



## PERFIL DAS SALAS DE RECURSOS: CONSTRUINDO UMA LEITURA ACERCA DAS POLÍTICAS RECENTES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR<sup>1</sup>

Hildete Pereira dos Anjos<sup>2</sup>  
Cristiane da Silva Campelo<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho traça um quadro das salas multifuncionais em atividade no município de Marabá, Pará, Brasil, abrangendo o perfil das professoras, estrutura física e equipamentos em uso. Os instrumentos de pesquisa foram questionários, entrevistas e relatos orais. Como resultados, a pesquisa mostrou que a maioria das professoras é graduada em Pedagogia e cursa pós-graduação; que as salas multifuncionais estão estruturadas dentro do modelo proposto pelo MEC, embora nem todos os equipamentos estejam em funcionamento; que as equipes de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são compostas de duas ou três pessoas, todas do campo pedagógico; e que profissionais de outras áreas atuam apenas na etapa de diagnóstico e encaminhamento. Conclui-se que o perfil militante das professoras faz com que elas busquem superar limitações, investindo na própria formação e na formação dos demais colegas.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Políticas Públicas; Inclusão Escolar; Deficiência.

### PROFILE OF ROOMS RESOURCES: BUILDING A READING ABOUT THE RECENT POLICIES FOR SCHOOL INCLUSION

### ABSTRACT

The paper analyzes multifunctional rooms in activity in Marabá town, Pará, Brazil, covering the profile of teachers, physical structure and equipment in use. The research instruments were questionnaires, interviews and oral histories. As a result, the survey showed most teachers graduated in Pedagogy, and that they are attending postgraduate courses; multifunctional rooms are structured into the model proposed by MEC, although not all equipments are in operation; teams of AEE (Specialized Educational Help in Portuguese acronym) are small and are composed of educators, and professionals in other fields acting only at the stage of diagnosis and referral. It concludes that the militant profile of teachers make them seek to overcome limitations by investing in their own training and the training of other colleagues.

**Keywords:** Special Education; Public Policies; School Inclusion; Disabilities.

### PERFIL DE LAS SALAS DE RECURSOS: CONSTRUYENDO UNA LECTURA ACERCA DE LAS POLÍTICAS RECENTES PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo PPGE/UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEPNEES), da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá (em transição para se tornar Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). E-mail: <[hpanjoma@ufpa.br](mailto:hpanjoma@ufpa.br)>.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação. Monitora em 2012 do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEPNEES), da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá (em transição para se tornar Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). E-mail: <[cris.campelo@hotmail.com](mailto:cris.campelo@hotmail.com)>.



## RESUMEN

Este trabalho traça un cuadro de las salas multifuncionales en actividades en municipio de Marabá, Pará, Brasil, incluyendo el perfil de las profesoras, su estructura física y equipamientos en uso. Los instrumentos de investigación fueron cuestionarios, entrevistas y relatos orales. Como resultados, la investigación mostro que la mayoría de las profesoras tiene graduación en Pedagogía y frecuente cursos de postgrado; que las salas multifuncionales están estructuradas dentro del modelo de la propuesto de MEC, aunque ni todos los equipamientos estén en funcionamiento; que los equipos de AEE (Atendimento Educacional Especializado) san compuestos por dos o tres personas, todas del campo pedagógico; y que profesionales de otras áreas actúan solamente en la etapa de diagnóstico y cuando si encarrillan los alumnos. Fue concluido que el perfil militante de las profesoras hace con que ellas busquen superar sus limitaciones per medio de inversión en su propia formación y en la formación de sus compañeros de trabajo.

**Palabras-clave:** Educación Especial; Políticas públicas; Inclusión escolar; Deficiencia.

## Introdução

A tomada de decisões em política educacional precisa estar amparada em uma leitura ampla e aprofundada das múltiplas dimensões da educação concreta. Por outro lado, a pesquisa educacional perde sentido se não estiver ancorada na perspectiva de transformação dessa educação concreta, por isso a necessidade de dialogar com os processos políticos de tomada de decisão. Deste ponto de vista, buscando analisar políticas públicas relativas à inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil, foi criado o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)<sup>4</sup> no ano de 2010. Envolvendo grupos de pesquisa de todo o país, o Observatório executa, como seu projeto inicial, um *Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns*. Este estudo parte do princípio de que a implantação de salas multifuncionais nas escolas da rede pública tem sido um dos principais focos de atuação do Ministério da Educação na operacionalização das políticas de inclusão escolar relativas à pessoa com deficiência, como defendem Baptista (2011), Jesus, (2011), Kassar e Rebelo (2011), entre outros.

Durante a fase inicial da pesquisa (2011/2012), em Marabá, foram construídos coletivamente textos que sintetizam a história de vida das vinte e duas professoras que se envolveram no projeto, foram organizados documentos e dados referentes à história da educação no município, e foi criada uma linha do tempo em que tais histórias foram

---

<sup>4</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEPNEES) se incorporou ao Observatório através da Rede de Pesquisa Educação Inclusiva na Amazônia Paraense e realiza a pesquisa no município de Marabá, Pará.

relacionadas com a história da Educação Especial. Também foi levantado o perfil das salas multifuncionais em atividade no município, abrangendo perfil das professoras, estrutura física e equipamentos. Este texto apresenta o referido perfil e busca relacioná-lo com as referências às Salas de Recursos Multifuncionais nas histórias de vida das professoras.

A continuidade da pesquisa-formação prevê, ainda: a) descrição e análise dos contextos de trabalho docente para o professor da sala multifuncional; b) o estudo de estratégias de aproximação e de ensino - abrangendo estudos de casos e das temáticas relacionadas aos casos escolhidos; c) a construção, retomada e rearticulação de propostas de ação específicas para os desafios apontados; d) o estudo das concepções vigentes - o discurso sobre deficiência e Educação Especial visto pelos próprios falantes, extraídos das histórias de vida e dos estudos de caso - e das temáticas relacionadas a essas concepções; e) o estudo da rede de interações dentro e fora da escola: as relações com a política de Educação Especial e com os órgãos oficiais; e, por fim, f) a análise da execução das propostas de ação enfocando a superação dos desafios existentes e a construção de novos.

### **Marcas das políticas públicas para a questão da deficiência**

As políticas públicas referentes à inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil, entendendo-se política pública como “o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFFLING, 2001, p.2), são relativamente recentes. Iniciativas isoladas neste campo datam do Império, como a criação do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos (MAZZOTTA, 2005), mas somente na segunda metade do século passado tais ações ganharam maior articulação e coerência, podendo-se falar dos primeiros delineamentos de uma política para este setor. Segundo Mendes (2010), “os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da Educação Especial, devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão”. (MENDES, 2010, p.99).

O histórico das décadas de setenta e oitenta mostra que, apesar da ampliação, resistiram os aspectos filantrópicos, segregativos e o enfoque médico-clínico das iniciativas, sua ênfase situando-se no ajuste, adaptação e correção da pessoa com deficiência;

decorrendo disso, sua definição como educação *especial* estabelecia uma separação do restante das políticas educacionais. Da criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), em 1973, até sua elevação à Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 1985, a filantropia, segregação, a busca de ajuste, a ênfase nas limitações, mais do que nos potenciais dos educandos, têm sido marcas das políticas públicas (MENDES, 2010; KASSAR e REBELO, 2011).

Certamente um fator importante para a crítica a esse modelo e para uma redefinição das políticas são as lutas por direitos gerais, e especificamente pelo direito à educação. A década de 1990 é um marco neste sentido, como aponta Magalhães:

[...] nas democracias, a educação representa um direito de toda a população, incluindo, também, as pessoas com deficiência. Defender tal afirmação significa que o sistema escolar deve receber toda e qualquer pessoa, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais que as diferenciem da maioria da população e, fundamentalmente, considerar o direito de ter acesso ao conhecimento escolar. Os direitos tornam-se mais evidentes no Brasil a partir da década de 1990, onde se observam amplas reformas educacionais marcadas pela descentralização, que se inicia com a redemocratização do país e tem coroamento com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e com a criação do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e do Magistério, que se encaminha no sentido da municipalização do ensino (MAGALHÃES, 2011, p.3).

Assim, a última década do século passado e a primeira deste século XXI têm, como marca importante no que se refere às políticas voltadas para a questão da deficiência, a inserção desses sujeitos e de suas lutas. Mais especificamente, sua reivindicação de ser contemplados nas políticas públicas atinentes aos direitos básicos e, no que se refere à escolarização, seu direito à matrícula na rede pública e à complementação através de atendimento especializado.

Outro fator importante foi a “influência das concepções difundidas por organismos multilaterais no corpo das formulações das políticas educacionais brasileiras” (KASSAR e REBELO, 2011, p. 8), expressas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e na *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Tais influências fazem aproximar a Educação Especial das políticas mais gerais da educação, de modo que a resolução CNE/CEB 02/2001, de acordo com Baptista, traz “o avanço de dispositivos

normativos que passam a prever que essa escolarização deva ocorrer, necessariamente, no ensino comum” (BAPTISTA, 2011, p.1).

Buscando analisar o impacto das recomendações internacionais na legislação de Brasil, México e Bolívia, Teixeira (2009, p. 12) conclui que “a participação dos Brasil nos encontros promovidos pelas agências de cooperação internacional promoveu um detalhamento maior das questões previamente abordadas, bem como a aproximação conceitual em relação às recomendações internacionais”. (TEIXEIRA, 2009, p. 12)

Um terceiro fator que consideramos importante nesta redefinição é a mudança nos processos de gestão e operacionalização das políticas. Percebemos que, articulado ao processo de municipalização de ensino, ocorre, no que se refere à questão da deficiência, uma federalização, concentrando-se no Ministério da Educação, através da SEESP, os processos de formação e gestão.

Dentre essas iniciativas, várias foram aquelas que evidenciavam um protagonismo do Ministério da Educação na busca de interlocução com os gestores, principalmente em nível municipal, para a garantia de ações consideradas ‘inclusivas’. Nessa direção, a Secretaria de Educação Especial do MEC implementou um Programa que visava à difusão de sistemas inclusivos por meio da formação e da gestão – o Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (2003-2010) (BAPTISTA, 2011, p.1).

As ações previstas pelo Programa citado por Baptista incluíam a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a execução do projeto de formação de professores denominado *Educar na Diversidade*, originado do Projeto *Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL* (BRASIL, 2006), com material único para todo o país.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é apresentado na Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001) como “complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”, a ser realizado na sala de recursos e voltado para o alunado em situação de deficiência.

O documento denominado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborado em 2007, amplia o AEE, atribuindo-lhe as funções de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (...)” (BRASIL, 2010, p.21). Seu texto estabelece, ainda, que o AEE “constitui oferta

obrigatória de todos os sistemas de ensino”, e deve ser ofertado no turno inverso ao da classe comum (*Idem*, p.22), o que, na prática, torna a sala de recursos o *locus* de oferta do AEE e o torna a tarefa central da sala de recursos.

Os objetivos da Política estão assim delineados na Nota Técnica SEESP/GAB/nº11/2010:

[...] garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da Educação Especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (*apud* JESUS, 2011, p.2).

A operacionalização dessa garantia de acesso e permanência com sucesso no sistema público de ensino passou a ocorrer, repetimos, pela criação de salas multifuncionais, às quais os municípios teriam acesso através de editais, devendo nelas serem atendidos os alunos acima especificados. Define-se, então, “um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial [...]” e se destaca “uma tipologia de serviços educacionais que passariam a ter prioridade – a sala de recursos” (BAPTISTA, 2011, p.3). Tais serviços são detalhadamente definidos em sua estrutura, de modo que as salas de recurso são assim caracterizadas:

As Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armários, quadro melanímico.

(...)

As Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidas de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, Sorobã, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis (ROPOLLI, 2010, *passim*, pp. 31-32).

Temos, então, quatro fatores importantes na materialização das políticas atuais para a inclusão escolar da pessoa com deficiência: maior protagonismo desses sujeitos e suas organizações; um esforço de aproximação conceitual das recomendações internacionais; o estabelecimento de um diálogo direto entre o Ministério de Educação e os gestores da Educação Especial nos processos de gestão e de formação; a concentração do atendimento especializado nas escolas, no formato de salas de recursos, cuja estrutura e funcionamento têm sido planejados e acompanhados de forma centralizada.

### **Percurso metodológico**

Para a consecução da tarefa de estudar a implantação de salas multifuncionais nas escolas da rede pública, juntamo-nos à equipe do Departamento de Educação Especial (SEMED/Marabá) em seu trabalho de formação, e passamos a participar dos encontros mensais desse grupo, menos como formadores e mais como participantes de um processo coletivo de aprendizagem. Foram seis encontros durante o ano de 2011 e três no ano de 2012, com a duração de quatro horas cada um, além dos contatos e trocas por correio eletrônico. Participaram desse grupo, além da equipe do GEPNEES, do Departamento de Educação Especial e das vinte e duas professoras das SRMs, nove discentes do curso de Pedagogia envolvidas em elaboração de trabalhos de conclusão de curso no campo dos estudos da inclusão e da deficiência<sup>5</sup>.

Paralelamente a esse trabalho, um dos trabalhos de conclusão de curso (CAMPELO, 2012) enfocou o perfil das salas multifuncionais de Marabá, e a maior parte dos dados aqui apresentados foi dele extraída. Para a coleta dos dados foi utilizado questionário respondido por vinte e seis professores, dos trinta atuantes nas salas multifuncionais em atividade. Complementam essas informações dados extraídos de documentos cedidos pela Secretaria Educação Especial do município e de entrevista com sua gestora.

---

<sup>5</sup> Os créditos pelo trabalho técnico de gravação e transcrição das entrevistas (algumas refeitas várias vezes, no afã de trazer o máximo da história de cada professora para o processo de análise) são de Dilce Gilena Negrão de Souza, Francisca Alvarenga Sindeux, Ileana Barbosa Braga, Ilzete Monteiro dos Santos, Helane Oliveira Moreira Ferreira, Jarana de Souza Silva, Márcia Nascimento Rodrigues, Maria Ribeiro de Souza e Sulamita dos Reis Melo, graduandas do Curso de Pedagogia e participantes do Núcleo de Educação Especial/UFPA Marabá no período da pesquisa.

## Perfil das salas de recursos e das docentes

Para melhor compreensão do perfil das SRMs em Marabá, consideramos importante cotejá-lo com a história de sua implantação. O documento da SEMED/Marabá denominado *Reorganização do AEE* registra o momento em que as SAPEs (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) e SRs (Salas de Recursos) anteriormente existentes passam a se organizar como SRMs, mostrando aquela relação direta entre o governo federal e os municípios a que nos referimos:

No ano de 2007, o município de Marabá assinou uma Carta Acordo com a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC para a reorganização do atendimento educacional especializado, prevendo a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais em substituição às SAPEs e SRs [...]. As salas de Recursos Multifuncionais são espaços onde se realiza o atendimento educacional especializado e devem dispor de materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento das diversas necessidades educacionais, e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, devidamente organizada com diferentes materiais e equipamentos, poderá atender, conforme cronograma e horários de atendimentos, alunos com deficiência visual, auditiva, física/paralítico, cerebral, mental (MARABÁ, 2009, p. 1).

A previsão da multiplicidade de atendimentos não afetou muito a quantidade de profissionais responsáveis pelas SRMs, que eram duas por sala em turnos alternados. Nas salas de recursos no formato anterior, atuavam profissionais que encaminharam sua formação para as especificidades da surdez e da cegueira/baixa visão. Quando as salas foram transformadas em SRMs, as professoras se viram na contingência de não conseguir atender aos demais alunos, como relata I. C.:

[...] eu me especializei na área de surdez, então, agora com o atendimento educacional especializado, você tem que trabalhar com todas as áreas, desde a deficiência intelectual, auditiva, todas as áreas, se for possível. Você tem que trabalhar o que a clientela tiver, perto de sua escola, que precisar da sala de recurso multifuncional. Ai é difícil, é difícil... (I. C., in SANTOS *et al*, 2012, p.72).

Em Marabá, existiam, no período da pesquisa, dezessete escolas que contavam com Sala de Recursos Multifuncional (SRM), sendo quinze na zona urbana e duas na zona



rural. Além das salas, existia um Centro de Apoio Pedagógico (CAP), que ficava em um prédio particular e atendia aos alunos com deficiência visual. O CAP, de acordo com a gestora da Educação Especial, não estava previsto nas ações do município; foi mais uma herança dos encaminhamentos do período em que a Educação Especial era gerida pela secretaria estadual de educação.

[...] no ano de 2004 recebemos um telefonema da Sec. Estadual de Educação – SEDUC nos comunicando que fomos contemplados com recursos/equipamentos para formar um CAP, precisaríamos apenas ceder um espaço numa escola estadual e professores para atuar no mesmo. Digo acidentalmente porque o projeto CAP, criado pelo governo federal, iniciou em 1998. Assim, as Secretarias interessadas em receber um CAP deveriam enviar ofício para o MEC solicitando a adesão. Como neste período a educação especial ainda era gerenciada pelo Estado, não fizemos adesão ao programa e, mesmo assim, por um erro, talvez da SEESP, fomos contemplados com os equipamentos básicos do CAP (Entrevista Coord. Educação Especial, 2012, p.4).

No que se refere aos equipamentos e materiais existentes nas SRMs do município de Marabá, foi observado que, na maioria delas, existiam materiais e equipamentos necessários ao tipo de atendimento ali realizado. Eram doze SRMs previstas para funcionar<sup>6</sup> como sendo do tipo I e cinco do tipo II.

Além dos materiais recebidos do MEC, a prefeitura municipal e as próprias professoras complementavam a estrutura das salas de recursos. O mobiliário das salas foi adquirido pela prefeitura e parte do material didático-pedagógico (como jogo da memória, jogo da velha, alfabeto em libras e Braille, dominó de números, entre outros) foi produzida pela equipe (CAMPELO, 2012, p. 28).

Quanto ao perfil docente, a maioria dos professores responsáveis por SRM tinha graduação em Pedagogia e especialização na área de Educação Especial<sup>7</sup>. Eram todos concursados, e quase todos participavam das atividades de formação continuada oferecida pelo Departamento de Educação Especial. Dos 26 professores foco da pesquisa, 15 tinham mais de quinze anos de atuação em educação, e 17 deles mais de seis anos de atuação em

<sup>6</sup> Trata-se do material que deve ser providenciado pelo MEC para o funcionamento das salas. Em cinco salas do tipo I, os computadores não estavam funcionando no período da pesquisa, enquanto em três do tipo II faltavam impressora, máquinas Braille e livros em Braille.

<sup>7</sup> O total de professores atuantes, no ano de 2012, é de 30 docentes, dos quais 4 ficaram de fora do levantamento por razões diversas. "Dos 26 professores pesquisados, 21 têm graduação em Pedagogia e, dentre esses, 19 tem especialização na área da educação especial" (CAMPELO, 2012, p.28).

Educação Especial, configurando-se como um grupo experiente. De acordo com o Departamento de Educação Especial, existiam exigências mínimas para atuar na área: “Atualmente, para começar a atuar no AEE, a exigência é que o professor tenha especialização na área da Educação Especial. Alguns professores que já atuavam na educação especial estão cursando especialização na área” (Entrevista Coord. Educação Especial, 2012, p 7). Essa especialização era coordenada a partir do MEC, em convênio com a UFC [Universidade Federal do Ceará]; é denominada *Formação de professores para o AEE* e voltada especialmente para os professores de salas multifuncionais, funcionando a distância, com encontros presenciais mensais.

Em números do ano de 2012, 544 alunos frequentavam o atendimento especializado. As atividades de atendimento ao aluno incluíam, conforme o Departamento de Educação Especial:

[...] ensino da Libras e da língua portuguesa para os alunos com surdez; ensino do sistema Braille, uso do sorobã e orientação e mobilidade para pessoas cegas; articulação, quando possível, com o professor da escola comum e produção de material, adequando e produzindo materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos (Entrevista Coord. Educação Especial, 2012, p.8)

Quanto às parcerias necessárias para as equipes de AEE, essas ocorriam mais na fase de avaliação (denominada triagem), mas as salas de recursos ficam responsáveis por todo o restante do processo, como se pode perceber na fala da gestora:

No município não há muitas ofertas de atendimentos diversos, seja na área clínica ou pedagógica, assim ficamos limitados ao AEE nas SRM, que, por sua vez, “atende” a todas as áreas de deficiência e aos atendimentos clínico, psicológico e fonoaudiológico. [...] Quando o aluno apresenta um quadro de deficiência mental/intelectual, o encaminhamos para uma SRM mais próxima de sua escola do ensino comum, quando não há SRM na sua própria escola; [...] Nos casos onde fica detectado que o aluno apresenta de fato uma BV ou cegueira, o encaminhamos para o CAP; [...] Ao percebermos suspeita de surdez, orientamos a família a fazer uma audiometria pela rede pública de saúde ou particular e, detectado a surdez, o encaminhamos para uma SRM. [...] Alguns casos de deficiência múltipla mais acentuada encaminhamos para uma avaliação e AEE na APAE, em outros casos, encaminhamos também para uma SRM (Entrevista Coord. Educação Especial, 2012, p.8)

Percebe-se, na história da implantação do AEE em Marabá, o mesmo movimento nacional de aproximação das recomendações internacionais, com a condução, a partir do Ministério da Educação, do processo de formação de gestores e professores, assim como da operacionalização das políticas através dos processos de encaminhamento direto aos municípios da estrutura mínima para a implantação das SRMs. A formação, do mesmo modo, é feita de forma centralizada, apesar de complementada pelas ações das próprias professoras, as quais percebem que precisam ter iniciativas neste sentido:

Quando eu já fui trabalhar no estado, concursada, me deparei novamente com a situação. Eu tinha uma aluna surda na sala [...]. Eu sabia que tinha que fazer a inclusão do aluno, já tinha leitura a respeito. O preparo do professor não está no curso que ele faz, e sim na vontade que ele tem de fazer, a docência dele. Então eu vi que tinha que partir de mim também, essa vontade, que não tinha como fugir disso e nem entregar o aluno como eu estava recebendo (W. P. M., *in* SANTOS *et al.*, 2012, p.3).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, e o Decreto nº. 6.571/2008 estabelecem que devam ser atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, e alunos com altas habilidades/superdotação (ROPOLLI, 2010, p. 22). Considerando o histórico contínuo de formação das professoras que fazem parte desse processo em Marabá, sua disposição de aprendizagem e, mesmo assim, as limitações que elas descrevem para lidar com essa diversidade de situações, fica claro que, para o cumprimento efetivo da lei, as equipes precisariam ser muito maiores e com formação inicial (graduação ou pós-graduação) já diversificada. De qualquer modo, percebe-se, nas falas, uma valorização da parceria e da aprendizagem conjunta.

A partir de 2007 ingressei na sala multifuncional, trabalhando com a professora I.. Tem sido uma experiência maravilhosa, devido ela ser a pioneira no trabalho com alunos surdos. Agora com a inclusão, na sala multifuncional, tem alunos com outras modalidades de deficiência, como: dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual, cadeirantes, paralisia cerebral, entre outras. Para nós, o nosso trabalho tem dado certo, porque trabalhamos em conjunto (confiamos uma na outra), e não deixamos nada a critério de uma (sentamos juntas). “Combina que tudo dá certo!”. É um trabalho muito gratificante (J. M. S. S., *in* SANTOS *et al.*, 2012, p.72).

O perfil das professoras mostra as raízes do AEE na educação especial e suas falas evidenciam a militância que caracteriza sua atividade, assim como o entusiasmo pela perspectiva de avanço profissional pelo acesso à formação superior, inclusive com algumas experiências de docência em curso curto de formação.

Aí o que eu estou fazendo agora... um curso né, em uma escola particular, em uma faculdade particular, pra ver se eu chamo essas pessoas pra conhecer essa linguagem, pra que essas pessoas possam pelo menos utilizá-la... Três ou quatro possam estar incluídos dentro de uma escola, pra trabalhar junto com eles (I. C., *in* SANTOS *et al*, 2012, p.72).

Estão no campo da surdez e da cegueira/baixa visão, os maiores avanços dos professores das SRMs assumirem a formação dos professores da sala comum; são as duas tipologias trabalhadas há mais tempo no município. As demais ainda vão sendo assumidas aos poucos e com dificuldades, porque não há, entre as equipes, profissionais com formação específica.

Assim, pode-se resumir o perfil das SRMs em Marabá como herdeiras das antigas salas de recursos e de apoio pedagógico em seu formato de atendimento, hoje com melhor estrutura e em maior quantidade; as equipes, geralmente formadas por dois/duas ou três pedagogos/as, são ainda pequenas para o tamanho e a diversidade da demanda; são formadas por pessoal experiente em educação especial, mas com formação universitária recente, e boa parte em serviço e a distância; assumem, na medida dos seus limites e, mais especificamente, na surdez e cegueira/baixa visão, responsabilidades de formação dos colegas, com oficinas e cursos de curta duração, além do acompanhamento aos alunos no contra turno.

## Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: **IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2011, Nova Almeida-ES. *Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES; UFRGS; UFSCAR, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de fevereiro de 2001*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 06 Outubro 2011.

\_\_\_\_\_. *Educar na diversidade nos países do Mercosul*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 09 Julho 2012.

CAMPELO, Cristiane S. **Caracterização das salas de recursos multifuncionais do Município de Marabá**, 2012, 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Campus Universitário de Marabá, Universidade Federal do Pará, Marabá, 2012.

HÖFFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 09 Julho 2012.

JESUS, Denise Meyrelles. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pelas narrativas de professores de AEE. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Nova Almeida-ES. *Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES; UFRGS; UFSCAR, 2011.

KASSAR, Monica C. M; REBELO, Adriana. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Nova Almeida-ES. *Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES; UFRGS; UFSCAR, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva. Educação especial e atendimento educacional especializado (AEE): expressões do contexto da educação inclusiva brasileira. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Nova Almeida-ES. *Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES; UFRGS; UFSCAR, 2011.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação. *Reorganização do AEE*. 2009 (Não publicado)

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira, *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*, 5.a ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

ROPOLLI, Edilene Aparecida. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Beatriz. A. *et al. Histórias de vida das professoras do atendimento educacional especializado de Marabá, Pará*. Marabá: GEPNEES/FACED, 2011 (Produção coletiva, não publicada).

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. Garantias legais de acessibilidade e as recomendações internacionais: um estudo comparativo entre Brasil, Bolívia e México no âmbito da educação escolar da pessoa com deficiência. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4827--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4827--Int.pdf)>. Acesso em: 10 Setembro 2012.

**RECEBIDO EM 10 DE MAIO DE 2013.**

**APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2013.**