destacando-se as seguintes ações:

- Criar condições, junto a equipe da Secretaria Municipal, para que se proceda a manutenção do espaço físico, equipamentos e mobiliários da Sala de Recurso Multifuncional.
- Orientar e acompanhar o planejamento das atividades desenvolvidas pelo professor de AEE com os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação.
- Fomentar reuniões e encontros formativos entre os professores de AEE e os professores da sala regular.
- Acompanhar e criar condições para adaptação de atividades, como provas e testes realizadas pelo professor do AEE.

- Disponibilizar materiais didáticos pedagógicos e outros que a escola dispuser, quando solicitado pelo professor de AEE.
- Estabelecer parcerias intersetoriais, com equipe multidisciplinar, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.

#### 6.10 FUNÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA COORDENAÇÃO GERAL DO AEE NA REDE MUNICIPAL

A Secretaria de Educação, através da Divisão de Ensino Especial, atuará na coordenação geral do AEE na rede municipal, exercendo atividades como:

- Orientar a equipe gestora da escola quanto a utilização dos recursos financeiros advindos do MEC para aquisição dos equipamentos, jogos, mobiliários e materiais utilizados na SRM.
- Acompanhar os recursos e programas de acessibilidades e como estão sendo utilizados e aplicados.
- Observar a funcionalidade dos equipamentos e o uso do recurso de acessibilidade no espaço físico da unidade escolar.
- Realizar mensalmente encontros formativos para os professores do AEE, seguindo o cronograma e carga horária estabelecida pela Portaria de Reserva de Carga horária estabelecida pela Gestão Municipal.<sup>18</sup>
- Promover encontros formativos envolvendo toda a equipe gestora da escola.

#### 6.11 PARCERIAS E CONVÊNIOS

Através de ações intersetoriais o poder público municipal deve:

- Garantir, por meio de contratos e convênios, atendimentos médicos em diversas especialidades, psicológicos e odontológicos, para os estudantes da Rede Municipal de Educação para avaliação e/ou acompanhamento.
- Assegurar serviços de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Musicoterapia, Fonoaudiologia, para os estudantes da Rede Municipal de Educação para avaliação e/ou acompanhamento.

---

<sup>18</sup>Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, Portaria Nº 23/2019 Dispõe sobre a organização das Atividades Complementares (AC) das Escolas Municipais e/ou Conveniadas e dá outras providências.

- Garantir serviços de atividades esportivas e recreativas para os estudantes da Rede Municipal de Educação.
- Estabelecer parcerias na produção de recursos de tecnologias assistiva e para fins de acessibilidade aos estudantes matriculados no AEE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um bem maior que nos leva adentrar caminhos nunca antes percorridos, permitindo que o saber chegue a todos os cidadãos, independente de credo, deficiência, etnia, posição social ou econômica. (Rosemeire Oliveira, 2020)

Esta pesquisa objetivou investigar a atuação da gestão escolar na implantação e acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais em escolas da rede municipal de FSA. Para alcançar esse intento fez-se necessário analisar como a equipe gestora avaliava a implantação das SRMs; identificar as formas de atuação dos gestores escolares na orientação e acompanhamento das ações das SRM; e verificar como os recursos de acessibilidade, recebidos pela escola a partir do PDDE, foram utilizados pela gestão escolar nas SRMs.

Os dados trazidos ao longo deste texto dissertativo, levantados a partir da aplicação de questionário e entrevista com 25 gestores escolares, apontam a atuação da gestão na condução do processo de implantação e acompanhamento do funcionamento da SRM, envolvendo desde a organização do espaço físico, a compras de materiais pedagógico e suporte aos professores, tanto na parte pedagógica do atendimento educacional especializado – AEE, quanto na forma de administrar os recursos e orientar às famílias dos estudantes públicos alvos da educação especial.

De igual modo, os dados revelam algumas inquietações dos participantes acerca das condições de implantação da Sala de recurso Multifuncional, como por exemplo a inexistência de espaço físico disponível na escola no momento do

recebimento da SRM, bem como desafios relativos a avaliação dos estudantes público alvo da educação especial, e do registro do desempenho dos mesmos no sistema utilizado pela SEDUC.

A pesquisa realizada ainda revela que, apesar do empenho referido pelos(as) gestores(as) ao longo de suas falas, as SRMs ainda carecem de equipamentos tecnológicos, mobiliários, jogos e brinquedos pedagógicos, além de melhorias na infraestrutura física e estrutural dos espaços destinados para funcionamento do AEE na escola, tendo em vista que alguns espaços ainda são inapropriados para os atendimentos.

Observamos também que os recursos advindos do MEC, através do programa Escola Acessível e dos equipamentos eletrônicos e mobiliários recebidos, precisam receber manutenção, pois muitos se encontram em condições precárias e alguns estão em situação de inservíveis. Como forma de atender essa demanda os gestores (as) utilizam o recurso do PDDE para manter e complementar alguns equipamentos da SRM, e contam também com a Secretaria Municipal de Educação na manutenção de alguns equipamentos eletrônicos. Para os(as) gestores(as), os recursos oriundos do MEC são insuficientes para manter a SRM, pois, só foram disponibilizados uma vez durante todos esses anos. Assim, os participantes disseram que é necessário se reinventar para não deixar que a falta de material inviabilize o atendimento aos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação no atendimento educacional especializado – AEE.

A investigação realizada permite também reafirmar a importância da SRM nos espaços escolares, sendo considerada imprescindível para a inclusão, bem como destacar o papel do corpo gestor da escola no acompanhamento e orientação da operacionalização de tal política. Assim, consideramos que, apesar do documento orientador do MEC sobre SRMs (BRASIL, 2010) não trazer nenhuma menção à formação dos gestores para esse fim, entendemos que diante da responsabilidade que assumem tanto na implantação quanto no acompanhamento deste trabalho, torna-se imprescindível a formação continuada desta equipe coordenada pelo setor responsável na Secretaria de Educação.

Entendemos, pois, que os resultados desta pesquisa favoreceram a compreensão das implicações do trabalho dos gestores escolares na implementação e acompanhamento da política de inclusão desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais, possibilitando a construção de um documento orientador da oferta

do Atendimento Educacional Especializado em Feira de Santana a ser encaminhado para a SEDUC com vistas a contribuir com a gestão dessa política neste município.

A referida minuta foi elaborada tendo como referência os documentos oficiais, e busca nortear o trabalho da gestão da escola concernentes à política de AEE nas escolas do município de Feira de Santana/Ba, constituindo-se também como um aporte para os professores do Atendimento Educacional Especializado e da classe comum. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a inclusão daqueles que historicamente foram excluídos, mas que devem ter seus direitos garantidos e respeitados, pois, de acordo com Paulo Freire (2011), a educação é libertadora e independentemente da posição ocupada pelo cidadão, como estudante ou como Mestre, todos ensinam e todos aprendem. Desse modo, fica a certeza de que não se esgota estudos e pesquisas referentes à temática, aqui apresentada neste trabalho. E que esse estudo possa de alguma forma contribuir para equipe gestora das escolas da rede municipal de Feira de Santana e demais cidades.



## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICA. **NBR9050/2004**. Decreto 6.949/2009. Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1234](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1234)  
Acesso em: 22 fev.2020
- ALVES, D. O. et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado / elaboração** Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, nº 51, p. 7-10, fev. 2003.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de recursos especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, maio/ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ciclos de formação, Educação Especial e inclusão. Frágeis conexões? In: MOLL, J. (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**, Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?** 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação). Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 de maio 2019.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6094/2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília 25

de abril 2007b. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)

Acesso em: 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº 27, 21 de junho de 2007.** Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE escola). Diário Oficial da União, Brasília 22 de junho 2007c. Disponível em:portal.mec.gov.br Acesso em: 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)

Acesso em: 29 agosto 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.**Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm).

Acesso em 08 dez. 2019

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

Acesso em 08 dez. 2019.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº11 de 2010.** Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em:

[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp) Acesso em: 08 dez.2019.

\_\_\_\_\_, **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** 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](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)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação:**Programa de Implantação deSala de Recursos Multifuncionais.2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192) Acesso em: 10 abr.2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República.**Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em 06 de dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual do Programa Escola Acessível**. Brasília, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=dowload&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos**. Versão 2012. Disponível em: <http://www.etica.ufrn.br/>. Acesso em 30 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=dowload&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192).

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 set. 2018.

BUENO, J.G.B. ET.al. As políticas regionais de Educação Especial no Brasil. In: **Reunião anual da ANPED**, 26, 2003, Poços de Caldas, 2003.

BÜRKLE, T. S. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

CARNEIRO, S. F. **A Política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**: Perspectivas de gestores, professores e pais da rede municipal de ensino de Mossoró/RN. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2014.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, C. R. J. Os conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.. AGUIAR, M. A.S. **Gestão da Educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-60.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: **V Seminário de Pesquisa em Educação Especial**: formação de professores em foco. São Paulo, 26 a 28 de agosto, p. 1-16. 2009

DYE, Thomas D. Understanding **Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1994.

FIGUEIREDO, R. V. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto de exclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 6, n. 17, Curitiba, Champagnat, 2006, p. 11-20.

FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J.-R. **Novas luzes sobre a Inclusão Escolar**. [organizadores]. – Fortaleza: UFC, 2010.

FREITAS, F. P. M. **Gestão e inclusão escolar**: A Formação do Gestor Escolar no Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”. Dissertação (Mestrado em Educação). Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 59 ed. rev. e atual, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOOGLE.com.br. Disponível em: <<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/feiraemhistoria.asp?p=4&id=&txtbus=>>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

GOMES, R. V. B. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2016.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Coleção Questões Atuais em Educação Especial).

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. “Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil”. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº24, 2002.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2017**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/historico> . Acesso 20 de out. 2019.

JANNUZZI, G. S. M. Deficiência mental, cidadania e política. Trabalho apresentado no **VII Ciclo de Estudos da UFSCar**. São Carlos: UFSCar, mar. 1995.

JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teóricos-metodológicos. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (orgs). **Avanços em políticas de inclusão: O contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, 2009.

JÚNIOR, E. Q. **Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: desafios e perspectivas**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação). São Paulo, Universidade de São Paulo – USP.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos** 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**: São Paulo: Atlas, 2009.

LEI ORGANICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-feira-de-santana-ba>. Acesso em 24 de abril de 2020.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, Goiás: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. (Docência em formação. Saberes pedagógicos). São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Série Cadernos de Gestão. RJ: Vozes, 2018.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão Petrópolis – RJ: Vozes, 2018.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Disponível em: [www.eupg.br/geppepe](http://www.eupg.br/geppepe). Acesso em: 12 de março de 2005

MANZINI, E. J. Análise do uso da entrevista em dissertações e teses em Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. p. 167-188.

MANZINI, E. J. (org). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/APESP, 2007.

MARTINS, L.A.R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R. [et al] (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, C. **O que é política Educacional**. 2 ed., 1994. Ed. Brasiliense. São Paulo. SP

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MILES, S. Overcoming resource barriers. In: INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, 2000, Manchester, Inglaterra. Disponível em: <[www.isec2000.org.uk](http://www.isec2000.org.uk)> . Acesso em 15 de jan. 2020.

MIRANDA, E. N. M. **Sala de Recurso Multifuncional: Visão de Professores inseridos na Rede Pública de Curitiba e Região Metropolitana Curitiba**. Dissertação de Mestrado. Paraná: Universidade de Tuiuti do Paraná. 2014.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC Goiás, 2010. P. 93-99.

OLIVEIRA, N. D. M. de. **A equipe diretiva e ao atendimento especializado: Interlocuções possíveis**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. SEED/SUED. **Instrução nº 016/2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recurso Multifuncional Tipo I. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf> . Acesso em 10 de out. 2019

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIETRO, R. G. Educação Especial em municípios paulistas: história singular ou tendência unificada? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (orgs). **Avanços em políticas de inclusão: O contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, 2009.

PIMENTEL, S. C. Desafios da pesquisa colaborativa na construção de uma escola inclusiva. In: PIMENTEL, Susana Couto (Org.). **Universidade e escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas:UFRB, 2013. p. 19-32.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.



POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEREDO, R. V; BONETI, L. W. (Org). **Novas Luzes sobre Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ROCHA, H. F. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão**: relato de uma experiência na sala de recursos. 2009. Monografia (Escola de Educação). Petrópolis, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UFERJ.

ROCHA, L. M. da. **A Gestão da Educação Especial nos municípios da área metropolitana Norte de Curitiba**: Uma análise decorrente da política nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2016.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**: Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTORO, M. A. F. A pedagogia da pesquisa-ação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: XII Endipe, 2005. v.1. p. 1514-1528. 1 CD-ROM

SEGABINAZZI, M. **De um texto às suas diferentes traduções**: Sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo - RJ e Florianópolis – SC. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do estado de Santa Catarina, 2015.

SILVA, A. M. S.da. **Gestão Escolar**: A consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, 2018.

SILVA, R. G. **O professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma articulação possível. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Brasília, Universidade de Brasília – UNB.

SOUZA, C. “Estado do Campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre. n. 16, p. 20-45, Dec. 2006. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso/https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso/https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003). Acesso em 07 de abril 2020.

SMITH, K. B.; LARIMER, C. W. **The Public Policy Theory Primer**. The Public Policy Theory Primer. Boulder- CO, Westview Press. 2009.A

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 31-40, Jan./Jun. 2007.

VIEIRA, S. L. **Políticas e gestão da educação básica**: revisitando conceitos simples. RBP AE, v.23, n.1, jan/abr., 2007, p. 53-69.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 01

#### Questionário

1- Com qual tipo de Sala de Recursos Multifuncionais a escola foi contemplada?

( ) Tipo I – Para todas as deficiências

( ) Tipo II – Para deficiência visual

2- A escola possuía um espaço apropriado para a implantação da SRM?

( ) Sim

( ) Não

Em caso negativo, o que foi feito para resolver o problema?

---

---

3- Quais equipamentos foram recebidos pela escola para a implantação da SRM?

( ) Computador

( ) Impressora

( ) Televisão

( ) Microcomputadores

( ) Material Dourado

( ) Esquema Corporal

( ) Estabilizador

( ) Bandinha Rítmica

( ) Scanner

( ) Memória de Numerais

( ) Impressora laser

( ) Tapete Alfabético Encaixado

( ) Teclado com colméia

( ) Software Comunicação Alternativa

( ) Acionador de pressão

- ( ) Sacolão Criativo Monta Tudo
- ( ) Mouse com entrada paraacionador
- ( ) Quebra Cabeças –sequência lógica
- ( ) Lupa eletrônica
- ( ) Dominó de Associação deldeias Mobiliários
- ( ) Dominó de Frases
- ( ) Mesa redonda
- ( ) Dominó de Animais em Libras
- ( ) Cadeiras
- ( ) Dominó de Frutas em Libras
- ( ) Mesa para impressora
- ( ) Dominó tátil
- ( ) Armário
- ( ) Alfabeto Braille
- ( ) Quadro branco
- ( ) Kit de lupas manuais
- ( ) Mesas para computador
- ( ) Plano inclinado – suporte paraleitura
- ( ) Cadeiras
- ( ) Memória Tátil

4- Algum equipamento recebido para a SRMs foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação?

- ( ) Sim
- ( ) Não

Em caso positivo, quais?

---

5 -Qual o perfil dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais? Assinale uma ou mais alternativas:

- ( ) Aluno com deficiência intelectual. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com baixa visão. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno cego. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com deficiência auditiva. Quantos? \_\_\_\_\_

- ( ) Aluno com surdez. Quantos?\_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com deficiência física. Quantos?\_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com deficiência múltipla. Quantos?\_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com surdocegueira. Quantos?\_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Quantos?\_\_\_\_\_
- ( ) Outros/Quais e quantos?\_\_\_\_\_

5 Em que período os alunos frequentam a sala de recursos multifuncionais?

Assinale apenas uma alternativa:

- ( ) Sempre no período oposto ao da escola.
- ( ) Sempre no mesmo período em que freqüentam a escola.
- ( )As vezes no mesmo período da sala de aula, as vezes no período oposto.

6 Quantos professores atuam na SRM da escola?

- ( ) 1 professor
- ( ) 2 professores
- ( ) 3 professores

8.Como foi a escolha do professor para atuar na SRM?

- ( ) Pela escola
- ( ) Pela Secretaria Municipal de Educação

9. – Quais os critérios utilizados para definição do professor que atua na SRM?

- ( ) Formação na área da Educação Especial
- ( ) Regime de trabalho de 40 horas
- ( ) Ser bom alfabetizador
- ( ) Ter experiência anterior com alunos com deficiência
- ( ) Ter paciência

10 O professor da SRM participa das atividades de coordenação da escola?

- ( ) Sim
- ( ) Não

11 Como acontece a formação continuada dos professores da SRM?

- Formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação
- Grupos de estudo providos na escola
- Em outras instituições

12 Quantos atendimentos são realizados pelo professor de SRM por turno?

- 3 atendimentos
- 4 atendimentos
- 5 atendimentos

13 A escola recebe recursos de acessibilidade do governo federal para manter a SRM?

- Sim
- Não

Em caso positivo, por quem é gerenciado esse recurso?

\_\_\_\_\_

14 Em quais normativas da escola está previsto o Atendimento Educacional Especializado oferecido na SRM?

- Regimento Escolar
- Projeto Político Pedagógico

15 Quem é o responsável na escola pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido na SRM?

- O/A diretor(a) e vice-diretor(a)
- O/A Coordenador(a) Pedagógico(a)

## APÊNDICE 02

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O DIRETOR**

1. Como a escola foi informada que iria receber uma Sala de Recurso Multifuncional?
2. Que critérios para o recebimento da SRM a sua escola atendia quando foi contemplada?
3. Houve alguma orientação da equipe de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação sobre a implantação da SRM?
4. Que equipamentos são disponibilizados na SRM?
5. Como é feita a manutenção dos equipamentos disponibilizados na SRM?
6. Como e em que têm sido utilizados os recursos de acessibilidade recebidos pela escola?
7. Como é feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas na SRM?
8. Como é feito o encaminhamento dos alunos de outras escolas para matrícula na SRM?
9. Como a implantação da SRM é avaliada pela escola?
10. Quais as dificuldades vivenciadas na implantação da SRM?

### **APÊNDICE 03**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO**

1. Como é feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas na SRM?
2. Como acontece a interação entre os professores da sala comum com o professor da SRM?
3. Que estratégias são utilizadas para favorecer a articulação entre as Salas de Recursos Multifuncionais e os professores de sala comum de ensino?
4. Como é feita a formação dos professores das SRMs?
5. Como o trabalho da SRM é avaliado pela escola?
6. Quais as dificuldades vivenciadas no acompanhamento da SRM?
7. Quais as adaptações curriculares são solicitadas ao professor de SRM?
8. Os professores de SRM costumam adaptar as atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor regente?
9. Como é feito o acompanhamento pedagógico nas atividades de recreação com os alunos com deficiência na escola?
10. A escola possui um cadastro ou ficha de acompanhamento dos alunos atendidos na SRM?

## APÊNDICE 04

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa intitulada **“Atuação da gestão escolar na implantação e acompanhamento das salas de recursos multifuncionais: Um estudo na rede municipal de Feira de Santana”**, desenvolvida pela mestrande Rosemeire da Silva Oliveira, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Susana Couto Pimentel docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Esta pesquisa objetiva investigar a atuação da Gestão Escolar na implantação e acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará através de resposta a questionário e entrevista. Na realização da entrevista será utilizado recurso de áudio gravação para permitir uma fiel transcrição das falas, sendo necessária autorização prévia para uso deste recurso.

As transcrições das entrevistas e os demais dados desta pesquisa ficarão sob os cuidados da pesquisadora responsável por um período de cinco anos, sendo nesse período guardados nos arquivos do Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI) localizado no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, campus da UFRB em Feira de Santana.

Os resultados serão analisados e apresentados sem qualquer menção dos nomes dos (as) participantes, sendo garantido o anonimato. O relatório, com a análise dos dados da pesquisa, será devolvido às escolas participantes. Esses dados, já analisados, passarão compor o banco de dados do GEEDI.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais e a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para a realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista.

Esclarecemos que se você aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a consolidação da política de Salas de Recursos Multifuncionais

na escola onde atua, trazendo grandes contribuições para os estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação. Ademais essa pesquisa contribuirá para ampliação da produção de conhecimento acerca da participação da equipe de gestão escolar no acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais.

Ressaltamos ainda que, o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa na participação desta pesquisa, e também não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Se depois de consentir com a sua participação o (a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRB, na Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário, Centro, Cruz das Almas-BA, telefone (75) 3621-6850.

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso desistir de participar a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Feira de Santana, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável