

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

JOYCE BRAGA

**COMPREENSÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) INCLUSIVA EM CAMPO
GRANDE/MS.**

Campo Grande - MS

2021

JOYCE BRAGA

**COMPREENSÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) INCLUSIVA EM CAMPO
GRANDE/MS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

**Campo Grande - MS
2021**

JOYCE BRAGA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Fernanda Malinosky Coelho da Rosa (orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Ana Maria Martensen Roland Kaleff
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 15 de dezembro de 2021.

A Paz Total depende essencialmente de cada indivíduo se conhecer e se integrar na sua sociedade, na humanidade, na Natureza e no cosmos. Ao longo da existência de cada um de nós pode-se apreender Matemática, mas não se pode perder o conhecimento de si próprio e criar barreiras entre indivíduos e os outros, entre indivíduos e a sociedade, e gerar hábitos de desconfiança do outro, de descrença na sociedade, de desrespeito e de ignorância pela humanidade que é uma só, pela Natureza que é comum a todos e pelo Universo como um todo.

Ubiratan D'Ambrósio.

A meu Pai...
Meu eterno Mentor!
Daniel Braga (in memoriam)

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de chegar até aqui!

A meu querido esposo Cicero, idealizador dessa ideia de cursar o mestrado. Por todo apoio e extrema compreensão em meus momentos de estresse, e choro, muito choro... (risos).

À minha família pelo apoio e incentivo.

À minha querida Orientadora, Fernanda Malinosky, por sua amizade, paciência, carinho, por me mostrar novas perspectivas me orientando sempre de forma tão gentil, mesmo quando os erros eram terríveis... (risos)

Aos professores Ana Kaleff e Thiago Donda por aceitarem o convite de participar das bancas dos exames de qualificação e defesa. Por lerem cuidadosamente todo o material e por todas as contribuições feitas no exame de qualificação.

Aos meus colegas do mestrado, Turma 2019, obrigada pela oportunidade de passar momentos tão maravilhosos, pelos risos e também aprendido!

À minha amiga Danusa, por ser sempre tão companheira, pessoa maravilhosa que tive a oportunidade de conhecer já na aula inaugural, e não nos separamos mais. Uma amizade para a vida!

Ao grupo de pesquisa GEduMaD, do qual tenho orgulho de fazer parte, por todo aprendizado e contribuições.

Aos professores do PPGEduMat, em especial a Profa. Edilene, Profa. Carla, Profa. Aparecida, Prof. Márcio, Prof. Klinger e Profa. Paola, por todo aprendizado nesses anos, por meio de cada disciplina ministrada.

Ao meu diretor e amigo Márcio pelo apoio e incentivo, por tudo que o ISMAC representa em minha jornada na Educação Especial, no trabalho com pessoas com deficiência visual.

Aos queridos colaboradores, alunas e professores que tão gentilmente aceitaram fazer parte desse trabalho concedendo entrevistas maravilhosas, pelas experiências e vivências compartilhadas, meu muito OBRIGADA!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se configura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência visual no contexto da Educação Matemática Inclusiva em Campo Grande/MS. A metodologia utilizada para realização desse trabalho foi de cunho etnográfico, pois nos apropriamos de alguns elementos da Etnografia, como observação participante, entrevistas, caderneta de registros. Toda a fase de observação se deu em uma escola da Rede Estadual de Ensino (REE), em Campo Grande, nessa unidade há uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde é oferecido o AEE a alunos com deficiência visual e, grande parte deles, estuda em outra escola, também pertencente à REE, o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). Por meio das análises é possível compreender que a Matemática Escolar está presente no AEE e, por meio de recursos e materiais adaptados pelo professor especializado que lá atua, os alunos com deficiência visual têm conseguido permanecer no ensino comum. Foi possível entender também como se dá a formação continuada desse profissional e observar como são diversas as formações iniciais. Contudo, há de se pensar que em cada SRM existe uma realidade diferente à que foi observada ao longo da presente pesquisa. Assim, nosso intuito é poder contribuir cada vez mais com o trabalho dos professores que atuam na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncional. Material Adaptado. Formação de Professores. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the Specialized Educational Service is configured for students with visual impairments in the context of Inclusive Mathematics Education in the city of Campo Grande, located in Mato Grosso do Sul. The methodology used to carry out this work was of an ethnographic nature, as we appropriated some elements of Ethnography, such as participant observation, interviews, and taking some notes in a notebook. The entire observation phase took place in a public school in Campo Grande, in this school has a Multifunctional Resource Room, where the Specialized Educational Service is offered to students with visual impairments, and most of them, studies at another public school, the State Center for Youth and Adult Education. Through the analysis, it is possible to understand that School Mathematics is present in the Specialized Educational Service and, through resources and materials adapted by the specialized teacher who works there, students with visual impairments have managed to remain in regular education. It was also possible to understand how the continuing education of this professional takes place and to observe how diverse the initial formations are. However, there is a different reality in each Multifunctional Resource Room to the one observed throughout the present research. Thus, our intention is to be able to contribute more and more to the work of teachers who work in Special Education from the perspective of Inclusive Education.

Keywords: Multifunctional Resource Room. Adapted material. Teacher training. Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Material em E.V.A. – Matriz 3x3	70
Figura 2. Reconhecimento tátil do material adaptado.....	71
Figura 3. Entendendo como estão dispostas as linhas e as colunas em uma matriz 3x3. ..	71
Figura 4. Entendendo como estão dispostas as linhas e as colunas em uma matriz 3x3. ..	71
Figura 5. Realizando uma atividade proposta.	72
Figura 6. Realizando uma atividade proposta.	72
Figura 7. Professora Gabriela, apresentando os termos do Teorema de Pitágoras.	78
Figura 8. Professora Gabriela, apresentando os termos do Teorema de Pitágoras	79
Figura 9. Professora Gabriela, explicando a aplicação do Teorema de Pitágoras.	79
Figura 10. Professora Gabriela, explicando a aplicação do Teorema de Pitágoras.	79
Figura 11. Aluna Irene realizando atividades.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quantitativo de Matrículas no Ensino Regular	50
Gráfico 2. Alunos com deficiência visual na REE.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Especificações da Sala Tipo I	49
Quadro 2. Especificação dos itens da Sala Tipo II	49
Quadro 3. Matrículas por Esfera Administrativa – 1999	55
Quadro 4. Matrículas por Esfera Administrativa – 2002	55
Quadro 5. Coordenadorias Regionais de Educação – Municípios Jurisdicionados.....	58

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANARC – American National Association of Rehabilitation Counseling
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAP-DV/MS – Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual do Mato Grosso do Sul
CDPD – Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CEAM/AHS – Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação
CEAME/TEA – Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante Com Transtorno do Espectro Autista
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEESPI – Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CID – Código Internacional de Doenças
CMU – Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa (Braille)
COPESP – Coordenadoria de Políticas para Educação Especial
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
E.V.A – Etil, Vinil, Acetato
IBC – Instituto Benjamin Constant
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISMAC – Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos "Florivaldo Vargas"
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille
NUESP – Núcleo de Educação Especial
NUMAPS – Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico
ONU – Organização das Nações Unidas
PEE – Plano Estadual de Educação

PEI – Plano Educacional Individualizado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROGETEC – Programa de Gestão de Tecnologia
REE – Rede Estadual de Ensino
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SRM – Sala de Recurso Multifuncional
TA – Tecnologia Assistiva
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

Sumário

Introdução.....	16
Uma (futura) professora de Matemática e uma Sala de Recursos.....	17
Inquietações geram pesquisa!?: os objetivos gerais e específicos.....	23
Capítulo 1 – A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	26
1.1. Um breve panorama histórico da Educação Especial no Brasil	27
1.2. Educação Especial sob uma nova perspectiva: Educação Inclusiva	36
Capítulo 2 – Compreendendo o Atendimento Educacional Especializado.....	42
2.1. Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme a legislação brasileira	
43	
2.1.1. O Atendimento Educacional Especializado e o surgimento do movimento da	
Educação Inclusiva	44
2.1.2. A implantação do Atendimento Educacional Especializado.....	45
2.2. Salas de Recursos Multifuncionais.....	47
2.2.1. Sala de Recursos Multifuncionais: um atendimento para complementar e/ou	
suplementar.....	51
2.3. O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos	
Multifuncionais na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul.	53
2.3.1. O cumprimento do PEE-MS: reorganização de metas e estratégias.	57
2.3.2. Conhecendo o trabalho na Rede Estadual de Ensino em Campo Grande/MS.	
61	
Capítulo 3 – Metodologia.....	64
3.1. Procedimentos Metodológicos	65
3.1.1. Quem são os participantes da pesquisa?.....	67
3.2. Registros de uma Caderneta... ..	69
3.2.1. Rosa de Lima.....	69
3.2.2. Irene da Silva.....	73
Capítulo 4 – Vidas, experiências, narrativas... ..	81
4.1. Rosa de Lima	81
4.2. Irene da Silva	84
4.3. Gabriela Sampaio	89
4.4. Maria Laura Machado.....	98

4.5. Ismael Rodrigues	101
4.6. Algum tempo depois.....	108
Capítulo 5 – Analisando o Atendimento Educacional Especializado em Campo Grande/MS a partir de narrativas	110
5.1 Atendimento Educacional Especializado: reforço escolar ou serviço de apoio?	111
5.2. A formação docente na/para o Atendimento Educacional Especializado	117
Finalizando este trabalho.....	127
Referências	131
ANEXOS.....	142
Roteiro para entrevista semiestruturada – Alunos.....	143
Roteiro para entrevista semiestruturada – Professor	144
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE)	146
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	147

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é tema recorrente em mesas de debate quando o foco principal é a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por ser um assunto relevante no que tange a garantia de uma educação que alcance a maior quantidade possível de indivíduos. Nessa direção, faz-se necessário ao professor conhecer a Educação em um contexto amplo, suas modalidades e o quanto pode contribuir para que haja aprendizagem de todos os alunos de sua sala de aula.

Cabe ressaltar que entendemos a sala de aula como um espaço diverso, heterogêneo, com muitas vivências, com indivíduos singulares, que aprendem de formas diferentes. Assim, aqueles que muitas vezes foram negligenciados por apresentarem dificuldades de aprendizagem, devido a uma limitação sensorial, física ou intelectual, poderiam estar recebendo um Atendimento Educacional Especial; isso seria capaz de garantir não só o acesso, mas também a permanência no ensino comum¹ de forma a exercerem o direito à educação de qualidade, em sua totalidade.

Nesse capítulo será apresentada a trajetória percorrida até chegar ao tema escolhido para a pesquisa, pois, desde a graduação, o caminho trilhado pela pesquisadora² foi marcado por experiências na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, trabalhando diretamente com alunos com deficiência visual. Contudo, farei uma breve pausa aqui porque não é possível falar sobre a deficiência visual sem antes explicar de que se trata.

De acordo com a Portaria nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008 do Ministério da Saúde, a deficiência visual está conceituada da seguinte maneira:

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10). (BRASIL, 2008a, p. 1)

Essa deficiência se divide em dois grupos: cegueira, quando há apenas percepção de luz, podendo ser congênita ou adquirida; e baixa visão (ou visão subnormal), em que há grande perda visual, porém, ainda com alguma funcionalidade preservada. (BRASIL, 1999).

¹ Quando é mencionado ensino/escola/sala de aula comum ou regular fazemos referência à nomenclatura utilizadas das legislações vigentes. Cabe ressaltar que não é com a intenção de inferiorizar ou dizer que outros tipos de escolas são irregulares ou incomuns.

² Destaco aqui, que quando escrevo em primeira pessoa do singular é a aluna-pesquisadora narrando suas vivências. Quando troco para primeira pessoa do plural, trago um pensamento coletivo com minha orientadora.

A cegueira congênita é quando a perda visual ocorre até os cinco anos de idade, pois é nessa faixa etária que a maturação visual se aperfeiçoa, ou seja, em que a acuidade visual da criança se iguala a do adulto. Perdendo a visão até essa idade, não existe retenção de imagens visuais, pois a criança não poderá ter como base uma memória visual para suas construções mentais (ORMELEZI, 2006).

No caso da cegueira adquirida, essa acontece por diversas razões e em diferentes faixas etárias. Pode ser causada por doenças que atingem o aparelho ocular, como por exemplo, o glaucoma, a catarata, as distrofias periféricas e centrais, e as outras que estão associadas a problemas orgânicos, como o diabetes, ou síndromes neurológicas que afetam o nervo óptico. (ALMEIDA; ARAÚJO, 2013)

Após essa breve explicação de como a deficiência visual é conceitualizada, relato a seguir um pouco da prática vivenciada ao longo de alguns anos, e a realidade observada hoje no AEE, ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais em Campo Grande/MS.

Uma (futura) professora de Matemática e uma Sala de Recursos...

Meu primeiro contato com a Educação Especial se deu no ano de 2002, quando cursava o 3º semestre da graduação – Licenciatura em Matemática – na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Uma professora me apresentou a oportunidade de trabalhar em uma instituição que atendia pessoas com deficiência visual, como professora da Sala de Recursos³.

Procurei a instituição para me apresentar sem saber ao certo qual função desempenharia, pois, à época, os cursos de licenciatura, com exceção do curso de Pedagogia⁴, não tinham em seu currículo disciplinas pedagógicas que fizessem menção a Educação Especial. Logo, os professores iam para as salas de aula sem receberem o mínimo de preparo ou orientação em como trabalhar com alunos com deficiência.

O motivo de uma instituição necessitar de um professor de Matemática em suas dependências, parecia-me estranho e confesso, assim que lá cheguei, ao ver várias pessoas cegas circulando pelo ambiente, minha reação foi de espanto e curiosidade, por não entender qual seria meu papel de fato.

³ Nomenclatura comumente usada na Instituição, tendo em vista as legislações vigentes no período mencionado. Essas serão explanadas no Capítulo 1.

⁴ Conforme Almeida (2005), o "[...] curso de Pedagogia que tivera a disciplina de Educação Especial contemplada na grade desde a sua criação [...]" (p. 107)

A instituição supracitada é o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos – ISMAC, fundada em 1957, por Florivaldo Vargas, oriundo do interior de São Paulo que, “[...] tomou conhecimento que os cegos mato-grossenses se entregavam à mendicância, única forma de conseguirem sobreviver, ou eram enclausurados por seus familiares, que tentavam escondê-los da sociedade”. (REATTE, 2006, p. 39)

Ao longo do tempo, o ISMAC foi avançando e seus atendidos foram na medida do possível, sendo inseridos no ensino comum, alguns alcançaram o ensino superior e outros foram aprovados em concursos públicos, concretizando o que seu idealizador outrora havia acreditado ser realizável.

Quando me apresentei à direção do ISMAC, explicaram que meu trabalho consistia em auxiliar alunos matriculados no ensino regular, na execução de atividades das áreas exatas e que recebiam o atendimento ali mesmo, em um espaço com o nome de Sala de Recursos. Fui orientada a aprender o Braille e dominar o soroban rapidamente, pois os alunos estavam sem o atendimento há algum tempo e as atividades estavam acumuladas.

Na primeira semana recebi capacitação no Sistema Braille, bem como orientação quanto ao uso das grafias específicas para Matemática, Física, Química e as normas referentes a transcrição, pois na Sala de Recursos, eram feitas as transcrições de todo o material trazido pelos alunos, com exceção das provas que ficavam a cargo do Núcleo Gráfico.

Quando finalmente iniciei o trabalho, os alunos estavam bastante eufóricos e ansiosos, pois ali esperavam entender o conteúdo outrora "ouvido" na sala, porém não compreendido. Muitos deles chegavam sem nenhum registro escrito, mas com muitas dúvidas.

A Sala de Recursos à época e no ISMAC, vinha de um histórico de parceria junto as escolas das redes municipal e estadual, as quais esses alunos estavam matriculados. Particularmente, a Sala de Recursos desempenhava um papel de auxílio direto na aprendizagem dos conceitos e dos conteúdos ministrados na sala de aula comum. Cada aluno que ali chegava, esperava que suas dúvidas fossem sanadas, o que levava muitos a pensarem que o principal objetivo era dar-lhes um "reforço escolar".

O grupo que frequentava a sala era bastante heterogêneo, compreendia alunos de diferentes idades e segmentos; por ali passavam semanalmente cerca de 27 pessoas, em atendimentos de 45 minutos cada, que ocorriam duas ou três vezes na semana. Esses alunos cursavam desde o 3º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Além desses, também

compareciam aqueles que estavam no processo de reabilitação e recebiam apenas aulas de soroban.

Entretanto, com o passar dos dias e diante das situações vivenciadas, percebia que era necessário que fosse feito mais para que esse aluno obtivesse um aprendizado respeitando seu tempo e assim, valorizando o espaço por ele ocupado na sala de aula, a qual estava inserido. Era habitual ouvir deles que na sala de aula comum, permaneciam calados apenas ouvindo o que se passava e que ocasionalmente, algum colega ou professor ia até a carteira em que estavam e interagia com eles. Dessa forma, o papel de ensinar todo o conteúdo, era delegado ao professor da Sala de Recursos no ISMAC, pois os professores do ensino comum acreditavam ser nesse espaço o ambiente ideal, em que o profissional era realmente habilitado para dar todo o suporte necessário como transcrever material para o Braille, adaptar, construir e flexibilizar os conteúdos de forma levá-los à aprendizagem.

Os alunos cegos recebiam o material devidamente transcrito, caso os professores, por meio da coordenação da escola, tivessem entrado em contato com a instituição, solicitando a produção de provas, atividades, entre outros; mas isso nem sempre ocorria, o que contribuía para que muitos deles permanecessem apáticos na sala de aula comum, sem possibilidade de participar das atividades com os demais alunos.

De certa forma, acreditava-se que os alunos com baixa visão não teriam o mesmo problema por necessitarem "apenas" de material do tipo ampliado e, alguns professores se aventuravam em produzi-los. No entanto, nem sempre acertavam, pois, para cada aluno com baixa visão, há uma fonte específica e necessita-se de uma ampliação que seja realmente significativa e que respeite a limitação visual, atendendo-o de forma considerável.

Nessa Sala de Recursos, todas as disciplinas eram trazidas pelos alunos. Realizavam-se atividades de adaptação de diversos conteúdos, eram elaborados mapas, gráficos, tudo que pudesse contribuir para uma aprendizagem significativa do que era previamente ministrado pelos professores da escola comum.

O ISMAC também fazia o papel de itinerância, ou seja, sempre que solicitado, o professor da Sala de Recursos, juntamente com a professora responsável pela Avaliação Funcional da Visão ou com a coordenação, que prontamente se dirigiam às escolas, com o intuito de auxiliar os professores tirando dúvidas e ajudando na confecção de materiais para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos.

Permaneci no ISMAC até ao final do ano de 2006, desempenhando o trabalho de professora de "reforço" como os alunos diziam uns aos outros, pois era assim que entendiam. Nessa época, algumas alterações já haviam sido feitas no ISMAC com a intenção de atender

as novas demandas legislativas, pois, começava um movimento por todo o país de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, nas escolas regulares; então, havia a necessidade de modificar o atendimento dentro de suas dependências, dessa forma, os alunos que recebiam atendimento especializado naquele espaço, poderiam se adaptar ao novo, ao que viria – também não sabíamos como seria feito e nem por quem seria feito.

Vale salientar que diferenciamos a Sala de Recursos e a Sala de Recursos Multifuncionais, pois, de acordo com a Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986, a classe comum com o apoio da Sala de Recursos seria uma alternativa de atendimento a educandos com necessidades especiais, que frequentavam a classe comum e assim receberiam atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados (BRASIL, 1986, p. 2).

A Sala de Recursos visava atender aos alunos inseridos no ensino comum, e que não recebiam o Atendimento Educacional Especializado na escola em que cursavam Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, porém necessitavam constantemente de materiais didáticos adaptados às suas necessidades e limitações sensoriais visuais. Esse serviço, conforme já mencionado anteriormente, era desenvolvido dentro do ISMAC, porém em decorrência as novas legislações, ele passou a ser delegado às escolas do ensino comum com o designativo de Sala de Recursos Multifuncionais. Desse modo, a partir dos anos de 2010, essas salas começaram a ser instituídas e o principal objetivo consistia em viabilizar mecanismos didáticos para a aprendizagem do aluno inserido no ensino comum, cabe assim dizer que:

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. (ALVES, 2006, p. 14).

A Educação Especial estava passando por mudanças que se faziam necessárias, pois, no período em que as Salas de Recursos foram instituídas, acontecia o movimento que ficou conhecido como Integração/Normalização, cujo propósito era retirar de ambientes segregados, instituições e escolas especializadas, os alunos com deficiência e inseri-los nas escolas, em classes comuns, onde pudessem, no decorrer do tempo, irem socializando-se e integrando-se a um ambiente diverso, em que alunos com ou sem deficiência conviveriam sem diferenças (MANTOAN, 2015). Todavia, nesse período, o processo de inserção ficava a cargo da pessoa com deficiência, o seu sucesso ou fracasso, bem como a responsabilidade por se socializar, conforme aponta Sasaki (2003):

[...] a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável pela comunidade. A integração

sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, através da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social. (p. 34)

Entretanto, com todas essas nuances a Integração não alcançou o objetivo proposto em seus quase 40 anos de existência, e a inserção de pessoas com deficiência foi se tornando cada vez mais complexa, visto que não bastava apenas colocar esse aluno na escola, era necessário um preparo para isso, tanto dos profissionais quanto do ambiente.

Na década de 1990, houve mudanças na educação brasileira, por influência de documentos internacionais para o início e fortalecimento da Educação Inclusiva, como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1990; BRASIL, 1994). Assim, começou então um forte movimento para garantir que o aluno com deficiência fosse inserido e incluído em um ambiente escolar, tendo suas diferenças e limitações observadas e levadas em conta na hora da aprendizagem, isto é, não poderia mais exigir que ele se igualasse aos demais.

Em decorrência dessas declarações, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cita a Educação Especial no art. 58 e 59:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – 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, p. 24)

A partir de então, um novo conceito para o Atendimento Educacional Especializado passou a ser construído e com isso surgiu a necessidade de se pensar em espaços e profissionais para tal; esses locais deveriam possibilitar ao aluno com deficiência os recursos necessários ao seu desenvolvimento escolar.

Quando se fala em espaços apropriados, profissionais habilitados para desenvolver um trabalho específico, é necessário mostrar de forma didática como cada uma das etapas foi se construindo, à vista disso, no Capítulo 1, abordaremos a Educação Especial, mais especificamente as legislações que corroboraram para que alunos com deficiência pudessem estar e permanecer na escola, usufruindo de fato do direito a uma aprendizagem significativa.

As escolas estavam se adaptando à nova realidade, e aqui, nos referimos a todo processo de readequações resultantes das legislações que precederam o movimento da Educação Inclusiva, logo, foi necessário um intervalo de tempo para que essas mudanças acontecessem. Entretanto, esse período para o crescimento e a consolidação do movimento de inclusão, foi gradativo, propiciando a evasão escolar de estudantes com ou sem deficiência, mas que necessitavam de algum tipo de apoio ou atendimento específico dentro do ensino comum, e não queriam demonstrar fracasso, o que era inevitável, visto que apresentavam muitas dificuldades que vinham expressas pelos altos níveis de repetência e pelos baixos níveis de aprendizagem (BUENO, 1999). Contudo, com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, e cujo funcionamento e objetivo eram suprir essas necessidades educacionais, muitos desses alunos que outrora haviam se evadido do ensino comum, puderam retornar aos bancos escolares.

No período do ano 2007 a 2014, trabalhei no ensino regular, porém, o contato com a Educação Especial foi ínfimo, especialmente no que diz respeito a alunos com deficiência visual, mais comumente lecionava a alunos com deficiência auditiva, surdos, alunos com deficiência intelectual e outros, mas, não deixava de acompanhar o processo de inclusão nas escolas, o que me levou a uma especialização dessa área, busquei cursos que ampliassem meu conhecimento e que me mantivessem ligada à experiência que vivi, no período que lecionei no ISMAC.

No ano de 2015, recebi o convite para retornar ao ISMAC, agora para atuar no setor de Habilitação e Reabilitação do Sistema de Leitura e Escrita Braille e do Soroban, pelo período de dois anos. Nessa época, no ISMAC não havia mais a Sala de Recursos, contudo, no final de 2006, foi reativada com um nome diferente, chamaram-na de Apoio Pedagógico Especializado. Já em 2017, fui realocada no setor do Núcleo Gráfico, e a partir daí, comecei a ter contato com os alunos que estavam no ensino regular e, ocasionalmente, necessitavam de algum material adaptado.

Vale ressaltar que após as Salas de Recursos Multifuncionais serem devidamente implantadas nas escolas regulares, as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais de Mato Grosso do Sul, elas contavam com o apoio dos Centros de Apoio Pedagógico, incumbidos de produzir o material para os alunos matriculados.

Os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência, CAP e o Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille, NAPPB são centros de apoio técnico e pedagógico à educação de estudantes com deficiência visual, promovendo a acessibilidade no sistema regular de ensino. Os 55 centros foram instituídos pelas Secretarias de Educação com o apoio do MEC em todas as unidades federadas e, a partir de 2009, realizaram adesão ao Projeto do Livro Acessível, atuando na produção de material didático acessível aos estudantes da sua região. (MOREIRA, 2016, p. 225)

Entretanto, apesar de todo aparato oferecido, entre os alunos existia certa insatisfação; eles mencionavam que embora houvesse mais atendimentos especializados, ainda não conseguiam acompanhar os demais colegas em sala de aula, e o que me chamava a atenção é que grande parte desse público, era composta por estudantes que frequentavam Salas de Recursos Multifuncionais. Essas situações me faziam refletir se de fato estava acontecendo uma Educação Inclusiva.

Inquietações geram pesquisa!?: os objetivos gerais e específicos

Ao final do ano de 2018, decidi fazer o processo seletivo de mestrado para o programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UFMS, estava indecisa quanto ao que pesquisar, porém, as perguntas que me inquietavam eram: Como está sendo trabalhada a Matemática Escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais? Qual a formação inicial dos especialistas que atendiam nestas Salas? Eram diversas as questões e eu precisava de um norte.

Tão logo começaram as reuniões de orientação, minha orientadora e eu falávamos sobre as muitas inquietações, mas fazia-se necessário delimitar, dissertar sobre tudo, seria inviável, então, após inúmeras conversas, chegamos à conclusão, o que buscávamos era compreender como o aluno com deficiência visual recebia suporte pedagógico no que tange a Matemática Escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais, isto é, como os conteúdos matemáticos estariam sendo adaptados/elaborados, e de que forma suas dificuldades eram consideradas, visto que, a realidade a qual havia experienciado tempos atrás, parecia ser muito diferente do presente momento.

A Matemática Escolar, aqui mencionada, diz respeito àquela produzida em sala de aula, que é diariamente construída com os alunos, a partir do momento em que aprendem a "medir, contar, localizar e localizar-se, ler e interpretar informações de gráficos, mapas e textos, argumentar ou contra-argumentar, resolver problemas e comunicar raciocínios feitos e resultados encontrados são alguns dos muitos usos da matemática. " (SANTOS, 2008, p. 35)

Desse modo, é possível entender que ao se trabalhar em uma Sala de Recursos, dentro de uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência visual, o professor especializado tem, nesse ambiente, a oportunidade de obter apoio/conhecimento de outros profissionais quanto a construção/elaboração de materiais pedagógicos específicos

que contribuíam para a aprendizagem de conteúdos diversos, e a exemplo disso, tem-se a Matemática Escolar.

No entanto, essa não é a realidade de um professor especializado em uma Sala de Recursos Multifuncional, embora não trabalhe sozinho, tenha cursos e formações, não atende uma única deficiência, são diversas e, muitas vezes, no mesmo horário. Essas inquietações nos moveram a pesquisar.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como se caracterizava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Educação Matemática para alunos com deficiência visual, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como objetivos específicos propusemos: identificar as dificuldades encontradas pelos professores de SRM, em atender alunos com deficiência visual, no campo da Educação Matemática; verificar se há na formação continuada dos professores das SRM, alguma especialização/aperfeiçoamento que favoreça o trabalho oferecido a esse público; compreender como são elaboradas/adaptadas as atividades para o ensino da Matemática aos alunos com deficiência visual.

Para tanto, escreveremos essa dissertação em cinco capítulos, os quais faremos uma breve apresentação para o leitor a seguir.

No Capítulo 1 – A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, discorreremos brevemente como a Educação Especial tornou-se modalidade da Educação, como foi se consolidando ao longo dos anos e também, o que vem a ser Educação Inclusiva, de que forma está acontecendo e como a entendemos.

Na sequência, o Capítulo 2 – Compreendendo o Atendimento Educacional, apresenta mais especificamente como esse atendimento foi sendo difundido no Brasil, mostrando as legislações que contribuíram para isso. Nesse capítulo também será abordado como as Salas de Recursos Multifuncionais surgiram e foram implantadas, bem como e as legislaturas que fortaleceram esse espaço importante para inclusão escolar. Ainda neste capítulo, relatamos um breve histórico do Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Estadual de Ensino no Mato Grosso do Sul, visando mostrar como a Educação Especial foi sendo constituída no estado.

Para situar o leitor como foi realizada a pesquisa, apresentamos o Capítulo 3 – Metodologia, no qual são mostrados os mecanismos qualitativos utilizados no processo, assim como cada etapa da execução e de que forma os dados foram produzidos. Ressaltamos que por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foram utilizados objetos presentes na

Etnografia, mas nos apropriamos de apenas alguns deles, precisamente de Observação Participante e Entrevistas.

No Capítulo 4 – Vidas, experiências, narrativas... São apresentados os relatos produzidos a partir das entrevistas realizadas com três professores e duas alunas, que contribuíram para que a pesquisa fosse possível.

No Capítulo 5 – Analisando o Atendimento Educacional Especializado em Campo Grande/MS a partir de narrativas... apresentamos duas análises, sendo que na primeira, “Atendimento Educacional Especializado: reforço escolar ou serviço de apoio?” desdobramentos foram feitos a partir dos relatos, buscando entender como esse serviço é entendido pelo público que o frequenta.

Na segunda análise “A formação docente na/para o Atendimento Educacional Especializado”, outras questões se revelaram também importantes e pertencentes a essa temática. Finalizando esse trabalho, fizemos um breve resumo de alguns dos questionamentos inicialmente levantados e que foram de certa forma respondidos, visto que, de tudo que foi relatado, outras situações puderam ser observadas, mas não seria possível abordar temas tão diversos dentro de uma temática tão específica.

Capítulo 1 – A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Nesse capítulo, abordaremos a Educação Especial trazendo pontos relevantes e um pequeno histórico, ressaltando o momento em que ela passa a ser modalidade da Educação, apresentando as legislações que tiveram um papel importante no processo e com isso entender o que é Educação Inclusiva.

Desde já, queremos esclarecer ao leitor, que as terminologias utilizadas para denominar pessoa com deficiência poderão variar de uma legislação para outra, de acordo com o período citado.

Ao buscar historicamente quando pessoas com deficiência neuro-sensório-motora passaram a receber atendimento especializado ou puderam frequentar uma sala de aula comum, nos levaria muito distante no tempo, pois, de acordo com Silva (1987):

A sobrevivência das pessoas com deficiências aqui no Brasil e em boa parte do mundo, na grande maioria dos casos, tem sido uma verdadeira epopeia. Essa epopeia nunca deixou de ser uma luta quase que fatalmente ignorada pela sociedade e pelos governos como um todo – uma verdadeira saga melancólica – assim como o foi em todas as culturas pelos muitos séculos da existência do homem. Ignorada, não por desconhecimento acidental ou por falta de informações, mas por não se desejar dela tomar conhecimento. (SILVA, 1987, p. 14)

Entende-se que, por muito tempo a sociedade resolvia os problemas sociais envolvendo seus semelhantes que apresentavam alguma limitação física, mental ou sensorial, ignorando sua existência. Tal comportamento era aceito, pois "[...] de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que pessoas portadoras de deficiência, por serem consideradas diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas." (MAZZOTA, 2011, p. 16)

É importante salientar que no Brasil, a Educação Especial passou a ser foi sendo compreendida como parte integrante da Educação tornando-se reconhecida como uma modalidade de ensino, a partir da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que cita no art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996, p. 24). No entanto, essa não foi a primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira e nem foi o início de um suporte legal para as pessoas com deficiência visual. A seguir, apresentaremos um breve recorte temporal com as mudanças ocorridas nessa modalidade de ensino, e as legislações publicadas nesse período.

1.1. Um breve panorama histórico da Educação Especial no Brasil

No século XIX, foram fundadas instituições com o papel de habilitar pessoas cegas, surdas ou com deficiência intelectual, ao convívio em sociedade, pois era comum viverem isoladas por suas peculiaridades físicas (vistas até mesmo como imperfeições); essas, por serem consideradas desagradáveis, suscitavam reações as quais exigiam que esses indivíduos fossem separados ou até mesmo mantidos enclausurados, escondidos, para que sua diferença fosse minimizada (SILVA, 1987).

Em relação à educação de pessoas com deficiência visual, em 17 de setembro de 1854, na cidade do Rio de Janeiro, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por intermédio do médico da família imperial. O Dr. Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega, Adélia Sigaud, há algum tempo vinha recebendo ensinamentos de um jovem cego recém-chegado ao Brasil, Jose Alvares de Azevedo que, segundo Silva (1987):

Muito animado com o progresso que sentira em sua própria educação e especialmente com as alterações positivas verificadas em sua vida pessoal, esse jovem pensara muito durante seus estudos e durante sua longa viagem de volta ao Brasil, e decidira, antes mesmo de pisar a terra natal e ser recebido pelos seus familiares, considerar como sacerdócio, como missão de sua vida, comunicar a outros brasileiros também cegos tudo o que havia aprendido (p. 207).

A partir disso, o Dr. Xavier Sigaud comunicou o avanço de sua filha ao imperador D. Pedro II, levando a pensar “na importância de um apoio oficial a essa causa e mandou organizar, ligada à corte brasileira, uma instituição que seguia quase que até no próprio nome aquela onde Azevedo havia estudado, ou seja, o *Institute des Jeunes Aveugles*, de Paris.” (SILVA, 1987, p. 207). Assim, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o qual, mais tarde, pelo Decreto n. 1.320 de 24 de janeiro de 1891, passou a ser chamado de Instituto Benjamim Constant (IBC) e permanece, até os dias de hoje, desempenhando não só o papel de atender pessoas com deficiência visual, mas também, oferecendo formação continuada a professores e demais profissionais que trabalhem com esse público. (MAZZOTTA, 2011)

Embora a iniciativa, naquela época, tenha sido importante para atender à população com deficiência visual, daquela região, no restante do país as coisas continuavam da mesma forma.

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não eram motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. (JANNUZZI, 2012, p. 14)

A situação educacional nessa época estava um verdadeiro caos, algumas pessoas da alta sociedade se mobilizaram com a intenção de amenizar os possíveis impactos disso nas

relações comerciais que o Brasil mantinha com outros países. Com o intuito de mostrar que o país estava acompanhando as novidades do século XIX, se dispuseram a criar instituições, buscando dessa forma fazer com que as pessoas com deficiência recebessem apoio educacional, e que de alguma maneira pudessem ganhar autonomia para viver em sociedade. (JANNUZZI, 2012)

Durante um vasto período de tempo, as instituições foram ganhando força, demonstrando que era possível proporcionar a pessoas com deficiência um ambiente de aprendizado, e com isso, até 1950, havia estabelecimentos por todo país que prestavam algum tipo de atendimento escolar a pessoas com deficiência. (MAZZOTTA, 2011)

Na década de 1950, algumas ações oficiais de âmbito nacional começaram a mudar o quadro no que se refere a pessoas com deficiência. Em 1958, pelo Decreto n. 44.236 de 1º de agosto, é criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão que institui: “Art. 2º. A Campanha promoverá no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional” (BRASIL, 1958, p. 1).

Essa campanha priorizava o atendimento às pessoas com deficiência visual em sua totalidade, pois foi instituído que lhes seria garantido o direito a educação, habilitação, reabilitação, cursos técnicos, colocação no mercado de trabalho. Assim, o que era valorizado à época era o atendimento assistencial. (BRASIL, 1958)

Nesse momento, o Brasil começou a viver uma nova fase na educação, pois em 20 de dezembro 1961, havia sido criada a Lei n. 4.024, vindo a ser primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nela houve menção, ainda que superficial, das pessoas com deficiência. Cabe enfatizar que nessa época, o termo utilizado era “excepcionais”, conforme os artigos 88 e 89:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p. 10)

Nesse período, para que as pessoas com deficiência fossem inseridas no ensino comum, a educação brasileira se fundamentou no que estava irrompendo em outros países; havia um forte movimento acontecendo chamado de Integração, cujo objetivo principal era inserir pessoas com deficiência em sala de aula comum, mostrando que seria possível, desde que se destinasse um profissional especializado para acompanhar esse aluno, de forma a realizar um atendimento diferenciado, que lhe viabilizassem meios para permanecer nesse ambiente, conforme relatam os autores Sanches e Teodoro (2006):

Em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdicos, aposta-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar. Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso. (p. 64)

Esse movimento chegou ao Brasil, mas aqui, a Integração não tinha essa mesma característica, o termo foi associado a outra maneira de inserção, esse, não levava em conta as dificuldades pelas quais o aluno com deficiência enfrentaria para adaptar-se ao ambiente escolar, para conseguir participar de (integrar-se em) uma turma com alunos sem nenhuma deficiência, pois deveriam procurar por si mesmos desenvolver mecanismos de adaptação ao meio.

Embora a LDB, de 1961, assegurasse que pessoas com deficiência deveriam ser integradas à comunidade, a inserção desses em classes da escola regular ainda não era algo comum, dessa forma, foram necessárias outras legislações. Diante disso, foi sancionada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, denominada Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que mencionava no artigo 9 um tipo de tratamento especial:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 2)

Entretanto, o termo tratamento especial, aqui mencionado, não dizia respeito a um atendimento que respeitasse as limitações como o foi desenvolvido a partir dos anos 2000, pois, não era disso que se tratava o que estava vinculado às normas fixadas pelos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

As normas a que se referem a LDB, eram: bolsas de estudo, empréstimos e subvenções, e integração ao sistema de ensino comum, retomando o que já havia sido anteriormente citado na LDB de 1961. Dessa forma, no Brasil, o que se via até aquele momento, eram algumas leis que apenas cogitavam a possibilidade de realmente acontecer um atendimento que fosse diferenciado, mas não havia clareza do que se faria doravante para que alunos com deficiência pudessem de fato receber uma educação especializada.

A Educação Especial ainda necessitava de mais reconhecimento, então em 3 de julho de 1973, por meio do Decreto nº 72.425, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, sendo parte integrante do Ministério da Educação. O CENESP tinha papel determinado de promover, melhorar e expandir o atendimento a pessoas com deficiência:

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam

deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973, p. 1)

Para garantir que o atendimento a pessoas com deficiência fosse realizado também fora de instituições especializadas, em 11 de agosto de 1977, foi estabelecida a Portaria Interministerial nº 477 em conjunto com Ministério da Educação e Cultura e da Previdência Social e Saúde, regulamentada, posteriormente, pela Portaria Interministerial nº 186 em 10 de março de 1978.

4 - O Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do CENESP, em atuação integrada com outros órgãos do setor educação, das diversas órbitas administrativas, planejar, coordenar promover o desenvolvimento educação especial, em todo o território nacional; ampliando as oportunidades de atendimento educacional para excepcionais, em estabelecimentos do sistema regular de ensino, desde o período pré-escolar até o ensino superior, visando a sua progressiva participação social. (BRASIL, 1977, p. 20)

É possível perceber que esforços estavam sendo feitos para que a Educação Especial começasse a avançar, embora com muitas dificuldades, visto que era ainda uma realidade outrora ignorada, como já foi mencionado no início deste capítulo. Assim, mesmo diante dos desafios enfrentados vê-se claramente nessas Portarias a menção de uma Educação Especial que possibilitasse que alunos com deficiência frequentassem a escola regular e que lá pudessem permanecer.

Em 1979, o CENESP em convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, estruturou propostas curriculares que foram divididas em três grupos: 1- Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis; 2- Proposta Curricular para Deficientes Auditivos; 3 - Proposta Curricular para Deficientes Visuais. (BRASIL, 1979a). Todavia, essas propostas, baseavam-se na Portaria nº 477 que propunha o atendimento educacional para pessoas com deficiência, e seriam mecanismos norteadores obedecendo as especificidades de cada grupo.

Quando se tratava do grupo 1, de Deficientes Mentais Educáveis, esses seriam atendidos nas classes especiais "destinadas a crianças excepcionais, com um número reduzido de matrícula por turma (15 a 20 alunos)" (BRASIL, 1979a, p. 13). Entretanto, os alunos pertencentes aos grupos 2 e 3, de Deficientes Auditivos e de Deficientes Visuais, respectivamente, o atendimento da Sala de Recursos estava primordialmente vinculado a garantia da integração desses estudantes em sala de aula comum.

Aos alunos considerados Deficientes Auditivos eram ponderadas três possibilidades que propiciassem condições para o seu atendimento: a inserção em escolas regulares, a colocação em classes especiais anexas a escolas regulares, ou, então, a inserção em escolas especializadas. (BRASIL, 1979b, p. 31)

Para os Deficientes Visuais, "é importante assinalar que, além de serem previstas Salas de Recursos para deficientes mentais, estavam previstas também Salas de Recursos exclusivas para deficientes visuais" (BRASIL, 1979c, p. 13).

As políticas públicas, à época, tiveram seu papel no processo evolutivo da Educação Especial, porém se entendia que os alunos com deficiência deveriam ser inseridos por meio da Integração/Normalização, cujo o objetivo era "ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade" (*Anarc – American National Association of Rehabilitation Connseling*, 1973 apud ARANHA, 2001, p. 12)

Cabe aqui esclarecer que o intuito em abordar o termo Normalização é evidenciar que o entendimento sobre a inserção de um aluno com deficiência só seria possível se ele se encaixasse em um padrão socialmente estabelecido, ou seja, para frequentar o ensino comum deveria primeiramente tornar-se um estudante ideal – o normal – mesmo que isso exigisse a contribuição de vários campos do saber, tais como: psicologia, pedagogia, medicina etc., seria prioridade fazer com que chegasse o mais próximo possível do modelo padrão, da identidade normal. (TABORDA *et al*, 2019)

A Integração/Normalização propiciou mediante a que cada legislação promovia, um processo que pôde ser visto como de segregação, de modo que ao defender a inserção do aluno com deficiência no ensino comum, recorria a mecanismos como o de colocar um aluno com alguma limitação sensorial ou dificuldade de aprendizagem para adaptar-se ao grupo, em uma classe especial, temporariamente, até poder se unir aos demais. Se isso não fosse possível, com o passar de um tempo relativamente longo, outro caminho era orientar os responsáveis pelo aluno a buscar uma instituição especializada. (ALMEIDA, 1984)

Para Omote (1995), as classes especiais tinham um papel importante que era o de preparar esse aluno para uma integração de sucesso, suas habilidades seriam trabalhadas visando seu desenvolvimento. Com isso, a classe especial tinha como objetivo "propiciar a oportunidade de frequentar a escola às crianças que, em função de suas características e necessidades especiais, não tinham condições de serem atendidas na escola." (Ibidem, p. 2)

No programa de integração cada aluno avança dentro do programa prescrito, de acordo com sua capacidade individual, dentro de ambiente flexível coerente, dando-lhe possibilidade de adaptação, sem criar obstáculos ao excepcional e sem dificultar o fluxo da aprendizagem dos demais alunos. A revisão permanente desse fluxo favorece o processo integrativo de excepcional. (PEREIRA, 1983, p. 15)

Os teóricos divergiam em suas análises, visto que para alguns a segregação não acontecia e para outros, ela era parte do processo de integração e dessa forma, importante para sua consolidação. Contudo, ainda não se via o Atendimento Educacional sendo

colocado como mecanismo importante na inserção desses alunos no ensino comum, talvez fosse por pouco conhecimento sobre o assunto ou apenas porque essa necessidade ainda era algo latente nas escolas.

É importante salientar que a educação para pessoas com deficiência, deveria ser oferecida pelo sistema de educação, porém quando fosse possível admiti-los em sala de aula; ou seja, era entendido que os alunos que não conseguissem se adaptar ao meio, seriam encaminhados às instituições especializadas, pois essas receberiam incentivos financeiros do governo para prestar o atendimento necessário. Com isso, as instituições especializadas tiveram um importante papel no crescimento da Educação Especial, pois, embora não estivessem fazendo parte da escola comum, investiram muito em oficinas preparatórias para o trabalho, de modo que, as pessoas com deficiência que eram atendidas, aprendiam um ofício e, com isso, tinham um desenvolvimento que os possibilitasse ocupar postos no mercado de trabalho. (JANNUZZI, 2012)

Na década seguinte, 1980, o termo Atendimento Educacional Especializado, surgiu e veio subsidiado por novas legislações que iriam propiciar uma mudança de paradigma. A Educação Especial começou a experimentar um novo posicionamento, ainda que estivesse atravessando o período de Integração/Normalização, o olhar a esse público estava se modificando.

Em 4 de novembro de 1985, o governo federal estabelece o Decreto nº 91.872 com a intenção de reorganizar a política da Educação Especial. Nesse Decreto, o artigo 1º instituiu, por meio do Ministro de Estado da Educação, uma junta para elaborar uma “política de ação conjunta visando ao aprimoramento da educação especial e à integração das pessoas portadoras de deficiência, de problemas de conduta e superdotadas.” (BRASIL, 1985, p. 1). Esse decreto cobrava dos estados e municípios uma responsabilidade visando garantir que as pessoas com deficiência fossem integradas não só em ambiente escolar, mas também no meio social, viabilizando saúde, reabilitação e trabalho. Entretanto, o que não havia até então era uma política clara de oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a pessoas com deficiência, pois não tinha sido especificado como deveria acontecer tal suporte. Portanto, havia necessidade de uma legislação que proporcionasse aos alunos com deficiência o acesso e a permanência no ensino regular com qualidade, associado a uma condição que o AEE seria capaz de promover, como relata Porto (2014):

Na década de 80, passa-se a considerar as pessoas com deficiência também como detentoras de direitos. Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) publica o documento Portaria nº 69/86, no qual vem registrada, pela

primeira vez, a expressão 'atendimento educacional especializado' [...] (PORTO, 2014, p. 19)

Desse modo, foi registrada a primeira menção a essa nomenclatura na Portaria nº 69/86, que também reafirmava a Educação Especial como parte integrante da Educação, fortalecendo seu papel como mecanismo de apoio importante para subsidiar a integração do aluno com deficiência no ensino comum.

Art. 1º [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986. s/p).

Posteriormente, foi decretada a Constituição Federal de 1988, sendo um dos seus objetivos fundamentais, no Capítulo III, seção I, art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988, p. 88). Logo, a educação passa a ser direito de todos, sendo muito importante na formação do indivíduo como cidadão e como um trabalhador responsável em contribuir para o crescimento do país. Nesse contexto, algumas observações começaram a ser feitas em relação à pessoa com deficiência por se tratar de "um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento." (ARANHA, 2001, p. 18)

Desse modo, perceber que uma pessoa com deficiência poderia oferecer mão de obra, ser reconhecida como cidadão contribuinte, exigiu que outra forma de inserção fosse pensada, visto que, a Integração/Normalização não havia dado o resultado desejado, e por esse motivo, novo paradigma precisava ser construído. Era importante uma nova maneira de pensar no sujeito como um todo, que respeitasse cada diferença e reconhecesse as inúmeras habilidades, logo, era imprescindível uma nova abordagem, assim, esse novo movimento ficou conhecido como: inclusão.

Embora, tanto o integrar como incluir, apresentem metas semelhantes no que tange a viabilizar a pessoa com deficiência o acesso a viver e usufruir de direitos comuns a todos cidadãos, esse novo movimento vinha subsidiado por documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Neste documento, o artigo 3 menciona a necessidade em se universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Já o inciso 5 está sinalizada a primordialidade em se oferecer um atendimento especial: "É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de

acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo." (UNESCO, 1990, p. 5-6).

Na ocasião, foi elaborada também uma agenda com datas predeterminadas para cumprimento de cada artigo aprovado. Com isso, os países que se fizeram presentes, incluindo o Brasil, assumiram o compromisso em se adequar ao novo acordo que propunha uma Educação para Todos.

Na mesma década, em junho de 1994, na Espanha, foi firmada, e que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca, um documento que tinha o intuito específico de formalizar que "os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional." (BRASIL, 1994, p. 1).

É importante frisar, que esses documentos influenciaram fortemente na constituição de políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visto que propuseram novas medidas para promover mudanças na forma como se fazia educação.

Ante a tudo isso, em 1996, o Brasil tendo em vista cumprir os acordos firmados anteriormente, foi promulgada a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de buscar atender as normas preestabelecidas na Declaração Mundial de Educação para todos e também o que determinava a Declaração de Salamanca, a Educação Especial foi citada de forma mais concisa e específica nos art. 58 e 59:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – 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. p. 24)

A LDB supracitada norteou um caminho a ser percorrido para que fosse possível dar os próximos passos rumo a inclusão, contudo, era necessário que as legislações voltadas a pessoa com deficiência, também estivessem em comum acordo com essas novas diretrizes. Assim, atendendo a essa necessidade, em 20 de dezembro de 1999 foi consolidado o Decreto nº 3.298 que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora⁵ de Deficiência. Nela, estavam constituídas normas para orientar e garantir que os direitos das

⁵ É importante reforçar que aqui estamos adotando os termos e nomenclaturas utilizados à época.

pessoas com deficiência fossem respeitados (BRASIL, 1999a). Nesse decreto, cada deficiência foi devidamente especificada com intuito de esclarecer para a sociedade quando e sob qual condição de saúde, seria considerada pessoa com deficiência.

Os aspectos pertinentes ao reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência foram apontados nessa Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, embora ainda com caráter integracionista e não inclusivo, a educação especial foi elencada como parte importante do desenvolvimento e direito desse cidadão, como mencionado no artigo 24:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; (BRASIL, 1999a, p. 8)

Dessa maneira, o Decreto nº 3.298 apresentou uma proposta de inclusão, mas com características integracionistas, visto que ainda era muito presente e unicamente aceitável o movimento da Integração, sendo assim necessário desenvolver estudos para viabilizar a inserção de pessoas com deficiência no ensino comum. Sobretudo, o que mudaria entre o integrar de incluir, seria a forma como a sociedade passaria a se comportar sob essa nova ótica. (FERNANDES, 2013). A partir de então, a Educação Especial estava chegando ao final de mais uma década em que as legislações propunham mudanças de paradigma, desencadeando discussões que sinalizavam a necessidade de novas compreensões, que favorecessem mecanismos para se promover não só a inclusão, como também a permanência e aprendizagem de seu público, a saber:

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008b, p. 15)

Diante do exposto, o entendimento que se tinha era que no processo de integração, o aluno com deficiência era inserido no ensino comum, contudo, a ele cabia buscar desenvolver mecanismos próprios de aprendizagem, socialização e autonomia para que assim, pudesse se manter incluído. No que segue, apresentaremos a Educação Inclusiva que consta na legislação brasileira e como a entendemos.

1.2. Educação Especial sob uma nova perspectiva: Educação Inclusiva

Um inovador paradigma surgiu no início dos anos 2000, trazendo um novo olhar para a Educação Especial; legislações foram publicadas preconizando a nova perspectiva proveniente de documentos internacionais. As ideias de uma Educação Inclusiva começaram a aparecer em legislações nacionais após a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em 11 de setembro de 2001, foi instituída a Resolução nº 2, que apontava para novas direções, mostrando singulares perspectivas, e, isso ficou evidenciado da seguinte maneira:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1)

Embora sob o olhar um inovador, as políticas públicas não diferenciavam a Inclusão da Integração/Normalização, isto é, do velho paradigma existente na sociedade. "Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina." (PRIETO, 2006 apud ARANTES, 2006, p. 37). Logo, a Educação Inclusiva pode ser entendida como "a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas" (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Sob essa nova perspectiva, a Educação Especial, que é formada de um público específico dentro da Educação Inclusiva, torna-se uma parte entre as demais diversidades. "Neste contexto, a Educação Especial encontra-se, também, em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender." (GLAT; BLANCO, 2015, p. 17). Dessa forma, fundamentadas nas legislações vigentes, as escolas começaram a ser adaptadas e preparadas para receber as Salas de Recursos Multifuncionais, e esse, foi o início do movimento da Inclusão para muitos professores, coordenadores, diretores, contudo, ainda entendiam que a inserção de alunos com deficiência no ensino comum só seria possível por meio da Integração/Normalização, por acreditarem que quanto mais "normal", maior a possibilidade em permanecer na escola.

Por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, ficou ratificada como emenda constitucional no Brasil, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da ONU, ocorrida em 2006, estabelecendo que os "países signatários deveriam assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência, compatível com a meta de inclusão plena." (MANTOAN, 2015, p. 42).

Um ano após a Convenção supracitada, em 2007, foi elaborado um documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI, em que a Educação Especial foi reafirmada como modalidade de ensino, garantindo o acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com necessidade educacional especial no ensino regular. Nesse documento ficou definida qual o objetivo em se estruturar uma política exclusiva para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b, p. 14)

A partir da PNEE-EI, outras normativas com mais orientações foram instauradas, dentre elas o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, nesse documento estão mencionados o Atendimento Educacional Especializado – AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, sendo importante salientar que até então esses atendimentos não eram competência única e exclusiva da Rede Pública de Ensino, essa, por sua vez, não dispunha de todo recurso necessário. Assim sendo, a Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007, formaliza a criação de um programa para subsidiar a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais "com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino." (BRASIL, 2007a, p. 1)

Posteriormente, as escolas puderam solicitar uma Sala de Recursos Multifuncionais na perspectiva da Educação Inclusiva, para atender o público-alvo da Educação Especial que conforme a PNEE-EI, são “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2008b, p. 15)

Enquanto o programa de implantação das SRM estava se desenvolvendo pelo país, a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, foi instituída contendo diretrizes e orientações de como e onde deveria ser ofertado, e quais os mecanismos necessários para que fosse disponibilizado o AEE.

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

Essas novas diretrizes colocavam o AEE numa perspectiva diferente, pois tratava-se de um atendimento que considerasse as formas de aprendizagem de cada aluno. Segundo Fernandes (2013) é preciso entender que "[...]no âmbito das políticas de inclusão, é inegável que o conhecimento das necessidades diferenciadas dos alunos seja o princípio para que o acesso democrático ao conhecimento escolar seja garantido." (p. 180). Isso fez com que mais medidas legais fossem tomadas, a necessidade em se organizar escolas para preparar ambientes inclusivos, tornava urgente que legislações se atualizassem com mais brevidade, e assim, através do Decreto nº7.612 de 17 de novembro de 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, com o objetivo de garantir um sistema educacional inclusivo, com implantação de SRM, onde deveria ser ofertado o AEE. (BRASIL, 2011a)

O Plano Viver sem Limite abordava outras questões como o Programa escola acessível, em que seriam destinados recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistida. (GUGLIANO, 2020)

É possível perceber que para uma efetiva consolidação da Educação Inclusiva, muitas normativas foram sendo implantadas, de modo a validar esse novo movimento pelo qual a educação brasileira estava atravessando.

De acordo com Arantes (2006), "dois grandes desafios de imediato estão colocados para os sistemas de ensino e para a sociedade brasileira: fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos." (p.69) E nesse caso, cabe mencionar o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), aprovado em 9 de janeiro de 2001, pela lei nº 10.172/01, cujas diretrizes voltadas à Educação Especial continuavam com uma visão integracionista, afirmando que um aluno com necessidades educacionais especiais, deveria ser integrado/incluído no ensino comum, mas caso isso não fosse possível por suas limitações

físicas, sensoriais, motoras e/ou intelectuais, então seria atendido em classes especiais ou escolas especializadas (BRASIL, 2001). Embora fossem normativas que visassem uma certa forma de inserção no ensino comum, essa visão não era consistente com a nova perspectiva da Educação Inclusiva, em que o principal objetivo é trabalhar a inclusão e não mais a integração.

À vista disso, foi instituído um novo Plano Nacional de Educação – PNE, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de definir as bases da educação brasileira pelos próximos dez anos (2014/2024), nesse plano constam 20 metas e 254 estratégias a serem alcançadas. Por conseguinte, a meta de número quatro, trata da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; nela, estão elencadas 19 estratégias, as quais pontuam iniciativas que garantam ao aluno com deficiência: o atendimento escolar e o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar. Com isso, uma das estratégias é "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, p. 24)

Após a aprovação do PNE, outras iniciativas foram tomadas a fim de atender aos acordos firmados desde a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), uma delas foi a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de nº 13.146, em 6 de julho de 2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI aborda, entre outros aspectos importantes, a educação, e se fundamenta na Convenção (2006), pois o direito a educação deve ser assegurado a todas as pessoas com deficiência.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 6)

Nesse contexto também estão arroladas necessidades educacionais especiais que porventura uma pessoa com deficiência possa ter, e venha requerer como ferramenta para garantir sua aprendizagem. São citados o Atendimento Educacional Especializado, bem como recursos de acessibilidade, Tecnologia Assistiva (TA)⁶, professores intérpretes e demais mecanismos que viabilizassem o processo de inclusão.

⁶ Tecnologia Assistiva ou Ajuda Técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015, p. 1-2)

Ante a todo esse caminho trilhado até aqui pela Educação Especial, é possível perceber que algumas mudanças legais aconteceram para que a educação brasileira saísse de uma vanguarda de integração/segregação para uma ótica inclusiva.

A inclusão acontece nas entrelinhas tecendo uma educação de qualidade para a turma toda e não somente para alguns. Ela traz benefícios tanto para os alunos com deficiência como para aqueles sem deficiências, pois colabora para constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas. (ORRÚ, 2017, p. 67)

Dessa forma, é indispensável que as mudanças continuem acontecendo, pois a educação, como a conhecemos hoje, também passou por várias etapas até chegar à configuração que existe, e isso vale também para a Educação Especial, que atravessou longos períodos de tentativas. Desde a segregação em hospitais, instituições especializadas, e classes especiais, até a compreensão de que para se integrar era necessário normalizar. Todos os modelos instituídos foram mostrando no decurso que o mais importante não estava sendo levado em conta: a pessoa. Como essa pessoa com limitação sensorial, intelectual ou neuro-motora aprendia de fato? Como assimilava e se apropriava de conceitos? Quais ferramentas podiam contribuir para que elas pudessem viver com dignidade e ter autonomia?

Essas inquietações moveram pessoas que, com diálogo, discussões, legislações e todas as ferramentas possíveis, abriram caminho para a Educação Especial que temos hoje; durante muitos anos, essa modalidade foi mantida como um serviço especializado exclusivo, em que se preparavam seus currículos, desenvolviam suas metodologias, tinham seus profissionais específicos e organização própria. (PLESTCH; FONTES, 2006)

A Educação Especial sendo uma modalidade da educação em que estavam inseridas as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, não abrangia aqueles com diversidades étnicas e sociais, que sempre estiveram presentes nas salas de aula, sendo excluídos e também demandavam um atendimento especializado. Contudo, quando essa mesma Educação Especial foi englobada em um conjunto maior, em que a diferença foi (ou deveria ser) contemplada, entendemos a importância em se compreender que a:

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 3)

A Educação Inclusiva assume um papel de garantir acesso a todos, não só a uma educação de qualidade, mas também ao direito de fazer parte da sociedade e ser por ela reconhecida; por isso, para nós, ela se torna um mecanismo de equidade.

Quando falamos em equidade, entendemos que ela se revela na forma como percebemos as necessidades do outro, a forma como os respeitamos e os acolhemos, compreendendo seu tempo, seu espaço, suas necessidades e propondo ferramentas que viabilizem exercer seus direitos com totalidade. "Por equidade entende-se dar a cada um, de acordo com suas necessidades, as condições essenciais para que todos possam atingir o objetivo pretendido." (SOARES; SOARES, 2017, p. 152). Logo, entendemos que na inclusão, a forma como cada um se apropria de um novo conhecimento deve ser respeitada, isso significa propiciar os mecanismos necessários para que haja aprendizagem permitindo que o aluno com deficiência ou sem deficiência, não só esteja presente no ambiente, mas também interaja nele.

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político: pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT; BLANCO, 2015, p. 16)

Incluir é tornar possível a permanência de todos em um mesmo espaço, as diferenças sociais, étnicas, ou físicas não podem ser um pretexto para uma separação, por meio de atitudes excludentes, pois a "inclusão, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem". (CAMARGO, 2017, p. 1). Portanto, promover a inclusão é cooperar para que cada indivíduo tenha acesso e usufrua de seus direitos de acordo com suas necessidades e diferenças, e como seres diversos, percebemos e agimos conforme nossas singularidades, não sendo possível exigir que todos aprendam do mesmo jeito ou que respondam de formas iguais, cada particularidade deve ser respeitada, isso para nós é fazer com que aconteça uma educação cada vez mais inclusiva.

Capítulo 2 – Compreendendo o Atendimento Educacional Especializado

Neste capítulo, apresentaremos um dos mecanismos fundamentais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e o porquê desse espaço ser tão importante na busca de uma aprendizagem com equidade a todos. Para isso, é importante compreender o Atendimento Educacional Especializado, e portanto, primeiramente entender que para incluir os alunos, público da Educação Especial – explicado anteriormente no Capítulo 1 – é preciso oferecer um serviço diferenciado, que minimize as barreiras que inviabilizam o ingresso, a aprendizagem e a continuidade no ensino regular. (SILUK, 2014). Esse serviço passou por importantes alterações desde que foi mencionado pela primeira vez, e por uma longa trajetória de legislaturas que contribuíram para delinear a forma como é realizado o trabalho hoje. Por ser parte da Educação Especial, atravessou diversas fases, houve momentos em que os alunos, como os que frequentam esse atendimento na atualidade, nem saíam de suas casas, outros eram atendidos em manicômios, conventos, mosteiros ou eram simplesmente ignorados. (SILVA, 1987)

Conforme o tempo foi passando, a população aumentando, houve um acréscimo quanto ao número de pessoas com deficiência, pois, mais crianças começaram a nascer com limitações sensoriais, físicas e/ou intelectuais, tornando-se cada vez mais difícil ignorar ou negligenciar sua presença na sociedade, e conseqüentemente nas escolas. Essa situação indicava a necessidade em se criar centros especializados, para que se pudesse de alguma forma tratar os diferentes.

É importante salientar que o atendimento ofertado, não tinha objetivo educacional, muitos eram apenas considerados como pessoas doentes, incapazes de aprender algo, por isso a necessidade em se construir hospitais. (DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012). Apesar disso, foram feitas diversas tentativas em se inserir esse público, mesmo que por meio da segregação/integração, que foi um movimento nada promissor. Contudo, consideramos que a Educação Inclusiva veio como uma nova perspectiva, que paulatinamente pôde mudar o histórico de descaso com as pessoas com deficiência. Embora seja um caminho muito longo a ser percorrido, as legislações e todo aparato constitucional tem demonstrado ser isso possível.

2.1. Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme a legislação brasileira

A primeira lei em que consta a educação como um direito a todos é a de 3 de março de 1824, quando foi promulgada a primeira Constituição Brasileira. No artigo 179, é citada a gratuidade no que se refere a chamada "Instrução primaria". (BRASIL, 1824). Diversas legislações foram sendo implementadas no intuito de que cada vez, mais brasileiros tivessem acesso à educação de forma gratuita, contudo, as pessoas com deficiência não receberam a devida atenção de imediato. Ao longo dos anos, como já mencionado no capítulo anterior, a referência a pessoas com deficiência aparece em algumas Leis e Diretrizes Bases da Educação em 1961 e 1971.

Na década de 1970, havia uma grande movimentação política para que as pessoas com deficiência fossem inseridas no ensino comum e, por essa razão, a Integração/Normalização era o mecanismo utilizado para se minimizar as fragilidades do sistema de educação na época (MAZZOTTA, 2011). Entretanto, essa forma de inserção não levava em conta as dificuldades pelas quais o aluno com deficiência enfrentaria para adaptar-se, para conseguir fazer parte de uma turma com alunos sem nenhuma deficiência. Assim, no final da década de 1970, se tem a primeira menção a um tipo de apoio, ainda chamado de Atendimento Educacional Especializado para excepcionais ou somente de Atendimento Educacional. Na década de 1980, o termo Atendimento Educacional Especializado começou a aparecer, mas havia necessidade de políticas públicas que proporcionassem aos alunos com deficiência o acesso e a permanência no ensino regular com qualidade.

Conforme já referenciado no Capítulo 1, em 1986, a Portaria nº 69 preconizou uma perspectiva diferente, pois propunha de forma mais contundente, que a educação também era direito garantido às pessoas com deficiência. Cabe lembrar que, em seu 1º artigo, essa legislatura previa o Atendimento Educacional Especializado como instrumento capaz de promover a evolução integral do aluno com necessidades especiais. (BRASIL, 1986).

Considerar que cada pessoa com deficiência devia ter desenvolvimento ilimitado de suas capacidades, significava entender que todo ser humano independente de sua limitação física, neuro-motora ou sensorial é capaz de produzir, construir, modificar, e esse papel estava sendo delegado ao AEE.

Posteriormente, foi instituída a Constituição Federal de 1988 e as demais legislações que a seguiram, como por exemplo, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Decreto nº 3.298 (1999), que instituía a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que traziam uma Educação Especial como

modalidade da educação, e apresentavam um Atendimento Educacional Especializado com papel um pouco mais definido, mas haviam dúvidas que culminaram em um trabalho semelhante ao que já era feito, pois ainda se entendia o movimento, mesmo que visando uma mudança, como sendo integracionista. (MANTOAN, 2015)

A década de 2000 foi marcada por alterações nas escolas, adequações, procedimentos desconhecidos, e que poderiam não dar certo, pois iam contra os padrões já estabelecidos, que defendiam que o aluno, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais e/ou sociais, que deveria se adequar ao ambiente.

2.1.1. O Atendimento Educacional Especializado e o surgimento do movimento da Educação Inclusiva

Em 2001, o movimento da Educação Inclusiva começou tomar forma, o que possibilitou uma maior compreensão sobre o Atendimento Educacional Especializado, pois na Resolução nº 2, há uma preocupação em propiciar mecanismos que viabilizem uma educação mais inclusiva, que respeite e considere as habilidades individuais de cada aluno com deficiência (BRASIL, 2001). Ainda nesta Resolução, dentre todas as orientações, também é preconizado: "serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos" (BRASIL, 2001, p. 2). As Salas de Recursos estariam diretamente conectadas ao apoio pedagógico, pois a redação do texto deixa claro que o aluno com deficiência deveria estar presente nas salas de ensino comum e, caso houvesse necessidade, esse serviço seria disponibilizado. A partir de então, cada legislação subsequente, abordava em algum momento a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, fazendo menção a um atendimento diferenciado.

Na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata da formação dos professores da Educação Básica, instituí que a partir de então, os profissionais da educação deveriam doravante ter licenciatura, com graduação plena, e essa formação também deveria propiciar conhecimento em como trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002a).

Em 2006, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, abrangendo vários segmentos da educação, tais como: Educação Básica, Educação Superior, educação não formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança, e educação e mídia. Dentre as ações pragmáticas, a capacitação de profissionais para atuarem

no Atendimento Educacional Especializado é citado como um dos mecanismos para romper com a desigualdade e promover acesso a direitos fundamentais como, por exemplo, a uma educação de qualidade:

4. apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos nos processos de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação popular, orientação de acesso à justiça, atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros. (BRASIL, 2007b, p. 41)

Dessa forma, a compreensão de como o Atendimento Educacional Especializado deveria ser executado, passou a fazer parte de um maior número de discussões, a fim de chegar a uma definição de como deveria ser oferecido, onde e qual profissional desempenharia esse papel, pois era necessário evitar que interpretações equivocadas distorcessem o que propunham essas normativas.

2.1.2. A implantação do Atendimento Educacional Especializado

Com a Educação Especial, agora na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo consolidada como modalidade da educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI, reforça isso explicitando em seus objetivos a necessidade em garantir Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008b).

Logo após a PNEE-EI, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, contribuiu regulamentando o AEE por meio de um compromisso firmado pelo governo federal em viabilizar mecanismos de modo a ampliar e fortalecer o serviço pelo país, e determinando que esse deve estar ajustado ao projeto pedagógico da escola.

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2008b, p. 1)

Os estados e municípios deveriam, a partir de então, mobilizar suas secretarias a fim de implantar o AEE, as Salas de Recursos Multifuncionais, os Centros de Atendimento Especializado, para que as normativas fossem cumpridas de modo a assegurar que o processo de inclusão fosse iniciado por esses novos moldes o quanto antes. Contudo, para que as legislações vigentes fossem compreendidas e executadas, alguns problemas surgiram, como por exemplo, pensar que a o AEE e a SRM seriam apropriados para o atendimento de alunos que apresentassem déficit de aprendizagem, o que não se configura público da Educação Especial. Entretanto, entende-se que mudanças geram desequilíbrios necessários para que

haja uma nova reorganização de ideias e conceitos, mas que podem ser suprimidas com a cooperação de todos.

Segundo Mantoan (2015), "com esse perfil organizacional, podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, sobretudo quando se entende que incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar todas as crianças, indistintamente!" (p. 56). Sendo assim, em 2 de outubro de 2009, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução nº 4, documento que particularizada como esse serviço deveria ser oferecido.

Primeiramente, o documento explicava onde deveria ser ofertado, salientando que os alunos necessitariam ser matriculados no ensino comum, bem como no AEE. Além disso, o atendimento seria disponibilizado em "Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos." (BRASIL, 2009). Esta Resolução esclarecia, ainda, que o AEE seria constituído por um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade dispostos a atender de forma complementar ou suplementar aos alunos que necessitassem desse apoio pedagógico e deveria ser oferecido no contraturno.

O profissional destinado ao AEE, segundo as legislações, deveria ter graduação, com licenciatura, bem como especialização em Educação Especial, e assim desempenhar as funções especificadas no artigo 13:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – 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. (BRASIL, 2009, p. 3)

No entanto, quando se fala no profissional especializado, sabe-se que a legislação deixou uma lacuna na especialidade desse profissional, permitindo que cada estado e

município determinassem quais quesitos seriam estabelecidos, as normas vigentes não seriam alteradas, mas poderiam ser adaptadas a cada realidade.

As legislações subsequentes trouxeram o Atendimento Educacional Especializado como parte integrante da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e não somente ele, as Salas de Recursos Multifuncionais – como uma das opções para a oferta desse serviço – também receberam regulamentações importantes, desde como deveriam ser implantadas ao que deveria ser disponibilizado nesse espaço.

2.2. Salas de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços designados de forma a também oferecer o AEE, desde o momento em que foi consolidado como ferramenta indispensável ao processo de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação no ensino comum.

Com um nome que a diferenciasse da antiga Sala de Recursos, o espaço também recebeu novas determinações, outrora, tinha a incumbência de atender aos alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem ou mesmo os que não conseguissem se adaptar a classe comum.

Frente às legislações instituídas, o governo federal desenvolveu um programa que visava capacitar gestores, professores e demais profissionais envolvidos no processo de implementação das escolas inclusivas pelo país. O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade teve início em 2003, encabeçado pela Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação – MEC, e tinha como suas principais diretrizes: Disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2006, p. 1).

A SEESP organizou seminários nacionais a fim de capacitar gestores para esse Programa no intuito de fomentar sua ampliação por todo território nacional, assim, foram elaboradas quatro publicações que fortaleciam esse novo mecanismo de preparo: Série Educação inclusiva; Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas; Ensaio Pedagógico. Educação inclusiva: direito à diversidade; Experiências educacionais inclusivas. Contudo, o mecanismo adotado para que fosse desenvolvido o Programa, trouxe questionamentos e discordâncias de certos participantes, pois quando alguns municípios

aderiam, tornavam-se polos, mas sua capacidade em multiplicar o conhecimento após os seminários não era eficiente. (CAIADO; LAPLANE, 2009)

Uma nova política foi adotada para que a implantação da Educação Inclusiva começasse a acontecer e as SRM fossem implantadas seguindo as normativas federais, em todos os estados e municípios, levando em conta a realidade de cada lugar. Os gestores deveriam obedecer a documentos como o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a) e o Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012).

Quando foram implantadas nas escolas comuns da rede pública de ensino, tinham como objetivo principal atender a uma antiga necessidade enfrentada pela educação brasileira de viabilizar "condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização" (BRASIL, 2010a, p. 3). Logo, seria determinada como parte integrante do espaço escolar, isto é, dentro da própria escola seria organizado um ambiente com recursos de acessibilidade, com materiais pedagógicos, para que os profissionais para lá designados pudessem atender de forma satisfatória e contribuir no desenvolvimento da escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante frisar que o programa deveria ser cumprido de acordo com a realidade de cada escola, prevendo dessa forma, tornar a educação brasileira cada vez mais inclusiva. Isto posto, umas das metas era oferecer o Atendimento Educacional Especializado nas SRM e, assim, foi disposto no Decreto nº 6.571, sendo posteriormente incorporado ao Decreto nº 7611/2011, que preconizava não somente da implantação e funcionamento das SRM, como também o "[...] aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado". (BRASIL, 2011b, p. 2)

No Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais estavam listados todos os recursos que seriam implementados em cada sala, além da divisão em dois grupos, Tipo I e Tipo II:

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II. (BRASIL, 2010a, p. 10)

Cada sala atenderia ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, seria necessário que os materiais didáticos também atendessem a necessidade de cada grupo.

Entre os anos de 2005 e 2012, os recursos foram sendo trocados sempre por materiais mais sofisticados e que atendessem à demanda. No Manual de Orientação tem-se as tabelas, demonstradas a seguir, com todos os materiais listados após a última atualização da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, conforme Quadro 1:

Quadro 1. Especificações da Sala Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Notebook	01 Esquema Corporal
02 Estabilizadores	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	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 Impressora Multifuncional	01 Dominó de Associação de Ideias
01 Roteador Wireless	01 Dominó de Frases
01 Mouse estático de esfera	01 Software para comunicação aumentativa e alternativa
01 Webcam	
Mobiliários	01 Dominó de Animais em Libras
01 Mesa redonda	01 Dominó de Frutas em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó tátil
01 Mesa para impressora	01 Dominó com texturas
01 Armário	01 Alfabeto móvel e sílabas
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Madeiras	01 Memória Tátil

Fonte: BRASIL, 2010a

Na sala de tipo II os recursos eram os mesmos da sala tipo I, porém eram adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Especificação dos itens da Sala Tipo II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
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 Scanner com voz
01 Lupa eletrônica
01 Alfabeto Braille
02 Bolas com guizo
01 Kit de Lupas manuais

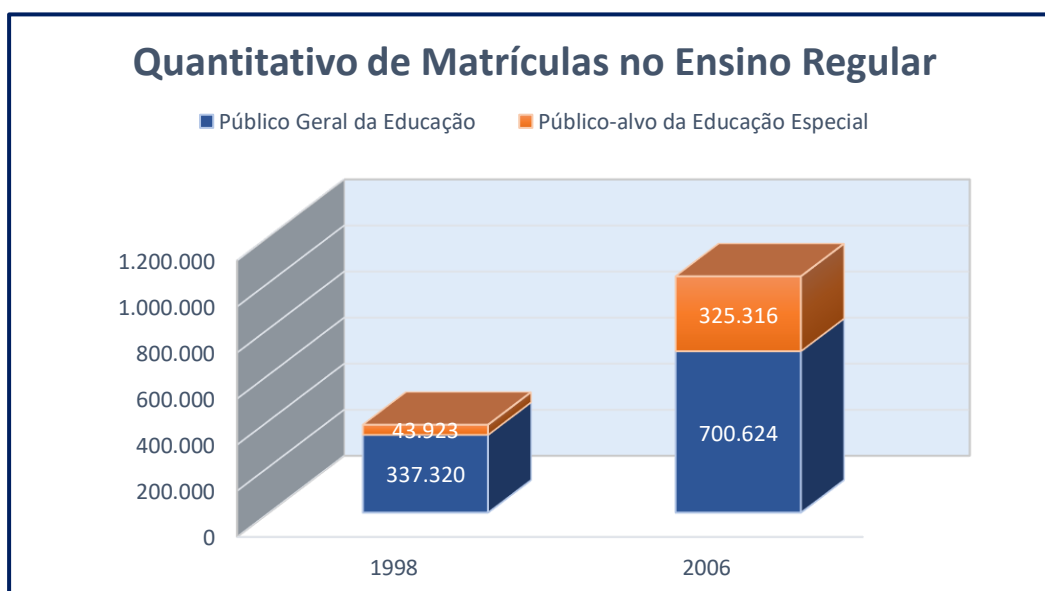
Fonte: BRASIL, 2010a

O Atendimento Educacional Especializado aconteceria também na SRM, dessa forma, as escolas seriam indicadas de acordo com a demanda de alunos público-alvo da Educação Especial. Após serem inscritas no programa iriam aguardar as orientações de como deveriam proceder, desde a implantação, o recebimento do material, a disponibilização do profissional especializado até o acolhimento do estudante a quem se destinava esse ambiente (BRASIL, 2010a).

As adequações de cada escola aconteceram à medida que as matrículas na rede pública de ensino foram aumentando e isso de acordo com os Dados do Censo Escolar de 2006, que registraram um aumento significativo de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

A variação ocorrida entre os anos de 1998 e 2006, se refletiu nas matrículas em classes comuns do ensino regular subindo 640% nesse mesmo período. (BRASIL, 2010b) Conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Quantitativo de Matrículas no Ensino Regular



Fonte: BRASIL, 2010b.

Diante do exposto, é possível observar que o processo inclusivo foi ocorrendo mesmo enfrentando alguns percalços, as escolas foram sendo preparadas para viver uma nova realidade. É importante esclarecer qual o objetivo da Sala de Recursos Multifuncionais, pois há ainda dúvidas quanto a ser um novo tipo de sala de reforço. Dessa forma, é necessário fortalecer qual o papel desempenhado pelo professor especializado que realiza esse serviço e como o AEE acontece nesse espaço.

2.2.1. Sala de Recursos Multifuncionais: um atendimento para complementar e/ou suplementar

As divergências sobre a funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais acontecem, principalmente, pela falta de conhecimento e, posteriormente, por não estar evidenciado que "o ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. (SARTORETTO; BERSCH, 2021, p. 1)

Após a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais algumas questões históricas foram reafirmadas, por exemplo, o pensamento que esse espaço pudesse ser um novo modelo das antigas classes especiais, também conhecidas como salas de reforço, para onde eram encaminhados os alunos com déficit de aprendizagem, frente a isso:

[...] não deve se constituir como reforço escolar, uma vez que não é objetivo do professor da sala de recursos ensinar os conteúdos que foram ministrados na classe comum, mas auxiliar na eliminação de barreiras, as quais, lembramos, não estão no aluno, mas no ambiente que o cerca. (BENDINELLI, 2018, p. 2)

Entender que a SRM, onde acontece o AEE, não pode ser uma sala de reforço, tem causado conflitos entre professores regentes e os profissionais que trabalham nesse espaço, alcançando as famílias e, conseqüentemente, os alunos que a frequentam e necessitam desse serviço.

As Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas como espaços adequados para oferecer do Atendimento Educacional Especializado, mas, historicamente, existiam outros ambientes nas escolas do ensino comum, para onde eram encaminhados os alunos que não conseguiam desenvolver uma aprendizagem de acordo com padrões pré-estabelecidos, as classes especiais.

Para ser alocado em uma classe especial e a partir de então receber o atendimento, era necessário passar por uma avaliação e de acordo com Denari (2014):

Os alunos que constituíam estas classes, em sua maioria, originavam-se do ensino fundamental das escolas comuns. Sua elegibilidade e posterior encaminhamento às classes especiais ocorriam mediante a suspeita (pelos professores) de

Essa prática se concretizou após as legislaturas que implantaram o movimento integracionista, entender que para incluir um aluno com necessidades educacionais especiais, bastava separá-lo em uma sala, mas desde que essa estivesse dentro do espaço escolar. Entretanto, com o advento da inclusão, essas antigas normas, tiveram que ser mudadas, contudo, a compreensão de como esse processo deve acontecer ainda é discutível.

Cabe aqui, mencionar o que foi instituído pela PNEE-EI, já abordada no Capítulo I e novamente referendada no decorrer deste tópico, que o "AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas." (BRASIL, 2008). Logo, as atividades desenvolvidas no AEE não serão substitutivas ao que é trabalhado em sala de aula, pois fortalece à autonomia e independência dos estudantes na escola e fora dela.

É importante salientar, ainda, que as atividades oferecidas pelo AEE não se configuram como reforço escolar, uma vez que se diferencia daquelas realizadas na sala de aula do ensino comum. O professor deverá de forma criativa e inovadora buscar atividades e recursos que estimulem o aprendizado do aluno naquelas áreas em que ele encontra maiores dificuldades (ALVES; GUARESCHI, 2011, p. 36).

Todavia, é sempre importante reiterar qual o papel da SRM, pois entender que se trata de um Atendimento Educacional Especializado de caráter complementar e/ou suplementar, ainda gera confusões, levando muitos professores do ensino comum a pensar que o aluno que frequenta esse atendimento está sob responsabilidade única e exclusiva do professor especializado e, desse modo, querem que seja a ele delegado o ensino dos conteúdos.

Saber que a função complementar do AEE compreende em trabalhar recursos que minimizem as barreiras encontradas na sala de aula comum e à exemplo disso, temos o serviço oferecido ao aluno que apresente deficiência visual, sendo este "cego, é imprescindível o ensino do Sistema Braille, a adaptação de materiais de forma que se tornem táteis, o ensino do soroban para os cálculos matemáticos etc." (BENDINELLI, 2018, p. 2)

Essas ações não poderão ser concebidas como uma prática de aulas de reforço, visto que construir materiais adaptados a alunos com deficiência visual, por exemplo, é extremamente necessário.

O atendimento aos alunos com deficiência visual deve ser organizado de modo a complementar a sua formação por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade, estabelecendo formas de eliminar os obstáculos para a participação deste sujeito na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Partindo deste pressuposto, os recursos pedagógicos se engendram na utilização de materiais didático-pedagógicos adaptados, que permitem o acesso ao currículo auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2011, p. 13)

Isto posto, podemos afirmar que o Atendimento Educacional Especializado, seja este realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, ou em outro espaço, não desempenha função de ensino paralelo a sala de aula comum, mas colaborativo, em que um professor do ensino regular atua como principal mediador do conhecimento e o professor especializado atua complementando e/ou suplementando por meio de adaptações e/ou elaboração de material didático, de forma a exercerem cada qual seu papel, visando unicamente contribuir para que o aluno aprenda .

A Sala de Recursos Multifuncionais "é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais." (ALVES, 2006, p. 14). Sendo assim, o serviço realizado pelo professor especializado nesse ambiente contribuirá para que o aluno possa desenvolver suas habilidades em sala de aula, mediante aos recursos que lhe serão ofertados pelo AEE.

2.3. O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul.

A Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul teve seu início na década de 1980, quando foi oficializada na Rede Estadual de Ensino por meio da Deliberação nº 261/1983, que previa a criação de serviços especializados coordenados pelo Sistema Educacional de Ensino, tais como: classe especial em escola de ensino regular, classe comum com consultoria, sala de recursos e ensino itinerante, como modalidade de atendimento ao "[...] educando portador de excepcionalidade" (NERES, 2010, p. 52). Assim, cada estado procurava atender e executar atentamente as legislações federais e, por meio delas, desenvolver o trabalho junto aos seus municípios. No Estado mais novo da confederação não podia ser diferente.

O estado Mato Grosso do Sul nesse período era considerado novo pelo fato de ter sido criado a partir de uma série de movimentos políticos, econômicos, sociais e culturais.

A decisão de desmembrar Mato Grosso e criar Mato Grosso do Sul foi tomada em abril de 1977 pelo terceiro presidente do regime militar, Ernesto Geisel, seis meses antes da assinatura da Lei Complementar nº 31, em 11 de outubro. A divisão efetivamente aconteceu em janeiro de 1979 com a instalação do governo do novo Estado. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 4)

Desse modo, em 1989, foi promulgada a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul e, conseqüentemente, seria pautada na Constituição Federal de 1988, reservando direito

a educação, prevenção, integração social e ao trabalho à pessoa com deficiência. (MATO GROSSO DO SUL, 1989)

Na década de 1990, com o crescimento das políticas para fortalecimento da Educação Especial, houve um crescimento nas instituições especializadas no estado, dada a necessidade em efetivar a inserção de alunos com deficiência no ensino comum:

[...] esse crescimento considerável deve-se, em parte, a formulação de normas que, nesse período, enfatizavam os direitos a educação das pessoas com deficiência. Entre elas, pode-se destacar: o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003; a Política Nacional de Educação Especial, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, ambas em 1994, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. (NERES, 2010, p. 59).

A Educação Especial estava sendo estruturada em todo país, de forma a mudar o paradigma de muitos anos de Integração/Normalização, mas, em um estado em desenvolvimento as mudanças iam acontecendo gradualmente.

Dessa forma, seguindo a LDB (1996), foi instaurado pela Lei nº 1.772, o Programa Estadual de Educação Especial, em 29 de setembro de 1997, que dentre alguns de seus objetivos estavam:

- I – inclusão de disciplinas relativas à Educação Especial nos currículos dos cursos de formação para o magistério;
- II – criação de Curso de preparação de pessoal especializado na Educação ligada às diferentes áreas de deficiência;
- III – realização de pesquisas e estudos sobre métodos, técnicas, conteúdos e equipamentos adequados à Educação Especial;
- IV – realização de censos escolares periódicos visando a:
 - a) identificar as pessoas que necessitam de Educação Especial;
 - b) verificar a eficácia e a eficiência da Educação Especial.
- V – a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 1997, p. 1)

Esse Programa não fez com que as coisas mudassem de imediato e radicalmente, pois se tratava de um momento de transição em que muitas transformações ainda viriam a acontecer para que a realidade não só no estado, mas no país fosse outra.

Por conseguinte, em 2003, a Lei nº 2.791 instituiu o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, com vigência entre os anos de 2003 e 2013, em consonância com Plano Nacional de Educação (2001-2010), já citado no Capítulo 1, que abordava metas e estratégias para Educação Especial que corroboravam com o movimento da integração, embora o discurso praticado comumente fosse de inclusão. Entretanto, a situação da Educação Especial no país ainda era algo alarmante, visto que, "até 1999, os dados revelavam que não havia prioridade no atendimento da Educação Especial no território nacional. Segundo o Plano Nacional de Educação (2001-2010), apenas 40,9% dos municípios brasileiros prestavam algum serviço a essa população." (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 31)

De acordo com os quadros 3 e 4, a seguir, o número de alunos inseridos no ensino comum entre 1999 e 2002, demonstrou um aumento, mas em relação ao quantitativo de municípios existente em toda federação, ainda era muito pequeno.

Quadro 3. Matrículas por Esfera Administrativa – 1999

Esfera	Matrícula		Estabelecimentos	
Privada	174.673	56,1 %	1.670	26,4 %
Municipal	48.422	15,6 %	1.867	29,5 %
Estadual	87.427	28,1 %	2.797	44,1 %
Federal	832	0,3 %	2	0,0 %
Total	311.354		6.336	

Fonte: MEC/INEP – 2002b

Quadro 4. Matrículas por Esfera Administrativa – 2002

Esfera	Matrícula		Estabelecimentos	
Privada	203.293	60,2 %	2.026	29,8 %
Municipal	57.054	16,9 %	1.867	29,5 %
Estadual	76.762	22,7 %	2.449	36,0 %
Federal	788	0,2 %	3	0,0 %
Total	337.897		6.795	

Fonte: MEC/INEP – 2002b

Assim, esse Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, tinha como um de seus inúmeros objetivos, fortalecer a Educação Especial no estado mediante a ações como:

9. garantia de estrutura física e pedagógica que possibilitem condições adequadas de trabalho aos profissionais, favorecendo o acesso, a permanência e a progressão da escolaridade, inclusive para os alunos do campo, os com necessidades educacionais especiais e os pertencentes às minorias mais sujeitas à discriminação. (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 38)

Durante o período de vigência do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, algumas legislações são elaboradas a fim de sustentar as metas e estratégias que visavam a alavancar o processo de inclusão. Dessa forma, em 2005, por meio do Conselho Estadual de Educação foi aprovada a Deliberação CEE/MS nº 7.828 que, não só regulamentava a Educação Especial, como também fazia menção ao Atendimento Educacional Especializado em escolas comuns e escolas especiais.

Importante observar que até naquele momento, as Salas de Recursos que haviam sido mencionadas na Deliberação nº 261/1983, não mais apareciam, ao invés disso se destacavam as classes especiais. "As escolas comuns devem fazer constar, em suas propostas pedagógicas e regimentos escolares, as condições necessárias para o atendimento escolar a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em: I – classes comuns; II – classes especiais." (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 4). A criação dessas classes especiais foi uma proposta em carácter excepcional para caso houvesse alunos que

necessitassem de um atendimento pedagógico mais específico na escola, por apresentarem déficits de aprendizagem, bem como "condições de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos." ((MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 3). Essa Deliberação possibilitou que muitos alunos permanecem segregados em classes especiais por mais tempo que o necessário, pois se configurava em um mecanismo de separação, de forma que os que apresentavam dificuldades deveriam lá permanecer para não comprometer a aprendizagem dos demais alunos nas salas comuns (DENARI, 2014).

A criação de classes especiais não resolvia todos os problemas, pois alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não eram atendidos de forma a suprir todas as necessidades educacionais especiais que possuíam, então novas medidas deveriam ser tomadas para solucionar determinadas questões. Assim, a Educação Especial no estado foi se solidificando e, em 27 de novembro de 2006, os Núcleos de Educação Especial (NUESP) são criados, por meio da Resolução/SED nº 2.048, a fim de fomentar mecanismos para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum e, ainda,

[...] promover ações compartilhadas com: a) o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS; b) o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP/DV; c) o Centro Especial de Arte e Educação - CAE; d) o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S. (MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 1)

A partir de então, os Núcleos começaram a desempenhar o papel de viabilizar a entrada e permanência desses alunos no ensino comum, porém, um entrave foi observado a partir do momento em que o apoio pedagógico necessário ainda não se fazia presente de forma contundente, pois as Salas de Recursos Multifuncionais estavam em fase de implantação e em muitas escolas esse espaço nem mesmo existia, Assim, tornou-se necessária a validação desse programa, que aconteceu por meio da Deliberação CEE/MS nº 9.367, de 27 de setembro de 2010.

Em sua redação ficava claramente determinado que o Atendimento Educacional Especializado faria parte da formação e do desenvolvimento do educando, que por meio de ações inclusivas esse atendimento, garantiria de forma complementar e suplementar, a formação do indivíduo, bem como deveria ser também oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais.

Art. 5º As mantenedoras e os gestores das instituições de ensino comum deverão fazer constar o AEE na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar e prever: I – sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e equipamentos específicos, para atendimento de seus próprios educandos e dos de outras escolas; II – encaminhamento para avaliação diagnóstica com professor especializado; III – encaminhamento para matrícula no AEE em salas de recursos multifuncionais ou

em CAEE⁷, quando for o caso, de educandos identificados. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 1)

A partir desse momento, as Salas de Recursos Multifuncionais assumiram a um papel de suma importância na vida escolar de muitos alunos com deficiência, pois propiciaria uma inclusão com suporte pedagógico.

Para gerenciar as ações que deveriam ser executadas doravante, a Secretaria de Estado de Educação – SED, por meio da Resolução/SED nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011, estabelecer como o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI iria funcionar, assim, ficou deliberado que teria de:

b) promover, junto às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos alunos com necessidades educacionais específicas, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (Mato Grosso do Sul, 2011, p. 1)

Dessa forma, o CEESPI tinha como objetivo coordenar as ações que garantissem não só o AEE e tudo que envolve esse serviço na capital e região metropolitana, mais também "elaborar, implantar, implementar, monitorar e avaliar programas e projetos voltados à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva." (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 2)

Para que o trabalho apontasse resultados mais palpáveis, a Secretaria Estadual de Educação procurou sistematizar o trabalho por meio de órgãos adjacentes, de modo que as demandas pudessem ser atendidas com maior diligência, o que contribuiu para que o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul pudesse se desenvolver.

2.3.1. O cumprimento do PEE-MS: reorganização de metas e estratégias.

O estado de Mato Grosso do Sul avançava tendo por base as leis federais, assim quando o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi publicado, reforçou-se a necessidade de prosseguir com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, como também em ampliar o AEE a fim de garantir esses serviços a toda população com idades entre 4 e 17 anos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014).

Embora essas ações estivessem acontecendo em âmbito nacional, cada estado com seus municípios viabilizavam a melhor maneira de colocar em prática as metas e estratégias traçadas pelo PNE. Assim, em 22 de dezembro de 2014, foi aprovada a Lei nº 4.621 que

⁷ Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

tratava do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE-MS, com vigência de 10 anos, contendo metas e estratégias do PNE, pois, dessa maneira, o governo assumia o compromisso de cumpri-lo de acordo com as capacidades e necessidades do estado (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Para assegurar o cumprimento do PEE-MS, algumas alterações em órgãos que estavam ligados a SED, começaram a ser reorganizados a fim de possibilitar as metas e estratégias estabelecidas. No estado de Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2002, por meio do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, foram implantadas as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), com intuito de "acompanhar, coordenar e supervisionar as atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos Municípios." (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 1)

Essas CRE foram distribuídas pelo estado em 12 municípios para servirem de sede para os 79 que o compõe. Como sedes, elas encaminhariam as diretrizes de trabalho advindas da SED, abrangendo a educação como um todo, olhando para todas as suas vertentes, assim, o trabalho seria dinamizado e garantia o acesso de um número maior de crianças e adolescentes. Contudo, após a elaboração do PNE, as CRE receberam novas determinações, mediante Decreto nº 14.572, de 30 de setembro de 2016, em que algumas sedes foram realocadas sempre com o intuito de melhorar a qualidade do atendimento.

Em cada CRE, há um ou mais técnicos do NUESP⁸, responsáveis por acompanhar o trabalho em cada município quanto ao processo de inclusão, para garantir a inserção e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum. (MATO GROSSO DO SUL, 2006)

No Quadro 5, estão discriminadas as 12 CRE dos municípios sede e os municípios jurisdicionados.

Quadro 5. Coordenadorias Regionais de Educação - Municípios Jurisdicionados

Coordenadorias	Municípios-Sede	Municípios Jurisdicionados
CRE-1	Aquidauana	Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda.
CRE-2	Campo Grande-Metropolitana	Bandeirantes, Camapuã, Corguinho, Jaraguari, Nova Alvorada do Sul, Rochedo, Sidrolândia, Terenos e Ribas do Rio Pardo.

⁸ Núcleos de Educação Especial – NUESP que dentre suas várias atribuições deveria "cumprir e fazer cumprir as diretrizes educacionais da educação especial emanadas da Secretaria de Estado de Educação." (MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 1)

CRE-3	Corumbá	Ladário e Corumbá.
CRE-4	Coxim	Alcinópolis, Costa Rica, Coxim, Figueirão, Pedro Gomes, Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso, São Gabriel do Oeste e Sonora.
CRE-5	Dourados	Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna Carapã, Maracaju, Rio Brilhante e Vicentina.
CRE-6	Campo Grande	Campo Grande
CRE-7	Jardim	Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Nioaque e Porto Murtinho.
CRE-8	Naviraí	Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo, Naviraí, Sete Quedas e Tacuru.
CRE-9	Nova Andradina	Anaurilândia, Angélica, Batayporã, Bataguassu, Ivinhema, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul e Taquarussu.
CRE-10	Paranaíba	Aparecida do Taboado, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência, Paraíso das Águas e Paranaíba
CRE-11	Ponta Porã	Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia, Paranhos e Ponta Porã.
CRE-12	Três Lagoas	Água Clara, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 3

Por meio do trabalho desempenhado em cada CRE, foi possível mapear o desenvolvimento do PNE, bem como avaliar se as metas estavam sendo cumpridas dentro prazo estabelecido e, dessa forma, buscar mecanismos que cooperassem com o trabalho.

O governo Sul-mato-grossense, por meio do Decreto nº 14.787, de 24 de julho de 2017, após analisar o trabalho desenvolvido até o primeiro semestre do ano de 2017, decidiu reorganizar o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, embora já tivesse a "finalidade prestar atendimento e serviço da educação especial aos estudantes, público da educação especial, da Rede Estadual de Ensino", doravante também seria "gerido administrativa e pedagogicamente pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial

da Superintendência de Políticas Educacionais da SED." (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 1). Assim, a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, que teve sua nomenclatura alterada em 21 de outubro de 2011, por meio do Decreto nº 13.281, pois anteriormente esse órgão recebia a designação de Coordenadoria de Educação Especial – COEP, passou administrar todas as ações relativas a Educação Especial no estado. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

As legislações estaduais passaram por alterações sempre em acordo com as legislações federais. Dessa forma, a Resolução/SED nº 3.630, de 3 de outubro de 2019, determinou como deveria ser oferecido o AEE e também o CAEE:

Art. 1º Regulamentar o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, na modalidade educação especial, ofertado nos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Art.

2º O Atendimento Educacional Especializado será ofertado nos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Art. 3º Considera-se Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades, e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino comum.

Art. 4º O AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante 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.

Parágrafo único. Recursos de acessibilidade na educação escolar são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 1)

A partir de então, mais uma vez o AEE foi colocado como um mecanismo de inclusão e essa determinação fortaleceu também o trabalho desempenhado por instituições especializadas, que já ofereciam atendimento social e de saúde.

Com o entendimento de que ampliar a oferta do serviço possibilitaria maior acesso ao serviço, a Resolução/SED nº 3.630 buscou assegurar no artigo 12 que: "O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) tem caráter público, e se constitui em oferta de Atendimento Educacional Especializado fora do âmbito da escola comum." (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 2). Essa alteração na legislação trouxe certa segurança principalmente aos pais, pois havia lugares distantes no estado em que ainda não existiam Salas de Recursos Multifuncionais, porém havia instituições não governamentais que poderiam se tornar um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Como exemplo de instituições que puderam se conveniar a Rede Estadual de Ensino para oferecer o Atendimento Educacional Especializado, estão: Instituto Sul-Mato-grossense para Cegos

"Florivaldo Vargas" - ISMAC (já citado anteriormente), Associação Pestalozzi de Campo Grande, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entre outras.

Com relação ao profissional habilitado para realizar o atendimento, embora a redação tenha continuado a mesma que a da Deliberação CEE/MS 9.367, de 27 de setembro de 2010, que determinava que para o desempenhar o trabalho no AEE, deveriam ter formação em licenciatura e especialização em Educação Especial, deixava claro que seria de acordo com a legislação vigente. Sendo assim, os professores designados para exercer tal atividade não necessariamente eram pedagogos, mas também licenciados em: matemática, química, biologia etc. Isso enriquecia o atendimento, visto que as especialidades eram compartilhadas e os alunos conseguiam desenvolver suas habilidades.

Como já mencionado anteriormente, cada estado tem ofertado o AEE em SRM, de acordo com a demanda e localização das escolas. Quando não havia possibilidade de implantação de uma sala para oferecer o serviço, um professor com especialização em Educação Especial era designado para realizar o atendimento ao aluno na escola onde estivesse matriculado.

2.3.2. Conhecendo o trabalho na Rede Estadual de Ensino em Campo Grande/MS.

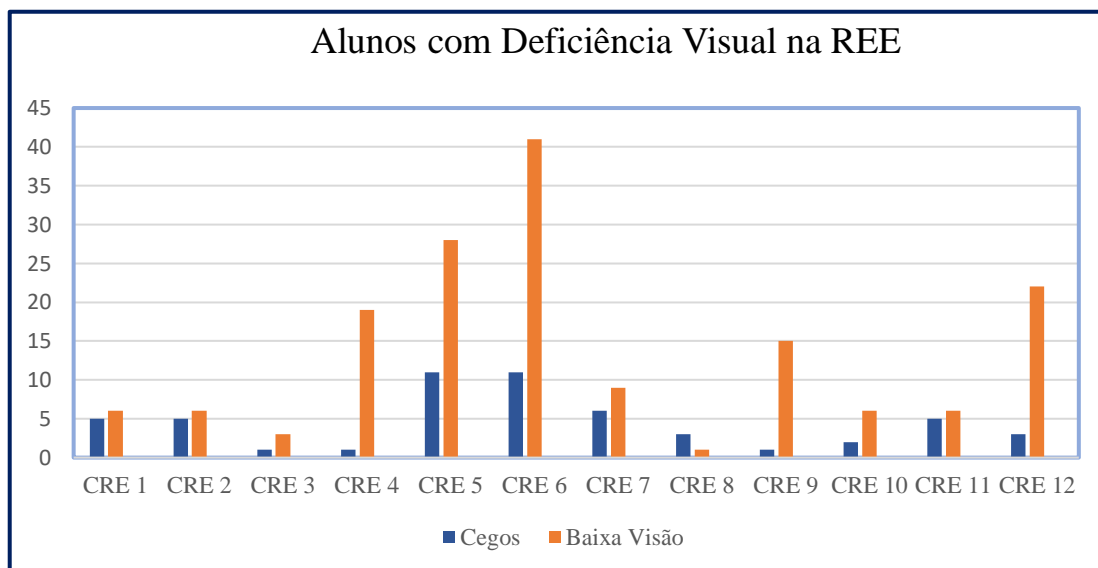
Em Campo Grande, cidade onde se deu a pesquisa, a Rede Estadual de Ensino – REE, em 2019, contava com 77 escolas, e 39 Salas de Recursos Multifuncionais, mas há registros de que em apenas seis delas havia alunos matriculados com deficiência visual. (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Essas SRM foram implantadas de acordo com a demanda de cada região e eram atendidas por técnicos do CEESPI, que visitavam as escolas regularmente para fazer o acompanhamento dos alunos que frequentavam as SRM, bem como prestar o suporte ao profissional responsável. Por todo o estado, o trabalho era desenvolvido da mesma forma, por técnicos do NUESP, designados pela SED para as CRE, que de igual modo acompanhavam as ações realizadas nos municípios, e conseqüentemente nas escolas. Salientamos que essas ações permaneciam com a mesma configuração no ano em que se deu pesquisa, a saber 2019.

Cabe aqui ressaltar, que a COPESP é o órgão responsável por acompanhar todo o trabalho dos Centros Especializados, como é o caso do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual/MS – CAPDV/MS e também das Instituições conveniadas a SED, como o ISMAC.

O gráfico a seguir, mostra como estavam distribuídos os alunos com deficiência visual no estado de Mato Grosso do Sul. Os dados apresentados foram obtidos do censo escolar de 2019, por conseguinte, os valores nos apontam que havia aproximadamente 200 estudantes matriculados na REE.

Gráfico 2. Alunos com deficiência visual na REE



Fonte: MEC/INEP, 2020

Embora todos esses alunos estivessem matriculados na REE, muitos deles ainda não recebiam o AEE, cerca de 80 alunos frequentavam SRM e, dos 120 restantes que não tinham acesso a esse atendimento, aproximadamente 60 alunos, contavam com auxílio de um professor de apoio⁹, que tinha a responsabilidade de atender a todas as necessidades educacionais especiais para uma aprendizagem significativa. Com isso, o AEE no Mato Grosso do Sul, embora com o reforço das legislações, ainda tem encontrado muitas barreiras para que seja desenvolvido um trabalho de inclusão de alunos com deficiência visual plenamente.

Em Campo Grande, há ações que são desenvolvidas pelo CAPDV/MS que, desde 2003, presta um serviço de atendimento à alunos, professores, escolas e também à comunidade, oferecendo cursos de capacitação na área da deficiência visual, bem como produção de material pedagógico em Braille, ampliado, áudios etc.

Como já mencionamos anteriormente, a instituição ISMAC, que oferece atendimentos voltados para saúde, assistência e educação de alunos com deficiência visual. Por meio do convênio firmado com a Secretaria Estadual de Educação, além de ser um centro de Referência em Reabilitação em Deficiência Visual, também possui um CAEE,

⁹ Profissional designado para suprir a falta de uma SRM.

possibilitando que esse estudante receba serviços diferenciados que são necessários ao seu desenvolvimento.

A Educação Especial no estado do Mato Grosso do Sul vem passando por constantes mudanças, sempre no intuito de acompanhar as atualizações que acontecem no restante do país, e essas transições exigem que haja uma desconstrução para haver uma nova composição. Muito há de se fazer para que cada aluno com deficiência, em cada ponto mais distante do estado, seja alcançado e inserido no ensino comum, contudo, é possível perceber que ações estão sendo desenvolvidas e as legislaturas estaduais têm sido destinadas a esse fim, para que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seja consolidada no estado.

Portanto, acreditamos que o trabalho que já vem sendo desenvolvido no AEE e nas SRM, tem mostrado que os profissionais envolvidos estão sendo preparados e formados para garantir que a Educação Especial aconteça e cada vez mais avance para uma Educação Inclusiva.

Capítulo 3 – Metodologia

Nesse capítulo, será apresentada a Metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa, como também os procedimentos metodológicos necessários para executar as ações e se atingir todos os objetivos traçados. Para tal, foi adotada uma abordagem qualitativa utilizando como base a pesquisa de cunho etnográfico por possibilitar o uso de técnicas da etnografia, que é definida por Mattos (2011) como:

[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (p. 60)

A etnografia significa, basicamente, descrever um povo, uma sociedade, um grupo. Conforme Geertz (1978), "[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante." (p. 15)

De acordo com Mattos (2011), a etnografia surgiu como um mecanismo de produção de dados atendendo a necessidade manifestada pelos pesquisadores; esses, tinham como aprofundar em entender as comunidades e grupos sociais, visto que, até aquele momento, todo conhecimento se dava por meio de dados levantados pela filosofia social e sem contato com o grupo a ser pesquisado. Depois de um certo tempo, chegou-se à conclusão de que apenas um contato direto poderia descrever a cultura e as particularidades de um grupo social. Desse modo, pode-se entender que a pesquisa etnográfica tem como principal foco conhecer a cultura de um povo ou grupo social. Diferente de outros métodos de pesquisa, ela abrange alguns princípios importantes para delinear um estudo. (POLINANOV, 2014)

A pesquisa de campo pode ser conduzida no local em que as pessoas convivem e socializam; podendo ainda apresentar características multifatoriais pelo uso de duas ou mais técnicas de produção de dados, propiciar um acúmulo descritivo de detalhe e retratar de forma mais completa possível o grupo em estudo. E para isso pode se recorrer "[...] à etnografia, que consiste, do ponto de vista metodológico, no processo de observar, participar e entrevistar o ‘nativo’ em suas condições reais de existência, tentando entender e mapear a completude de sua vida." (BARBOSA, 2003, p.1)

Ante a isso, foi importante determinar com clareza qual a melhor metodologia a ser utilizada, visto que, diante de todos os percalços, como por exemplo, a pandemia por COVID-19 e por se tratar especificamente de uma pesquisa em campo escolar, não

recorremos a Etnografia; por não haver necessidade de um tempo prolongado para as observações, pensamos então em uma metodologia de cunho etnográfico pois, “[...] faz uso das técnicas que tradicionalmente associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Dessa forma, trabalhar com a metodologia de cunho etnográfico propicia ao pesquisador maior flexibilidade quanto a escolha dos mecanismos que utilizará para a pesquisa e conforme Machado (2004), "a disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até mesmo co-construir o estudo como um todo" (p. 148), torna-se importante condição para realização de um trabalho com esse método.

Portanto, conforme afirmam Teis e Teis, (2006), a metodologia adotada se mostrou adequada à realidade a ser analisada; permitiu que o ambiente escolar em sua totalidade ou mesmo que apenas uma sala de aula, pudessem ser observados, expondo as interações vivenciadas no espaço escolhido.

3.1. Procedimentos Metodológicos

Para produção de dados da pesquisa, primeiramente, fizemos uma visita à escola escolhida, apresentamos uma solicitação à direção que previa autorização para executar todas as etapas desta, na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

Cabe dizer que escolhemos a Escola, que aqui chamaremos de A, pois fica localizada na área central de Campo Grande/MS, seu público é formado apenas por alunos de Ensino Médio, possui uma Sala de Recursos Multifuncionais desde o ano de 2008. Entretanto, até o ano de 2018, por se tratar de uma sala Tipo II, eram atendidos apenas alunos com deficiência visual.

Consideramos importante ressaltar, que a Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo II, de acordo com o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”, já citado no Capítulo 2, tinha os mesmos materiais da sala tipo I, porém tinham o acréscimo de recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

Devido à localização da escola A, mais alunos, com outras deficiências, que não a visual, começaram a procurar por atendimento na SRM, assim, a Coordenadoria de Políticas Públicas para a Educação Especial – COPESP, considerou ampliar os serviços a fim de receber/atender todos, não mais separando o serviço em Tipo I e II.

Em 2019, nessa SRM foram atendidos 13 alunos: sete alunos com deficiência visual e seis com outras deficiências. Desse total, apenas dois deles estudavam no contraturno na Escola A, os outros 11 eram provenientes de outras escolas. Sete alunos com deficiência visual estudavam em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos– CEEJA/MS, que é uma Escola da Rede Estadual de Ensino – REE e oferece apoio para conclusão do Ensino Fundamental e Médio para pessoas com mais de 18 anos que não conseguiram terminar a Educação Básica no tempo adequado e precisam conciliar os estudos com o trabalho.

Cabe explicar que o CEEJA/MS possui um sistema de ensino em que as disciplinas são distribuídas em módulos e esses, em unidades, separados de acordo com os componentes curriculares de cada ciclo. Cada disciplina tem uma carga horária definida, por exemplo, a disciplina de Matemática do Ensino Fundamental tem oito módulos que devem ser cumpridos em 360 horas, ou ainda, Matemática do Ensino Médio que tem 12 módulos que devem ser cumpridos em 360 horas. Essa carga horária se divide em cinco aulas presenciais e de dois a três atendimentos na cabine com o professor.

No CEEJA/MS há uma sala com cabines, que comportam duas pessoas em cada uma delas, nessas se encontram o professor e o aluno, pelo menos duas vezes durante o período de duração da disciplina, em horário previamente agendado, para solucionar dúvidas. Dessa forma, o professor se coloca à disposição para sanar dúvidas e quando o aluno estiver habilitado a realizar a prova, é nesse espaço que recebe a autorização para tal. Há também uma atividade que deve ser feita e entregue pelo aluno ao professor, no final de cada módulo – chamada de Atividade de Produção – que serve para comprovar o término daquele assunto e dessa forma habilitá-lo a realizar a prova.

Todavia, pelo fato de o CEEJA/MS não ter uma SRM, e receber vários alunos que necessitam do AEE, as técnicas do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, consideraram a possibilidade de encaminhá-los para o local mais acessível e que já apresentava um histórico de atendimento específico para o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Vale destacar que esses alunos com deficiência visual que estudam no CEEJA/MS, já foram excluídos em uma outra época, dado ao sistema educacional que era regido pelas normativas da Integração/Normalização, conseqüentemente, esses estudantes optaram por deixar a escola que frequentavam naquele momento e somente agora, numa nova perspectiva, puderam retornar. Mas é possível perceber que situações excludentes ainda acontecem.

É importante salientar que muitos dos alunos com deficiência visual que estudam no CEEJA/MS ou na SRM da Escola A, também frequentam o ISMAC – que oferece outros serviços, como: saúde, assistência social e educação –, onde a pesquisadora trabalha e, conseqüentemente, tem contato direto com eles. Dessa interação surgiram alguns questionamentos a respeito de como a Matemática era produzida nas SRM nas escolas da REE.

Após autorização da direção escolar e a permissão da professora da SRM para que pudéssemos realizar a pesquisa, iniciamos o período de observação participante no mês de setembro de 2019, e encerramos no mês de novembro de 2019, por oito dias com média de duas horas/dia de acompanhamento das atividades envolvendo a Matemática, realizadas com diferentes alunos com deficiência visual.

Em cada observação foi utilizada uma caderneta para apontamentos e sem o uso de mais nenhum recurso tecnológico como por exemplo: câmera ou gravador, pois intuito foi de não constranger os alunos que estavam sendo observados, bem como a professora da SRM, que vez ou outra tirava dúvidas com a pesquisadora em relação à adaptação de conteúdo didático-pedagógico para o aluno com deficiência visual.

3.1.1. Quem são os participantes da pesquisa?

Dos alunos atendidos pela SRM, convidamos duas alunas com deficiência visual para participar da pesquisa. Para tanto, pedimos permissão para observar seus atendimentos na SRM e para que nos concedessem uma entrevista ao término do período de observação.

As alunas estudavam no CEEJA/MS e estavam em ciclos diferentes da Educação Básica:

- Irene da Silva, 35 anos, com baixa visão e estava cursando o Ensino Fundamental.
- Rosa de Lima, 50 anos, com cegueira e estava cursando o Ensino Médio.

Enfatizamos aqui, que todos os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos por eles, a fim de preservar suas identidades

Por conseguinte, quando convidamos as alunas para participar da pesquisa, ambas já haviam iniciado a disciplina de Matemática, então não restava muito tempo para que encerrassem os módulos. Assim, verificamos em quais dias e horários elas compareciam ao AEE na SRM para começarmos as observações de imediato.

Cada atendimento durava cerca de duas horas e ocorria duas vezes na semana, o que muitas vezes não era o suficiente, então as alunas solicitavam à professora se poderiam

retornar em outro horário, que não o seu, para terminar o que estavam fazendo. Dentro do possível a docente permitia.

Para compor a pesquisa, entrevistamos também três professores, todos especialistas em Educação Especial e com experiência no trabalho em SRM, principalmente com alunos com deficiência visual.

- A professora Gabriela Sampaio, 28 anos, atuava na SRM, em que foram feitas as observações.
- A professora Maria Laura Machado, 61 anos, atuava no CEEJA/MS, como professora de AEE atendendo a todos os alunos com deficiência visual que lá estudavam.
- O professor Ismael Rodrigues, 50 anos, atuava na SRM da Escola B – que pertence a Rede Municipal de Ensino e fica localizada na área central de Campo Grande/MS – e no ISMAC, no setor de Habilitação e Reabilitação no Sistema de Leitura e Escrita Braille.

Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, sendo que quatro delas aconteceram nos dias 18 e 19 de dezembro de 2019, em horários distintos, no prédio do ISMAC, devido a fácil localização e disponibilidade de espaço físico. A entrevista com a Professora Gabriela foi feita na própria SRM da Escola A, no dia 13 de dezembro de 2019.

Para a execução de cada entrevista utilizamos um celular como gravador. Cada entrevista foi transcrita e, posteriormente, textualizada a fim de corrigir os vícios de linguagem e tornar o texto mais fluido, proporcionando uma melhor compreensão ao leitor quanto à cronologia dos fatos e vivências, narrados por cada participante. Segundo Garnica (2003), “a textualização é o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador”. (p. 32)

Concluída a etapa das transcrições e textualizações, as narrativas foram encaminhadas a cada um dos participantes para que lessem com calma, lembrando suas falas. Caso houvesse algo a acrescentar ou excluir, isso seria acatado, como um acordo entre pesquisador e entrevistado. Juntamente com as narrativas foi encaminhado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para que, havendo plena concordância, pudessem ser publicadas.

Assim, analisamos a forma como esse educador reflete sua prática, se sua formação contribuiu para seu desenvolvimento profissional, de que maneira tem se capacitado para

esse trabalho. De igual modo fizemos com as falas das alunas, buscamos entender como veem a SRM, como tem contribuído para sua formação e o que mais esperam da Educação Inclusiva.

3.2. Registros de uma Caderneta...

Para que fossem feitos registros ao longo das observações na Sala de Recursos Multifuncionais, foi utilizada uma Caderneta para pequenos apontamentos. Nela foram registradas as datas de cada observação, bem como as atividades desenvolvidas, e demais situações vivenciadas durante a execução da pesquisa.

3.2.1. Rosa de Lima

- Observação 1 – 08/10/2019

Encontrei com aluna Rosa no pátio da escola e nos dirigimos à Sala de Recursos Multifuncionais da Escola A, era por volta de 7h da manhã. Rosa estava cursando o Ensino Médio à época.

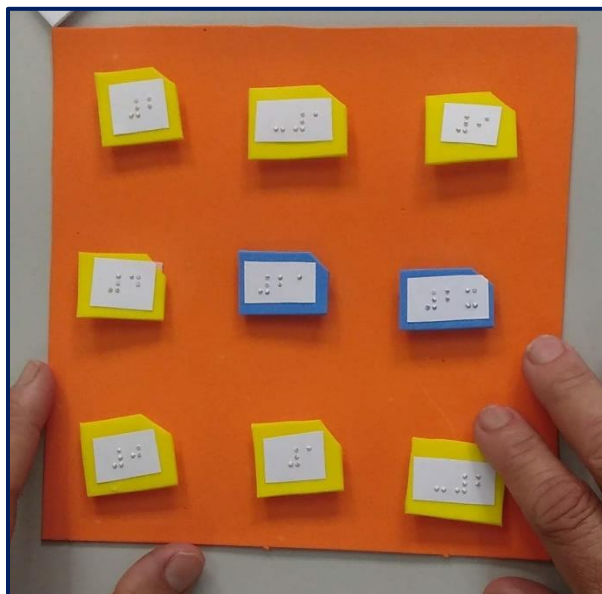
O atendimento iniciou com a aluna relatando à professora Gabriela como tinha sido sua última aula de Matemática no CEEJA/MS e o que havia entendido do conteúdo explicado pelo professor.

A professora tinha em mãos a apostila, material elaborado pela SED específico para o CEEJA/MS, referente ao assunto mencionado e acompanhava o relato da aluna, que dispunha do mesmo conteúdo em Braille. O conteúdo narrado era referente às matrizes, que é geralmente utilizada para a organização de dados tabulares com intuito de facilitar a resolução de problemas. Contudo, os dados das matrizes, sejam numéricos ou não, são organizados em linhas e colunas. A dúvida da aluna era sobre as linhas e as colunas.

Após verificar o que ficou retido na memória auditiva de Rosa, a professora Gabriela lhe apresentou um material construído em E.V.A.¹⁰, uma placa de 20x20cm, com nove números distintos em Braille colados com feltro, assim podiam mudar de posição ou serem trocados por outros números, obedecendo à configuração de uma matriz quadrada 3x3, que são nove números distribuídos em três linhas por três colunas. Conforme mostra a figura a seguir.

¹⁰ A sigla E.V.A. significa um processo de alta tecnologia que mistura **Etil, Vinil e Acetato** (E.V.A.), que resulta em placas emborrachadas e muito conhecidas entre artistas, artesão, entre outros.

Figura 1: Material em E.V.A. – Matriz 3x3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim que o material foi apresentado e a aluna fez o reconhecimento dele, a professora começou explicar o conteúdo utilizando o material de apoio e Rosa seguiu atentamente a cada passo, reproduziu algumas respostas advindas da compreensão do assunto abordado. A discente, manifestou ter assimilado o conteúdo, pois, assim que a professora Gabriela lhe propôs algumas situações práticas de cálculo, ela respondeu de forma correta cada proposição.

Em determinado momento, surgiu uma dúvida de ambas em relação a uma sinalização de fração, como seria a forma de registro correta pelo Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa – CMU, em Braille e a professora recorreu à pesquisadora para esclarecimento. Após solucionada a questão, as nomenclaturas técnicas de matrizes foram expostas de forma detalhada para que Rosa não tivesse mais dúvidas quando ouvisse determinados termos nas aulas de Matemática.

Em vários momentos, Rosa proferiu expressões como: “Agora estou conseguindo enxergar o que o professor estava explicando! Consegui enxergar agora!”

Esse atendimento terminou às 9h30min e todo o conteúdo da apostila foi explanado pela professora. Assim, ficou combinado que, quando Rosa retornasse, o conteúdo provavelmente seria outro, visto que a aluna já se sentia apta para fazer a prova para eliminar a Unidade sobre esse assunto.

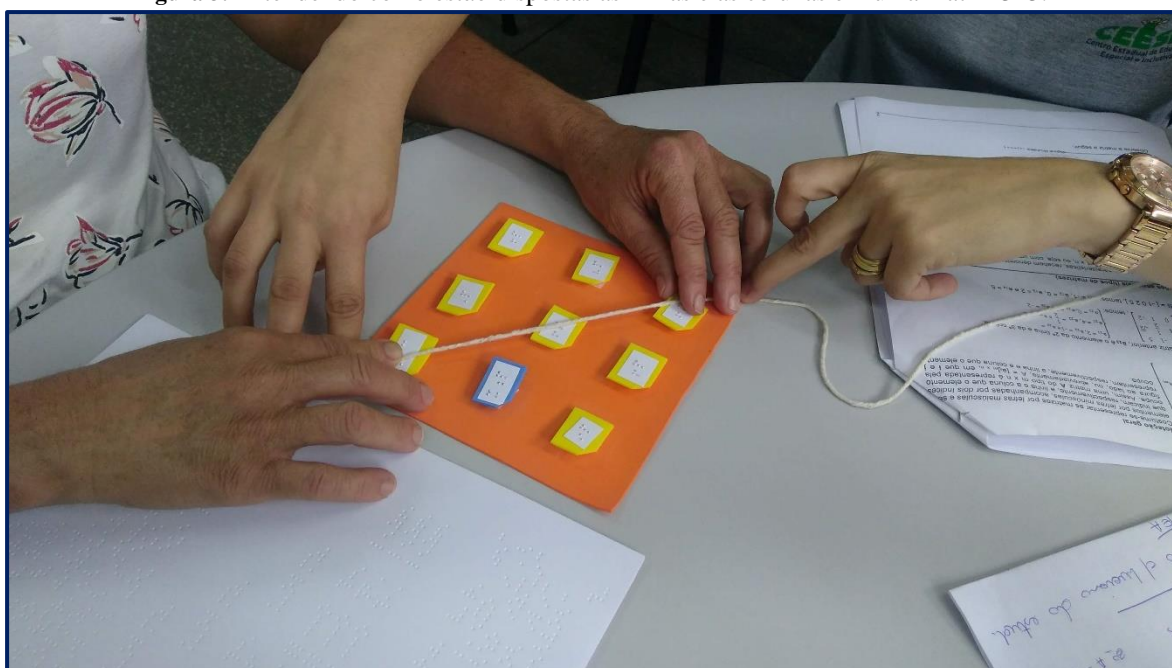
Nas imagens a seguir estão registros desse atendimento desde o momento da apresentação do material construído pela professora Gabriela para aluna Rosa, bem como sua manipulação e execução de atividades propostas no decurso da aula.

Figura 2. Reconhecimento tátil do material adaptado.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 3. Entendendo como estão dispostas as linhas e as colunas em uma matriz 3x3.



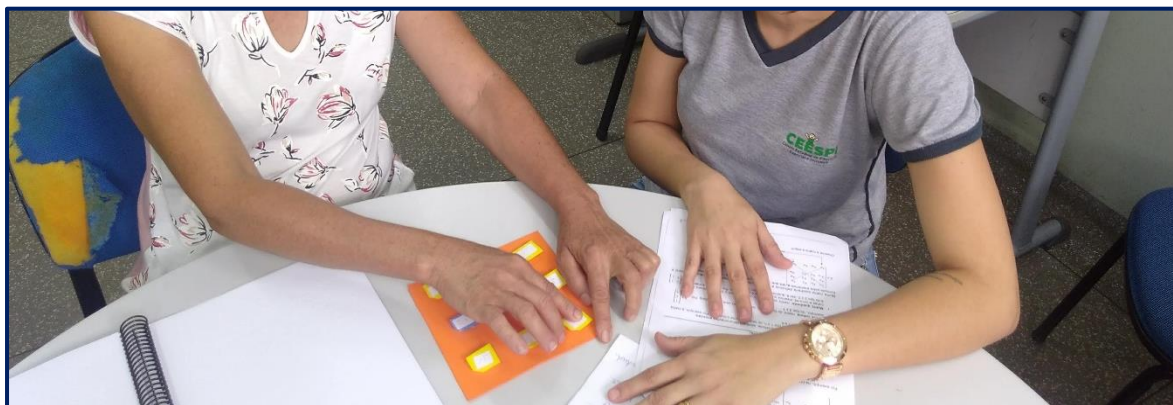
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 4. Entendendo como estão dispostas as linhas e as colunas em uma matriz 3x3.



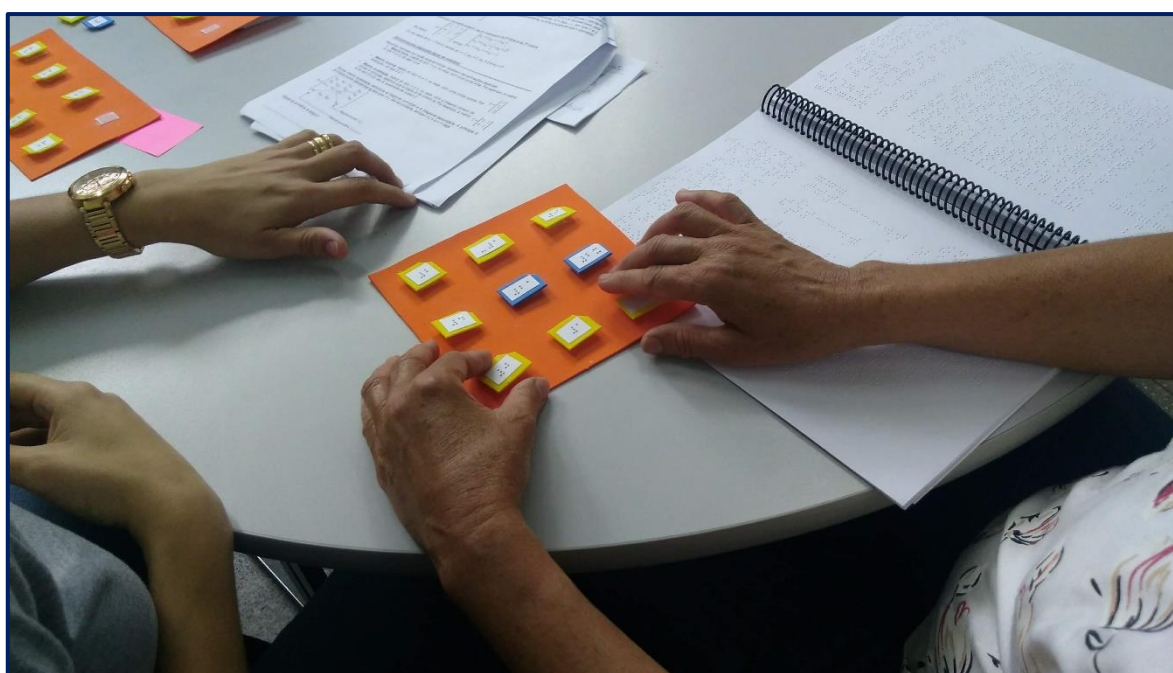
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 5. Realizando uma atividade proposta.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 6. Realizando uma atividade proposta.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

- Observação 2 – 29/10/2019

Novamente nos encontramos no pátio da escola e seguimos para a SRM. Conforme o combinado entre Rosa e a professora Gabriela, o conteúdo realmente mudou, neste atendimento foi abordado o assunto sobre Razão e Proporção: Regra de Três Simples e Composta.

Para explicar o conceito de regra de três, a professora mostrou que a multiplicação deveria ser feita utilizando a ideia de mão x mão e cotovelo x cotovelo. Dessa forma, a professora Gabriela explica para Rosa que a/o mão/cotovelo de cada braço, representa uma fração, logo, para efetuar multiplicações inversas, basta multiplicar mão direita x cotovelo

esquerdo e vice-versa, mas quando forem multiplicações diretas, deve-se multiplicar mão x mão e cotovelo x cotovelo.

Diante disso, a professora mostrou alguns exemplos de forma a aplicar o conceito de regra de três, e foi sinalizando a diferença entre Grandezas Diretamente proporcionais e Inversamente proporcionais, propôs questões que foram rapidamente respondidas e a aluna utilizou cálculo mental por diversas vezes.

O tempo para a trabalhar todas as dúvidas não foi suficiente, então ficou combinado que Rosa retornaria no dia seguinte para concluir o trabalho, pois ainda restava a explicação como operacionalizar no Braille a Regra de Três Composta.

- Observação 3 – 30/10/2019

Cheguei e já estavam na SRM, haviam acabado de entrar e estavam comentando o conteúdo da aula do dia anterior, Rosa trouxe algumas dúvidas, a professora estava esclarecendo, pois não seria possível trabalhar um novo conteúdo, se ainda restassem dúvidas do anterior.

Como a professora precisava apresentar como deveria ser construída uma Regra de Três Composta, recorreu ao material utilizado anteriormente para explicar matriz e, assim, explanou como deveria ser feito o registro em Braille.

Da mesma maneira que mostrou a Regra de Três Simples, cada processo das Grandezas Direta e Inversamente Proporcionais, assim o fez para o conteúdo desta aula. A aluna, embora tenha sentido um pouco de dificuldade por ser maior o número de grandezas, logo se apropriou do assunto realizando as multiplicações mentalmente, vez ou outra recorria ao Soroban.

Rosa, apresentava ter bom raciocínio lógico, entendia novos conteúdos com certa agilidade, e não foi diferente nesta aula. Após terminada a explanação do assunto desta Unidade, ela já estava se sentindo segura para realizar a prova. E com isso encerraria também o módulo de Matemática.

3.2.2. Irene da Silva

- Observação 1 – 18/09/2019

Cheguei à escola e me dirigi a SRM, lá me encontrei apenas com a professora Gabriela, Irene chegou logo em seguida.

A aluna estava cursando o Ensino Fundamental e apresentava bastante preocupação com a Matemática, pois iniciou o atendimento relatando que estava muito confusa com o conteúdo que estudava no CEEJA/MS naqueles dias. Estavam iniciando Equações e Sistemas de Equações, e Irene não conseguia desenvolver as equações sozinha, faltava-lhe muitos pré-requisitos matemáticos. Assim, antes de iniciar de fato o trabalho com o conteúdo em questão, a professora Gabriela recapitulava orientações que já havia feito, para tentar preencher essas lacunas.

Por ter baixa visão, Irene tinha seu material ampliado e a professora Gabriela também possuía a mesma apostila, assim era possível acompanhar simultaneamente o que a aluna realizava.

Nesse ínterim, chegou outro aluno com baixa visão e Deficiência Intelectual – a quem chamaremos de João da Mota – pois dividiam o mesmo horário de atendimento. Ele necessitava de ajuda com algumas atividades na disciplina de Arte.

Enquanto Irene tentava resolver sua atividade, a professora Gabriela auxiliava João em suas questões, contudo, Irene não conseguiu seguir sozinha por muito tempo, logo pediu ajuda, pois acabou se perdendo dentro da resolução da equação.

Os alunos permaneceram em sala por aproximadamente duas horas e meia; Irene ainda não conseguiu realizar toda a atividade; João também não, então, ficou acordado que ambos deveriam realizar as atividades em casa, o quanto fosse possível, e no próximo atendimento fariam as devidas correções.

- Observação 2 – 25/09/2019

Me encontrei com Irene no portão da escola e seguimos para a SRM. A professora Gabriela ainda não havia chegado, então aguardamos no pátio da escola.

Quando o atendimento se iniciou, a professora Gabriela perguntou a Irene se ela havia conseguido concluir as atividades que faltavam, e a mesma respondeu que fez todas, mas não sabia se estavam corretas. Assim, a professora revisou juntamente com a aluna cada equação e suas resoluções, encontrando vez ou outra alguns pequenos erros, aos quais pedia para a discente corrigir.

Nesse momento, chegou outro aluno com baixa visão para o atendimento – a quem chamaremos de Marcelo Ramires – estava um pouco adiantado, mas a professora permitiu que ele ficasse na sala apenas mexendo no computador, visto que, sua atividade era de Língua Portuguesa em que deveria pesquisar o significado de algumas palavras.

Marcelo tinha muitas dúvidas e, por isso, não conseguiu desenvolver sua atividade sozinho por muito tempo, assim, por diversas vezes a professora Gabriela se dividiu em auxiliá-lo e a Irene.

Irene estava fazendo a correção das atividades, mas se viu novamente perdida, então a professora Gabriela retomou toda a explicação da aula anterior, agora ela se utilizou de alguns objetos para apresentar como funcionaria uma equação de 1º grau. Espalhou alguns cubos do material dourado na mesa e fez uma aplicação prática, mostrando que nos dois membros deveria haver mesmos valores, que poderiam ser representados de formas diferentes.

Depois de algumas repetições Irene conseguiu assimilar e concluir suas correções com sucesso, realizando toda a atividade que a habilitaria a realizar a prova para concluir o assunto da Unidade.

Marcelo, terminou sua atividade e saiu da sala, porém, João chegou trazendo novas atividades de Arte. E assim permaneceu até que o atendimento de Irene também se encerrasse.

Para o próximo atendimento ficou acordado que trabalhariam o conteúdo dessa aula: Equações do 2º grau – Fórmula de Bhaskara.

- Observação 3 – 23/10/2019

Chegamos todas juntas a SRM, Irene, a professora Gabriela e eu. Ao entrarmos, Irene já manifestou sua preocupação sobre ter outros alunos presentes ou não, porque ela estava muito atrasada com suas atividades e quando tinham mais alunos ela não conseguia se concentrar. A professora a tranquilizou dizendo que começasse o mais rápido possível, porque se mais alguém viesse provavelmente só entraria no segundo horário.

Neste dia, o assunto abordado foi Equação do 2º grau – Fórmula de Bhaskara e, ao iniciar a explanação do conteúdo, verificando o que a aluna se recordava de ter ouvido em sala, descobriu que o professor de Matemática, adiantou algumas partes do conteúdo, pois a turma havia declarado se recordar, então ele avançou.

No entanto, Irene nunca tinha estudado esse conteúdo e, como não conseguiu acompanhar o que foi escrito no quadro, não entendeu muita coisa e não quis interromper a aula, disse achar melhor esperar a explicação da professora Gabriela.

A docente a orientou conversar com o professor sempre que acontecesse isso, pois o atendimento na SRM é para complementar o que eles precisam e não para ensinar tudo como se fosse a sala de aula comum.

Irene entendeu, mas nesse momento não havia outra solução a não ser explicar o que havia ficado para trás, e a professora assim o fez. Utilizando papel sulfite e canetão¹¹, mostrou cada termo da Fórmula de Bhaskara, sua sequência de resolução e propôs algumas atividades para Irene resolver, a fim de verificar quanto havia assimilado.

Nesse momento chegou João para o atendimento. Irene já o recebeu brincando: “Por que você veio hoje?”. Ele respondeu: “Porque sabia que você ia estar aqui monopolizando a professora”. Ambos sorriram e a aula seguiu.

João precisava que a professora Gabriela o auxiliasse em como utilizar seu *e-mail* e, desse modo, ela o fez. Orientou como acessar a internet e posteriormente o *e-mail*. Ele entendeu, mas pediu que ela lhe explicasse mais algumas vezes.

Enquanto isso, Irene tentava resolver algumas Equações do 2º grau, sozinha. Em determinado momento, solicitou a ajuda da pesquisadora, pois não queria interromper a professora Gabriela no outro atendimento. Contudo, a dúvida era em relação a um símbolo da fórmula, algo bem simples e que não comprometeria ao atendimento.

Entretanto, a professora Gabriela aproveitou a dúvida apresentada e já solicitou alguns esclarecimentos em relação a Conjuntos Numéricos. Prontamente a pesquisadora respondeu, o que também auxiliou a aluna em suas resoluções.

Tanto Irene quanto João conseguiram concluir suas atividades. Irene se sentiu pronta para realizar a prova na semana seguinte e ficou acordado que no próximo atendimento, caso ela ainda tivesse dúvidas, seria reforçado o conteúdo, senão avançariam para o próximo.

- Observação 4 – 06/11/2019

Como de costume me dirigi a SRM, lá já estava a professora Gabriela, Irene e uma outra aluna com Deficiência Intelectual – a quem chamaremos Rosana Monteiro – que há muito tempo não comparecia aos atendimentos, causando surpresa à professora e à Irene.

Rosana veio a SRM pedir que a professora Gabriela a auxiliasse com o preenchimento de um formulário e com as cópias que faz no caderno, a fim de colocá-lo em dia, ou seja, havia pegado o caderno de uma colega de sala e iria fazer as atividades em atraso.

Para Irene, o atendimento seria para sanar as dúvidas que ficaram após a explicação do professor de Matemática, em relação a Porcentagem e Regra de Três. Nesse dia ela havia trazido as atividades que faltavam para concluir para depois poder realizar a prova.

¹¹ Um tipo de marcador permanente com ponta porosa que permite traços mais largos facilitando assim, a leitura para o aluno com baixa visão.

Irene tem resistência a recursos didáticos concretos, isso porque a professora Gabriela mencionou que iria pegar novamente o material dourado, mas ela preferiu que a professora escrevesse em papel sulfite com canetão (pincel marcador permanente de ponta porosa). Dessa forma, a escrita seria feita com letras ampliadas de maneira que pudesse ver, já que não consegue fazê-lo quando o conteúdo é exposto no quadro em sala de aula.

A aluna disse que dessa forma conseguia ver e, conseqüentemente, entender melhor. A professora não questionou, pelo contrário, está sempre buscando fazer o que for mais viável para que aprenda.

Quando já fazia cerca de uma hora que estávamos na SRM, chegaram duas técnicas do CEESPI para fazer uma visita – essas acontecem periodicamente, em dias predeterminados – mas essa não havia sido marcada previamente. Elas conversaram com as alunas, com a professora, me perguntaram o que fazia lá e quiseram permanecer na sala. Porém, essa atitude atrapalhou o desenvolvimento da aula, pois a todo instante queriam que a professora Gabriela lhes desse atenção e respondesse a questões dos relatórios. A conversa em tom mais elevado tirava a atenção das alunas.

Essa visita durou cerca de uma hora e meia, impossibilitando que as alunas conseguissem terminar suas atividades, visto que, a professora Gabriela não conseguia dar atenção a elas e às técnicas ao mesmo tempo.

Diante disso, percebendo a dificuldade em seguir com o atendimento, combinou com as alunas que retornassem em dois dias, pois havia um horário disponível naquela semana. E assim foi feito.

- Observação 5 – 08/11/2019

Cheguei à SRM, conforme o combinado no atendimento anterior, e apenas a professora Gabriela estava na sala, cerca de 10 minutos depois chegou Irene. Rosana não apareceu.

Irene relembrou a última aula e transpareceu estar bem aborrecida, pois sentiu-se prejudicada, queira ter realizado a prova para concluir a Unidade que estava estudando no dia anterior a essa aula de reposição.

A professora Gabriela lamentou e a animou dizendo que nesse atendimento elas repassariam o conteúdo e caso tivesse ficado alguma coisa, já seria a oportunidade de sanar a dúvida. Irene concordou e se acalmou.

Contudo, ela conseguiu concluir as atividades em casa e feitas as correções, estava realmente pronta para a prova, então decidiu trabalhar outro conteúdo: Teorema de Pitágoras. Com isso, Irene iria concluir a unidade do último módulo.

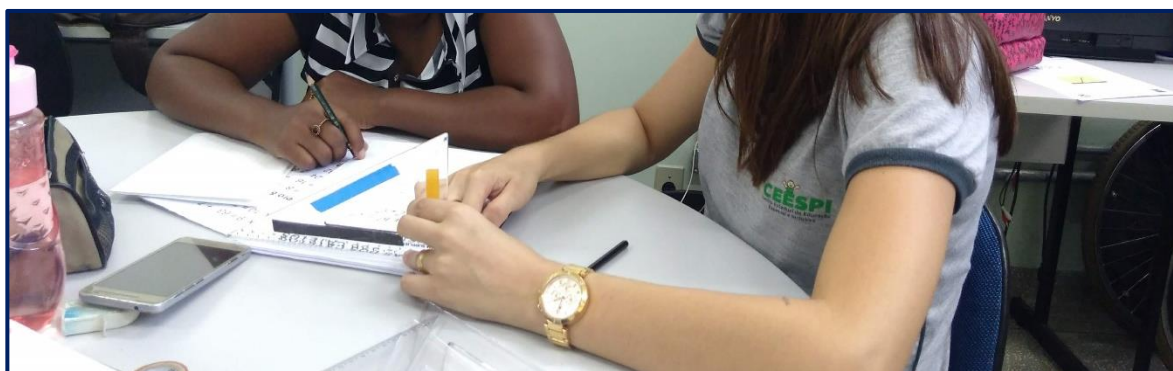
Com o auxílio de um esquadro adaptado com fita adesiva nas cores: amarela, azul e preta, a professora explicou o que seriam os catetos e a hipotenusa e, logo depois, como seria aplicada a fórmula do Teorema de Pitágoras.

Conforme a professora foi explicando Irene exclamava: “Mas esse é bem mais fácil que os outros! Por que eles não colocaram esse primeiro?”. Quando foi resolver as atividades não sentiu muita dificuldade, pediu algumas atividades extras à professora Gabriela, que a atendeu prontamente.

Dessa forma, Irene terminou o atendimento se sentindo segura para realizar não apenas uma prova, mas sim duas. Entretanto, como só pode fazer uma por vez, combinou com a professora que, caso se esquecesse de algo, retornaria para mais um atendimento. Contudo, achava possível procurar o professor na cabine para fazer isso e, assim, receber a aprovação para realizar a prova o quanto antes. Nesse dia nossas observações se encerraram, visto que as alunas concluíram a disciplina de Matemática e não havia naquele momento mais nenhum aluno no mesmo processo.

Nas imagens a seguir, estão registros desse último atendimento, momento em que a professora Gabriela mostra à aluna Irene como se reconhece, em um triângulo retângulo, cada termo do Teorema de Pitágoras, utilizando um esquadro com fitas coloridas para diferenciar os lados. Há também registros da aluna Irene realizando atividades referentes ao assunto abordado.

Figura 7. Professora Gabriela, apresentando os termos do Teorema de Pitágoras.



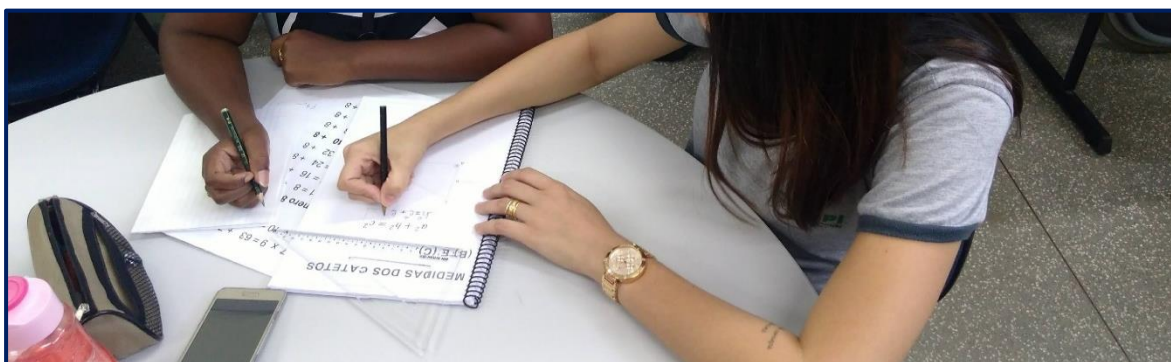
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 8. Professora Gabriela, apresentando os termos do Teorema de Pitágoras



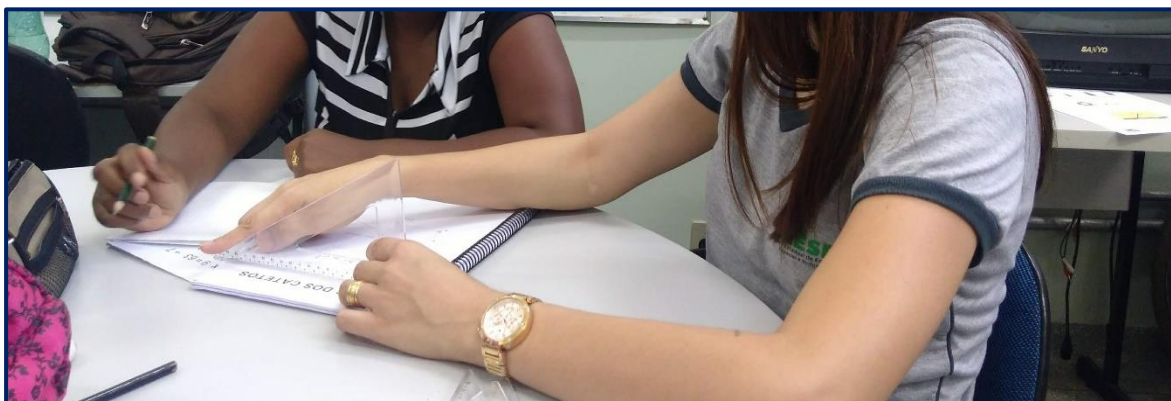
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 9. Professora Gabriela, explicando a aplicação do Teorema de Pitágoras.



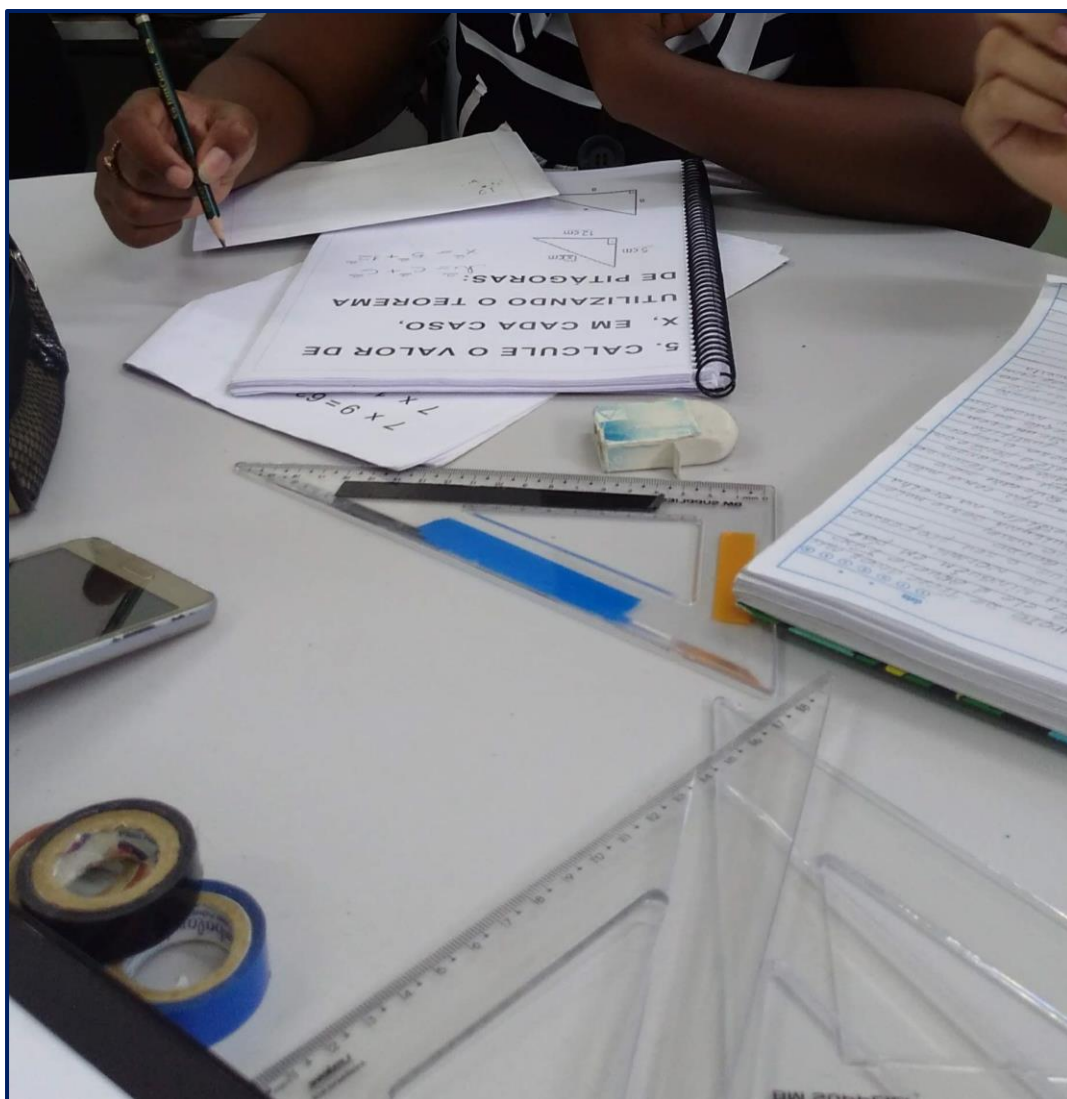
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 10. Professora Gabriela, explicando a aplicação do Teorema de Pitágoras.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 111. Aluna Irene realizando atividades



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Capítulo 4 – Vidas, experiências, narrativas...

Nesse capítulo apresentamos as narrativas construídas a partir das entrevistas coletadas para essa pesquisa. Para Weller e Zardo (2013), "o ato de recordar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural." (p. 133).

Cada narrativa, traz um olhar individual, as experiências de vida de cada participante, e como cada um tem sido atravessado pelas mudanças e avanços da Educação Inclusiva.

4.1. Rosa de Lima

Meu nome é Rosa de Lima, tenho 50 anos e estou cursando o Ensino Médio. Estudo no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos– CEEJA/MS e frequento a Sala de Recursos Multifuncionais em outra escola, na Escola A.

Eu parei na 5ª série¹² [Ensino Fundamental]¹³, fechei a 5ª série e passei para 6ª. Parei porque eu estava perdendo a visão e não tinha condições de copiar do quadro. Lá na escola não tinha quem preparasse o material, nem em Braille, nem ampliado. Eu não tinha conhecimento do ISMAC – já citado anteriormente –, a gente morava no interior, na cidade de Bodoquena, em sítio, por isso que eu parei.

A professora Maria Laura vinha ao ISMAC procurar aluno para poder estudar e conversava com aluno por aluno: "O que você está fazendo aqui?". Queria saber a atividade que a gente estava fazendo, perguntava se a gente já tinha terminado a escolaridade, feito as aulas... risos... não sei como fala... A gente falava que não tinha terminado, foi o que eu falei para ela, então ela disse: "Você não quer voltar a estudar?". Eu falei que tinha vontade, apesar de estar fora da escola há uns 16 anos. A gente conversou melhor e, foi quando me matriculei no CEEJA/MS – já citado anteriormente – e fui para a Escola A fazer a SRM.

A professora Maria Laura atendia tanto neste local quanto na Escola A, então quem me indicou foi ela mesma, até quando eu fui fazer a matrícula. Fui junto com a professora Maria Laura, passei meus dados e ela fez minha matrícula. Me chamou lá para eu assinar os papéis e falou que eu estudaria no CEEJA/MS e faria o recurso [SRM] na Escola A.

¹² A aluna não se recorda do ano em questão, mas diz ter sido na década de 1980.

¹³ As informações colocadas dentro dos colchetes são da pesquisadora, como uma tentativa de deixar o texto mais claro.

Comecei estudar e no CEEJA/MS. A gente faz as matérias por módulo. Terminei o Ensino Fundamental ano passado [2018] e esse ano [2019] comecei o Ensino Médio, já fiz três matérias: História, Matemática e Inglês.

No CEEJA/MS a gente só escuta, e na SRM não, a gente faz a atividade. Para mim, quando estou escutando os professores explicando, mesmo quando eles escrevem lá no quadro e explicam, é como se eu estivesse enxergando, como eu já enxerguei um dia. Quando eles estão lá explicando as matérias, parece que eu estou os vendo fazendo as coisas lá no quadro. É a explicação do professor da sala e depois a SRM para eu fazer no concreto, aí... completa. Porque falta quando a gente só escuta, parece que falta alguma coisa, aí quando a gente faz no concreto, parece fica completa a coisa.

No [Ensino] Fundamental tinha uma professora que fazia material – transcrevia os conteúdos para o Braille –, mas ela não tinha muito conhecimento, ela não soube fazer a apostila, então a professora Maria Laura foi fazendo de pedacinho [dividia o material em partes menores e adaptava]. Tinha um professor para fazer as apostilas e o outro para poder ensinar a matéria porque o governo não estava fazendo as apostilas para nós. Agora no [Ensino] Médio, já teve o CAP [Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAPDV/MS] que estava fazendo as apostilas, mas só que as minhas apostilas do [Ensino] Médio foram desviadas e acabaram em um depósito. A professora Maria Laura precisou fazer novamente, depois mandou aqui para o ISMAC [Núcleo Gráfico ISMAC]. Ela transcrevia¹⁴ e mandava para o ISMAC onde eram produzidas as minhas apostilas. Com isso atrasou muito, tanto que era para eu ter feito umas seis matérias esse ano [2019] e só consegui terminar três por causa desse atraso.

No [Ensino] Fundamental, a professora Maria Laura ia fazendo de pedacinho em pedacinho para explicar para mim. Quando eu ia fazer a prova, ela já tinha explicado toda a apostila, ela só me chamava para fazer a prova¹⁵ quando via que eu estava preparada para fazer. Ela me perguntava: "Você está preparada para fazer a prova?". Eu falava: "Estou". Então fazia a atividade de produção – já citada no Capítulo 3 – que é um trabalho que é feito antes. A gente pegava a autorização e ela digitava a prova em Braille e eu lia para ela. Ela ia passando, a primeira resposta, porque a Matemática tem a primeira¹⁶, depois vem segunda, vem terceira, aí segunda e terceira já ficava para ela porque eu já não tinha, só dava a primeira resposta para montar uma conta, ela ia falando os números que estavam lá e eu ia

¹⁴ Fazer a adaptação do texto em tinta para o Braille.

¹⁵ Os alunos estudam em casa a maior parte do tempo devendo comparecer a escola a uma determinada quantia de aulas presenciais que variam de acordo com a carga horária de cada disciplina e cumpridas as etapas são autorizados a fazerem a prova.

¹⁶ A aluna faz referência aos exercícios de uma prova que tem vários itens.

multiplicando, dividindo. Era assim, ela ia fazendo a leitura e eu só ia fazendo as multiplicações, as divisões, as somas...

Eu não tive nenhuma queixa com os professores lá [CEEJA/MS], eles foram ótimos comigo, eu gostei muito. As explicações deles... Eu consegui, não falo 100%, mas uns 90% das explicações deles eu consegui pegar e foi devido eu ter uma boa relação com os professores.

Com os professores de Matemática foi ótimo. O professor do [Ensino] Fundamental foi ótimo comigo, ele vinha fazer os símbolos na minha mão... como era o quadrado, o retângulo e fazia todas as imagens. Ele tentava reproduzir na minha mão ou fazia em um papel, mostrava para mim como era e foi assim... ele foi um ótimo professor! Eu fiz uma amizade muito grande com ele, quando tinham as festas juninas, ele fazia questão de dançar a quadrilha comigo (risos)¹⁷.

Ah! Eu gosto muito de Matemática, tenho facilidade. Uso o Soroban para fazer conta... O que mais? Aquele negocinho que a professora fez lá, esqueci... Que gruda¹⁸... E.V.A. Tinha um que, aquele que tinha umas coisinhas em cruz¹⁹, como que chama? Não lembro... mas era no barbante, nos preguinhos, uma coisa de isopor, tudo que dava para poder fazer um material, para poder me explicar, eles usavam. Então, ajudava, eu conseguia enxergar (risos). Eu chegava lá [SRM] e conseguia tirar minha dúvida, eu sou daquelas insistentes, enquanto não tiro minha dúvida, eu não vou embora²⁰ [risos]. Eu quero sair dali sem dúvida nenhuma. Tinha saudade da tinta da caneta, eu gostaria de fazer ali na caneta porque parece que é mais rápido. Mas assim, a deficiência visual, para eu aprender, não impediu nada não... Eu tenho conseguido entender todos os conteúdos.

Tudo que puderam fazer pra eu aprender a Matemática, eles fizeram... Porque quando eu não entendia, a professora fazia, rebojava... se sacrificava, que nem a professora Gabriela que ficou até meia noite para produzir um material – matrizes em E.V.A. já citado no Capítulo 3 – para poder me explicar como que era aquilo. Então eu acho que tudo que eles puderam fazer para me explicar, para eu poder apreender a Matemática, eles fizeram.

¹⁷ Toda vez que aparecer risos entre parênteses nas narrativas, simbolizará a reação do participante entrevistado.

¹⁸ A aluna faz referência a uma das aulas observadas pela pesquisadora, em que a Professora Gabriela, construiu algumas matrizes quadradas com E.V.A. e feltro.

¹⁹ A aluna se refere ao Geoplano que "possui as seguintes características: a) tem o formato de um tabuleiro quadrangular, construído em madeira ou material com características semelhantes (compensando, fórmica, etc.); b) no tabuleiro, são afixados pregos, pinos ou parafusos equidistantes entre si; c) material auxiliar: barbante, fios, liga de borracha etc. a serem atachados aos pregos, formando diversas figuras geométricas planas, permitindo assim uma flexibilidade para discutir propriedades e características das mesmas." (COSTA, 2011, p. 45)

²⁰ A aluna negociava com a professora a possibilidade de continuar no atendimento ou retornar em outro horário para concluírem o que estavam fazendo.

4.2. Irene da Silva

Meu nome é Irene da Silva, tenho 34 anos e Ensino Fundamental Completo²¹. Estudo no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA-MS e frequento a Sala de Recursos Multifuncionais em outra escola, na Escola A.

Ah, resumindo... Vou começar do começo... quando eu descobri que tinha essa deficiência visual, eu estudava em uma escola normal, fui tendo dificuldade na escola. Eu estudava à noite e, quando descobri que tinha essa doença, cheguei na escola falei para o professor que não dava para copiar do quadro porque não enxergava. Ele virou e falou para mim que eu ia ter que sair da escola porque ele não tinha tempo de passar as coisas [conteúdos] no meu caderno.

Naquela época, eu acho que fazia a terceira série [Ensino Fundamental], o que aconteceu? Saí da escola, não concluí aquele ano. Eu estudava numa escola no União [um bairro na periferia de Campo Grande/MS] porque eu trabalhava²² lá. Eu acho que fiquei uns três anos fora da escola. Depois desses três anos, eu resolvi voltar para a escola de novo porque já tinha feito a minha primeira cirurgia [um transplante de córnea] e não tinha dado certo, então voltei para a escola, o que também não deu muito resultado.

Eu fiquei até o meio do ano na escola com a maior dificuldade porque tinha uns professores que não davam apoio nenhum, eles falavam que eu tinha que ir atrás da coordenação da escola para arrumar material e eu dependia da ajuda dos alunos na sala para copiar, isso foi até nas férias [ao final do primeiro semestre] do meio do ano. Quando chegou nas férias do meio do ano, eu não tinha nota, tinha matéria que eu tinha zero porque não conseguia nota, eram umas atividades no quadro, umas professoras que não me apoiavam, eu falei: “Não vou voltar mais” e eu não voltei. Desde então, acho que eu fiquei uns quatro ou cinco anos sem ir à escola. Até que eu voltei para o ISMAC²³.

No ISMAC um estudava, outro estudava, outro falava: “Por que você não volta pra escola?”. Eu estava meio sem nada para fazer, então resolvi voltar para escola depois da minha terceira cirurgia. Quando me informaram que tinha a sala de Apoio²⁴ na Escola A, conversei com a professora Maria Laura, na época, que falou: “Você vai conseguir sim,

²¹ No momento em que foi feita a entrevista, Irene já havia concluído o Ensino Fundamental, mas continuou na mesma escola para cursar o Ensino Médio em 2020/2022.

²² A aluna trabalhava como babá, na época diz ter cerca de 13 anos.

²³ A entrevistada frequentou por breve período no ano de 2005, logo que diagnosticada com perda severa e progressiva da visão, enquanto aguardava um transplante de córnea, foi encaminhada ao ISMAC para ser reabilitada durante o período de espera para a cirurgia, mas assim que a fez, deixou de comparecer aos atendimentos. Infelizmente a cirurgia não trouxe o resultado esperado acarretando o retorno de Irene ao ISMAC anos depois.

²⁴ É um termo recorrente usado pela entrevistada referindo-se à Sala de Recursos Multifuncionais.

vamos!”. Tinha uns alunos aqui da escola [ISMAL] que já frequentava o CEEJA/MS, eles falaram que os professores ajudavam e foi quando eu voltei para escola, através da SRM da professora.

Ela foi lá [CEEJA/MS], fez minha matrícula e eu voltei. Confesso que voltei com medo, com muito medo mesmo porque eu achava que não era capaz de aprender. Esses anos todos, desde criança, eu estava na escola e nunca aprendi de verdade, eu morria de vergonha porque não sabia ler direito, não escrevia direito, então, na verdade, foi agora depois da minha deficiência que eu aprendi as coisas na escola, a ler, tudo. Agora, depois que voltei para a escola e graças à SRM que tem professoras que dão o maior apoio para gente, e isso foi essencial, eu posso falar que aprendi as coisas.

A SRM para mim é tudo, é minha base, porque na sala comum, eu estar presente é uma coisa importante, estar no meio das pessoas que não tem a mesma deficiência, estar interagindo no meio das pessoas normais, porque eu não acho certo – se eu sou deficiente visual – ter que ficar numa sala sozinha, tenho que estar no meio deles interagindo, por mais que eu não enxergue no quadro, acho importante estar na sala de aula interagindo junto com a turma normal.

A SRM é nossa base. No meu caso, eu assisto a aula normal, na sala normal, onde, no momento, eu não entendo. Às vezes, tem coisa que eu não entendo ali na hora, daí chega na SRM, eu falo: “Professora foi dito assim, assim, assim na sala. O professor explicou isso e isso, agora eu quero que a senhora me ensine como que é que eu faço isso aqui”. Eu, no meu campo de visão, no meu tempo, porque lá [CEEJA/MS] é uma coisa muito corrida. Então, para mim é importante, eu acho, que até mais a SRM do que a sala normal.

A SRM é importante para mim, porque ali, na verdade, eu aprendo as coisas, tem coisa que dá para aprender lá na sala de aula, mais onde eu aprendo mesmo, de verdade, o passo a passo de uma conta, de um problema, é na SRM. A professora está ali junto comigo, me ensinando no meu tempo.

No começo, era a professora lá da SRM que adaptava o material. A professora Maria Laura, às vezes, ampliava na escola, daí passou para o CAP, que nunca conseguiu chegar com o material em tempo, porque tem material do CAP chegando até agora²⁵, sempre depois que já acabou a matéria, já teve caso de chegar no final do ano e nós já tínhamos terminado o ano. Ano passado [2018] e esse ano também [2019], eu fui lá e a menina falou que tinha chegado umas apostilas minhas, mas nunca conseguiram me entregar o material em tempo.

²⁵ No momento da entrevista, as escolas já haviam encerrado o período letivo.

E quando isso acontecia, prejudicava, porque eu tinha que ficar na sala só acompanhando com a apostila normal, sem ampliação. Eu tinha que ficar só acompanhando ou ia na base da foto, tudo que a professora jogava lá no quadro, eu tirava foto.

Eu chegava em casa, e para não ficar muito para trás, eu passava para o caderno, ampliava no celular e ia copiando tudinho. Depois que [o material] veio para gráfica do ISMAC, eu sempre estava com tudo em dia, então quem fazia essa ampliação era o profissional²⁶ da sala da gráfica do ISMAC, que atendia em parceria com a escola.

Minha relação com os professores é muito boa. Os professores, com quem estudei, sempre me ajudaram muito, não só eu, mas as meninas que estudaram comigo que são deficientes visuais também. Sempre me apoiaram muito. Eu fiquei feliz porque eles falaram: “Nós estamos te esperando no [Ensino] Médio”.

Até então eu estudava à tarde, mas fui para de manhã por causa do negócio do professor de Matemática... Tive dois professores de Matemática... Um professor me tratava de uma forma, ele trabalhava comigo de um jeito e o outro que chegou, me deixou de escanteio. Não apavorei muito porque eu sabia que tinha a SRM para me ressarcir dessa baguncinha²⁷ que estava lá na escola... É... Eu continuei... (risos), mas quando ele chegou, interagiu e agora para o final [do ano letivo] quis entender, e entendeu como funcionava o negócio.

O professor Eduardo²⁸, meu primeiro professor de Matemática, trabalhava comigo no mesmo ritmo da sala, ele passava um negócio lá no quadro, pegava meu caderno, vinha e passava no meu caderno, me explicava ali. Esse segundo professor, ele passava lá no quadro, se eu quisesse saber alguma coisa eu tinha que chamar. Daí eu falei: “Professor, é o seguinte, o professor Eduardo fazia assim, assim comigo, daí quando o senhor passa lá, o senhor vem e passa aqui que eu vou tentar fazer”. Mas só que ele não fazia esse processo comigo, ele ficava falando e falando lá no quadro, às vezes quando era alguma coisa da apostila que eu queria tentar fazer, eu chamava: “Professor como que faz esse aqui?”. Então ele explicava lá da forma dele que eu não entendia nada (risos), eu não entendia nada, quando eu queria alguma coisa dele, eu tinha que chamar.

O pessoal lá da secretaria falava: "Com a Irene é assim...", as gurias [alunas da sala de aula] falavam: "Professor, o senhor tem que explicar para a Irene no caderno dela porque ela não enxerga" ... daí cá no final [do ano letivo] ele queria que eu respondesse um negócio lá no quadro, que eu estava perguntando para ele aqui no caderno. Ele: “você está vendo lá

²⁶ O profissional a quem a aluna se refere é a pesquisadora, responsável técnica pelo Núcleo Gráfico ISMAC.

²⁷ Se referindo a troca de professores de Matemática.

²⁸ Nome fictício.

no quadro?". Eu falei: "Professor, eu não enxergo lá no quadro". Ele: "Você não enxerga lá no quadro?" (risos). Eu: "Uai professor, nós já estamos acabando o ano e já falei para o senhor mais de mil vezes...". Ele: "Ah tá...". Ele veio, passou o negócio no meu caderno e eu falei: "Ah! Mas tá bom..." Eu chegava na SRM e tinha que esperar a explicação da professora Gabriela, porque lá na sala não deu! (risos). Eu não consegui interagir com ele.

Então, por isso, vou voltar para a tarde [turno vespertino] porque os professores me conhecem e eu acho que vou ter mais resultado com eles, sabem o grau da minha deficiência. Até a parte da professora ler a prova para mim na sala de prova²⁹, que isso foi graças a uma professora de Geografia, que um dia entrou na sala de prova e eu estava doida lá porque não sabia se escrevia, se lia a prova. Ela foi à secretaria e falou: "Gente, vocês estão loucos? Aquela guria não vai conseguir fazer a prova sozinha nunca". Eu não estava conseguindo coordenar as duas coisas, escrever e ler a prova, foi quando eles falaram para a professora Maria Laura ler a prova para mim também. Não sei por que eu não tinha esse direito [professora de apoio³⁰] (risos). Foi quando a professora começou a ler a prova para mim e ampliar também os materiais da prova, que eu comecei a desenvolver mais, tudo meu é ampliado.

Minha relação com a Matemática sempre foi muito conturbada, péssima (risos). Nossa, não conseguia compreender! Para mim era uma coisa muito difícil, que eu nunca ia conseguir aprender. Quando era criança, eu enxergava normal, mas é como sempre falo, o apoio da professora [SRM], o ensinamento e o jeito que ela ensina faz toda a diferença para gente e eu falo que nunca fui ensinada direito, com paciência, com todo aquele apoio, por que eu nunca consegui aprender Matemática?!

Na sala [SRM] as professoras têm vários materiais. A professora Maria Laura já usou uns materiais em relevo e aqueles pauzinhos³¹ que é tudo cortadinho para me mostrar o que é dezena, unidade, centena. Elas têm uns materiais que já usaram comigo, eu não sei o nome

²⁹ No Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA/MS há uma sala exclusiva para realização das provas em que não há necessidade em marcar hora, basta apenas estar com a autorização para fazê-las. Essa autorização é dada pelo professor após o aluno ter completado o número de aulas presenciais previstas mediante a carga horária da disciplina, bem como haver comparecido por no mínimo duas vezes as cabines para tirar dúvidas.

³⁰ Professora de apoio que, a partir da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 no art. 28, no inciso "XVII - oferta de profissionais de apoio escolar." (BRASIL, 2015, p. 7). São professores auxiliares para alunos com deficiência que necessitam de assistência para realizar atividades em sala de aula e fora dela, como por exemplo: locomoção, comunicação e necessidades básicas.

³¹ O Material Dourado é constituído por cubinhos, barras, placas e pelo chamado cubão, que representam, respectivamente, unidade, dezena, centena e milhar. [...] não traz restrições de uso nem necessita de adaptações, sendo um recurso muito importante no ensino da Matemática para deficientes visuais. (TURELLA, 2012, p. 7, 10)

de cada um deles, mas elas possuem uns materiais lá para facilitar o ensinamento, para facilitar a explicação.

Eu, esses anos todos que fui aprovada antes de ficar deficiente visual, foi por não faltar, às vezes, fazia um trabalho, mas eu nunca aprendi Matemática na escola como devia ser, morria de medo. Até agora, quando eu voltei, morria de medo da Matemática, fiz todas as matérias e larguei a Matemática por último, porque eu tinha pânico.

Quando começou esse ano [2019], eu fazia aula com o professor de informática no ISMAC e desabafava: “Não vou conseguir, eu não sei nada de Matemática”. Nunca consegui aprender Matemática e eu até me surpreendi porque as minhas notas foram altas em Matemática, a mulher [secretária da Escola] leu lá para mim. Eu não tive que repetir prova nenhuma. Então, a professora Gabriela faz a diferença na vida da gente, tanto a forma que a Maria Laura me explicava a Matemática quanto a Gabriela. Eu falei: “Nossa... eu fazia um bicho de sete cabeças, achava que nunca ia aprender isso e é uma coisa tão fácil”. Para mim, foi essencial e eu terminei, como se diz: “Consegui terminar o [Ensino] Fundamental... Estou livre do Fundamental!” (risos).

No começo [a SRM], deu uma bananada³² quando a professora Maria Laura saiu, a professora que entrou não estava dando conta, porque agora tem os [alunos com] DI³³ na sala. Eu acho que tem que ser uma coisa mais... tem hora que um invade a aula do outro. Você vai lá para fazer uma atividade e não dá tempo porque que ela [a professora] se enrola com outro, se atenta com outras coisas... É eu acho que não dá não. Para mim, tinha que ser uma professora para os deficientes visuais e uma para os DI ou um horário só dos deficientes visuais e um horário só dos DI, porque tem hora que chega todo mundo junto e acaba ninguém conseguindo fazer nada!

Não acho que a limitação visual é um impedimento. Não digo que ficou mais fácil. Pode ser porque eu uso mais a cabeça (risos) não tanto a minha visão, mas essa parte de achar que é mais fácil ou mais difícil... Eu consegui aprender a Matemática depois que eu perdi a visão, então não sei colocar se ficou mais fácil ou mais difícil porque na época que eu enxergava, não sei se eu não aprendia pela forma que eles me ensinavam.

Eu acho que os professores [sala comum] tinham que ser mais comunicativos com a gente, vir perguntar se está entendendo, como no meu caso, eu consigo ver de pertinho, fazer

³² A Sala de Recursos Multifuncionais frequentada por Irene, desde sua implantação, era do Tipo II, ou seja, de acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010a), foi equipada para atender pessoas com deficiência visual e durante alguns anos atendeu somente a esse público, mas, a partir do ano 2018, a sala passou a receber alunos com outras deficiências.

³³ Pessoa com Deficiência Intelectual. Expressão reforçada pela aluna durante a entrevista para diferenciar os alunos que frequentam a SRM.

no caderno: "vou fazer aqui para você". Se quiser, faz uma conta para eu fazer sozinha, para ver se eu entendi o que ele [o professor] me explicou. Eu acho que é mais comunicação mesmo, a meu ver.

4.3. Gabriela Sampaio

Meu nome é Gabriela Sampaio, tenho 28 anos, sou licenciada em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Graduanda em Pedagogia e Especialista em Educação Especial.

Desde pequena, meu jogo preferido era alquimia. Na escola, quando eu cheguei no Ensino Médio, conheci a química e, para não falar que eu nunca tive dúvida, no meu segundo ano do Ensino Médio pensei: “Puxa, eu gosto também da parte mais de Biologia, mais do corpo humano”. Então pensei na possibilidade de fazer Farmácia, Bioquímica, além de química. Fui para o 3º ano e conheci a [Química] orgânica e decidi. Era Química mesmo, não queria Farmácia... tanto é que no dia que eu fiz o vestibular, cheguei em casa chorando aos prantos falando pra minha mãe: "Mãe, acho que eu fui mal na prova e eu não sei o que fazer da vida se não passar para Química, eu não tenho a segunda opção..." (risos), mas deu tudo certo graças a Deus.

Tornar-me professora foi na verdade... (risos), foi uma mudança nos meus planos, porque quando eu terminei o meu Ensino Médio, estava no último ano, ainda era vestibular a UFMS, tinha o [vestibular] do meio do ano e o do final do ano. Do meio do ano tinha Química bacharelado e no final do ano a Química licenciatura. O que eu queria era o bacharelado, mas eu perdi o prazo da inscrição. Como eu queria Química, eu entrei para licenciatura e os meus planos eram: ir puxando as disciplinas do bacharel para sair com os dois. Mas eu entrei na licenciatura, fui conhecendo as disciplinas pedagógicas, fui fazendo estágio e me apaixonei, estou aqui até hoje (risos)... Nem fiz mais o bacharel, nem puxei as disciplinas, continuei na licenciatura e fui me especializando na área.

Eu sempre tive amigos “diferentes”, onde eu via um deficiente, era lá que eu estava, eu aprendi LIBRAS³⁴ “sozinha”, porque eu fiz amizade com uma surda e eu achava um absurdo as pessoas não conversarem com ela. Pensava que ela precisava conversar porque todo mundo estava conversando e ela não sabia o que acontecia. Então eu aprendi com ela a LIBRAS e eu só andava com ela. A gente ia para igreja, eu interpretava para ela, passava

³⁴ LIBRAS é a sigla da Língua Brasileira de Sinais e foi oficializada como língua oficial no Brasil a partir da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Trata-se de uma língua na modalidade gestual-visual em que é possível se comunicar por gestos, expressões faciais e corporais.

um carro com uma música tocando, ela sentia e falava: "Oh! estou sentindo [vibração] a música" e eu interpretava a música pra ela. Então é uma coisa já que vinha desde sempre, tanto é que a minha monografia foi direcionada para a deficiência auditiva por conta dessa influência da amizade com ela que eu sempre amei. A deficiência visual eu fui conhecer depois, durante a graduação, e falei: "Puxa vida! Olha aí que legal!" (risos), tanto é que hoje eu tendi para deficiência visual, pois atendo mais deficientes visuais, mas tudo começou lá na infância com a surda.

Eu me formei em 2013, mas a minha colação foi no início de 2014, em fevereiro, aí já neste mês eu consegui uma carga completa - todas as aulas de um período de 20h – como regente de Química em sala de aula. Fui conhecendo pessoas e buscando conhecer melhor o trabalho do Atendimento Educacional Especializado realizado pela rede estadual de ensino. Tanto é que depois de seis meses de trabalho, fui chamada para assumir os atendimentos em uma Sala de Recursos Multifuncionais e atender de forma itinerante (como era chamado na época) uma estudante que estava impossibilitada de frequentar a escola.

Em 2015 comecei como professora de apoio de uma aluna que tinha múltiplas deficiências, ela tinha a deficiência visual, auditiva e intelectual. Ela entrava como múltiplas³⁵ e por conta da deficiência visual eu fui buscar os cursos, para dar assistência. O Braille³⁶ eu já sabia por conta própria porque eu não sabia onde que tinha curso de Braille e, como eu sempre gostei da área, eu fui aprender sozinha. Já sabia o básico e depois, durante esse primeiro ano com ela, é que eu fui conhecer o CAPDV/MS. Eles abriram inscrição e eu fiz todos os cursos direcionados para deficiência visual que eles ofereceram durante todo aquele primeiro ano.

Foi nesse ano [2019], que vim para essa escola [Escola A], estou na Educação Especial desde... porque até minha monografia foi na Educação Especial (risos), deu um pouquinho de trabalho para conseguir um orientador, porque lá [na Química] é muito específico, são pouquíssimos que trabalham com essa parte direcionada para inclusão. E aí, depois de muito trabalho, consegui um orientador, fiz a minha monografia e terminei. Fui dar regência [ser professora regente] em sala de aula comum, nesse período eu conheci as técnicas [técnicas do CEESPI] que ficam fazendo visita na escola, para dar assistência a todo

³⁵ Deficiência múltipla é definida como: associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. (AMIRALIAN, 2000, p. 2)

³⁶ O Sistema Braille é um sistema de leitura e escrita "utilizado universalmente [...] por pessoas cegas, foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, reconhecendo-se o ano 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade." (LEMOS, 2014, p. 1)

atendimento especializado. Em conversas, elas perceberam e falaram: "Olha você tem perfil, você não gostaria de trabalhar na Educação Especial?". Eu falei: "Nossa! É meu sonho!" (risos). Aí entrei... Ano passado eu me afastei, no final do ano de 2017, eu tive meu filho. Em 2018, no meu retorno, a minha aluna já tinha terminado, a que eu era apoio e fiquei com ela o Ensino Médio inteiro. Ela já tinha terminado, então até aguardar avaliação de novos alunos todo esse processo é bem demorado e eu precisava retornar logo.

Passei no processo seletivo para o PROGETEC³⁷ para professor gerenciador de tecnologia. Eu fiquei 2018 inteiro trabalhando como PROGETEC, mas de coração partido porque eu via o pessoal lá da escola, lá na SRM, da Educação Especial, conversava com as técnicas, choramingava... Em 2019 voltei para Educação Especial, quando a coordenadora do CEESPI estava precisando de um professor para SRM daqui na Escola A.

A sala antes era tipo II, que é específica para deficiente visual. Agora, apesar de ter virado mista, para atender todas as deficiências, tinha que ter uma especialização maior para deficiente visual porque a maior quantidade do público era de deficientes visuais. Ela [coordenadora do CEESPI] estava tendo dificuldade de encontrar essa pessoa: professor com os todos os cursos: de orientação e mobilidade, Braille, Soroban... Aí eu consegui... Graças a Deus (risos)... E voltei!

Anteriormente, quando eu entrei, as SRM não era um professor para atender a todos, elas eram por área. Então tinha área da linguagem que vinha geralmente um professor na área da Língua Portuguesa e tinha a área das exatas, que tinha que ser um professor formado em Matemática, Química ou Física, para atender toda essa parte. Quando eu entrei foi fácil porque precisava, não tinha professor de exatas com a especialização na Educação Especial, não tinha, então foi tranquilo. Depois eles unificaram, era um professor só para todas as disciplinas, aí ficou mais difícil porque tinha muito professor de linguagens. Vamos dizer assim, tinha muito e, por isso, que eu tive que fazer a Pedagogia porque, além de tudo, agora³⁸ eles exigem a Pedagogia, pois tem muito aluno que está no Ensino Médio, mas tem paralisia cerebral, deficiência visual, por exemplo, e estão no processo de alfabetização, então tem que ter, tem que saber o método para alfabetizar. Eu tive que fazer a Pedagogia, agora ficou mais tranquilo porque já unificou tudo na formação também... (risos)

³⁷ Programa de Gestão de Tecnologia. Nesse programa, os professores são responsáveis por construir conteúdo de multimídia nas escolas em que estejam lotados.

³⁸ Art. 13. Para atuar na Sala de Apoio Pedagógico será lotado professor que atenda aos seguintes critérios:
I - ser licenciado em Pedagogia;
III - comprovar domínio no conhecimento de alfabetização;
IV - comprovar experiência em serviços da Educação Especial para critério de desempate. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 2)

Não acompanhei a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais porque eu entrei na universidade em 2009, então nem era o meu foco (risos). Quando eu fui para a escola, em 2014, estava tudo implantado, já estava tudo encaminhado. Mas, quando a gente vem trabalhar na SRM e recebe orientação (risos)... que não é um reforço, isso tem que ficar martelando, porque falou SRM as pessoas pensam que é sala de reforço e até os alunos, às vezes, falam: "Ah, eu vou para o reforço no contraturno". Não é!

O que a gente recebe de orientação é que professor da SRM tem que ser multifuncional, por quê? O aluno tem o currículo dele que segue normalmente na sala comum e a SRM tem que trabalhar com o que ele tem de déficit, nesse percurso. Por exemplo, na área da Matemática, o aluno está lá estudando equações só que ele não domina a tabuada, ele não tem meios, a deficiência dele necessita que ele tenha algum outro método para que consiga aprender a tabuada e a SRM tem que fazer isso, tem que saber qual é a melhor forma de fazer com que esse aluno tenha uma base melhor para conseguir, ter mais qualidade no acompanhamento da sala de aula comum. Então, resumindo, a SRM é para isso, para trabalhar com que o aluno não tem de base, da melhor forma possível para melhorar a qualidade e acompanhamento na sala de aula comum.

Aluno para frequentar a SRM tem que ter laudo. Não pode ter suspeita de nada, ele tem que ter o laudo médico. Ele chega, faz a matrícula na escola, apresenta o laudo, iniciam-se as aulas e aí a escola entra em contato com as técnicas³⁹ da Educação Especial. Elas que fazem essa avaliação, chamam a família, faz avaliação com a família para saber o histórico do aluno. A partir da avaliação das técnicas é feito um encaminhamento para a SRM, se for necessário, elas já direcionam. Então, a parte de orientação e encaminhamento é das técnicas. A gente, só a partir do momento que recebe o encaminhamento, começa o trabalho, fazendo uma avaliação diagnóstica para saber o que que o aluno sabe de base, o que ele tem de base, o que precisa ser trabalhado. É todo um processo mais direcionado ao trabalho, início do trabalho, mas a avaliação em si quem faz são as técnicas e a partir do laudo. O Estado tem seus centros, tem o da Educação Especial que é o CEESPI, que somos nós, que é para deficiências em geral; tem a específica de autismo que é o CEAME-TEA⁴⁰, que só trabalha com autista, então se o laudo for de autismo, o aluno já é direcionado para esse centro e, se tiver altas habilidades/superdotação, é encaminhado para o CEAM/AHS⁴¹.

³⁹Art. 4º A avaliação do estudante para encaminhamento ao atendimento da Sala de Apoio Pedagógico caberá ao professor regente, professor da Sala de Apoio Pedagógico, técnicos do Núcleo de Educação Especial – NUESP [...], mediante ficha de acompanhamento e critérios estabelecidos pela equipe gestora da Sala de Apoio Pedagógico. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 1)

⁴⁰ Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista.

⁴¹ Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação.

A sala de recursos é de qualquer um, de qualquer escola pode vir, depende da disponibilidade do aluno, se ele estiver fazendo um atendimento aqui próximo. Mesmo morando longe, sendo matriculado na Rede Estadual, se ele achar que fica mais viável para ele ir para sala de recursos da Escola A, ele pode ser encaminhado para cá, isso depende da técnica da região, da escola que ele está no ensino comum, ela que orienta, que encaminha...

Aqui na Escola A, a SRM era do tipo II —, atendia apenas deficientes visuais, hoje atende o público geral da Educação Especial Então, eu que organizei os horários esse ano. Quando a gente chega no início de fevereiro, fica a primeira semana só fazendo essa organização, fazendo até a diagnóstica para saber como é a melhor forma de conduzir... Eu tentei deixar os deficientes visuais com aulas individualizadas, o máximo que eu consegui, Por que, como eu atendo a maioria aqui do CEEJA/MS, eles fazem disciplinas soltas, um faz Matemática, o outro a Matemática é do Ensino Fundamental, uma é [Ensino] Médio, outro faz história, o outro geografia, então eles não andam, não é o mesmo conteúdo e também não é no mesmo nível... Um aprende, você viu [período de observação] que a Rosa [aluna participante da pesquisa] pega no ar, já a Cristina tem que trabalhar mais lentamente, então eu tentei deixar o mais individualizado possível e, no começo do ano, eu tinha deixado inclusive duas alunas que estavam fazendo a mesma disciplina, tudo certinho, juntas. Mas, eu percebi durante o percurso, que não estava dando certo, por causa disso, uma aprendia muito rápido e a outra demorava mais.

Na deficiência visual, você tem que ficar lendo, relendo, voltando. Então, para não atrapalhar nem uma nem outra, dividi de novo, consegui separar o horário, mas assim, uma grande quantidade de alunos é um pouco difícil conseguir duas horas só para um aluno. Tem momentos que não tem jeito, no período da tarde, por exemplo, tem a Irene [aluna participante da pesquisa] que vem com mais dois, três [alunos]... Aí a gente tem que conseguir... a gente dá um jeito... (risos), arruma um jeito (risos)...

Eu acho que a grande questão que pega aqui é o tempo porque o nosso planejamento é uma vez na semana, é pouco. Todos os outros horários a gente tem preenchido com aluno e os nossos alunos, inclusive, eles são do CEEJA/MS que é muito rápido. É tudo. Fez a prova. Próxima apostila. Terminou uma série. Em três meses você consegue terminar uma série, então eles pedem atendimento extra, logo os horários são bem apertados.

Olha, eu acho que o jeito que está, o trabalho flui, o negócio é que como a gente tem uma demanda muito grande de alunos, passamos pouco tempo com eles. Apesar de tudo, na grande parte, a gente tenta deixar dois dias de atendimento na semana, dois dias de duas horas, só que mesmo assim é pouco. Eu acho que eles precisam, a necessidade deles maior,

é de um acompanhamento contínuo, até mesmo com os deficientes intelectuais, principalmente com o deficiente intelectual que necessita dessa repetição até conseguir o conhecimento em si, então por ser muito espaçado, pela grande demanda, acho que o único impasse: é o tempo mesmo!

Quando falamos de tempo, eu lembro da Matemática, por exemplo, que é muito presente... (risos) Extremamente presente, é a grande dificuldade dos alunos ainda mais a parte dos deficientes visuais porque é quando chega em cálculos muito extensos, eles se perdem e alguns não tem o domínio do Braille, ainda mais Braille específico. Alguns estão lá aprendendo a escrever ainda, não tem o domínio do Braille específico da Matemática, então é mais complicado porque a gente tem que ficar buscando meios para que ele consiga acompanhar e não se perder ali no percurso. A gente percebe a grande necessidade de ter uma orientação o tempo todo, é mais difícil deles conseguirem desenvolver sozinhos. Então, a maior parte, eu diria que 60 ou 70% dos trabalhos que a gente faz é direcionado a Matemática, ainda mais esse ano que a maioria dos nossos pegaram a disciplina da Matemática. A gente tem que trabalhar bastante essa parte da base, da Tabuada, da divisão, divisão, para eles é bem complicado, então se não tem a base, não vai, não acompanha.

Alguns utilizam o Soroban, alguns correm... Mas, o que eu percebo mesmo, é que os que utilizam, gostam só para números grandes. Quando o número é menor, eles preferem fazer de cabeça, acham mais rápido, agora quando é com unidade de milhar numa multiplicação, com dezena embaixo, eles recorrem ao Soroban até porque não usa o Braille para escrever [os cálculos], eles preferem fazer mental, então nesses casos utilizam. Continha de soma, até a soma com unidade de milhar, eles preferem fazer de cabeça: "Aí, vai... Não, não volta... Você perdeu, volta, aí volta faz de novo", mas prefere fazer mental. Agora nas multiplicações, é Soroban...

Além de tudo, a SRM também tem um projeto próprio que tem que ser desenvolvido durante o ano, para ser aplicado com os demais alunos da escola. Nós temos que conversar com professor porque tem os alunos também que não frequentam a SRM, mas que são do público da Educação Especial. Eles estudam na sala de aula comum e eu tenho que saber a situação de como esses alunos estão, se eles estão conseguindo acompanhar, se estão recebendo o material adaptado. Aqui na escola tem alunos com baixa visão que não frequentam a SRM, mas precisam de material ampliado, então eu tenho que ficar verificando se o professor está ampliando o material, se não estiver ampliando, pedir para me mandar, para eu ampliar, para o aluno conseguir fazer a prova ou a atividade que for. Tenho que buscar atividades, formações para os professores, executar um projeto. Então acho que a

grande a chave aí é o tempo porque aqui pelo menos quanto a recursos materiais, o problema é zero!

Como eu disse, aqui tem muito material. Só que assim, a gente vai percebendo que cada aluno aprende de um jeito, que cada aluno, em cada conteúdo, em cada momento precisa de algum recurso específico. A estrutura da SRM tem o básico necessário, mas, quando é muito específico, a gente tem que elaborar. Então, graças a Deus, aqui pelo menos, não tenho problema de recursos. Todo recurso que eu peço, se preciso montar um jogo, algum material específico para aquele aluno porque não está dando certo e tenho que mudar a estratégia, passo a listagem de material que vou precisar para a moça da secretaria, que é responsável pelas Finanças, ela compra tranquilamente, me entrega rapidinho, monto o material e uso, então quanto a recurso, a escola não tem problema, mas essa não é a realidade de todas tá (risos), a administração da Escola A que é excelente!

O Estado trabalha com vários tipos de registro, tem o principal que é o que a gente chama de PEI, o Plano Educacional Individualizado. Ele tem três níveis... tem o nível um que você faz aquela primeira leitura do aluno o que ele sabe, quais são suas habilidades, tudo do aluno, até se ele toma medicamentos, se ele faz acompanhamento extra, é um perfil dele, todo traçado ali. O nível dois é o planejamento, aqui eu costumo fazer semestral. Como a gente tem muito problema de feriado e coisas do tipo é difícil você datar, tal dia vou fazer um conteúdo, no outro vou fazer outro, então eu faço para um período maior porque eu tenho que desenvolver todas aquelas atividades dentro daquele período. Está bem especificado a habilidade que você está trabalhando, a metodologia, os recursos que que você vai utilizar. Ao final de cada semestre tem o nível três, que é o relatório, todos os avanços que ele teve durante aquele período, de acordo com o nível dois que você trabalhou e o que você não conseguiu, todos os impactos. É um relatório do semestre para aquele aluno, como é individualizado, para cada aluno. Além disso, a gente trabalha com diário de bordo que é um caderno, terminou a aula eu vou lá e registro no caderno, foi trabalhado isso, isso e isso, para cada estudante; o método utilizado foi esse, então é um registro diário, até quando eles faltam. Nesse tempo, eu pude fazer adaptação para tal estudante, elaborar material, fazer planejamento, coisas do tipo... então são vários registros que eu tenho escrito.

Vou voltar no projeto porque esse ano [2019] eu fiz um projeto direcionado para os deficientes visuais (risos). Eu trouxe um filme com audiodescrição para os alunos assistirem vendados, fiz uma roda de conversa em todas as turmas e tinham alunos deficientes visuais da SRM para conversar diretamente com os demais alunos. Então, eu acho que ele [projeto] estimula a curiosidade dos alunos da sala [de aula comum], eles querem saber, querem

perguntar, querem conhecer. Naquele momento fica muito entrosado, acham o máximo saber como um deficiente visual come, como toma banho (risos). Nossa, então estimula muito a curiosidade deles e muda...

Com a roda de conversa eu percebi o caso de um aluno que ficou cego depois de uma virose, então todo mundo falou: "Meu Deus, eu já peguei virose! Eu posso ficar cego?", então eu tenho que saber o que fazer, tenho que ajudar, já pensou? Eu acho que a parte da inclusão dos nossos alunos na escola se dá por essas ações, eu não posso estender, ir muito além porque os nossos alunos da SRM, principalmente os deficientes visuais, não são daqui da escola, são de outra escola, então lá eu não sei como se dá o processo, mas aqui o contato que eles têm, o entrosamento com a escola é através dessas ações.

Aqui, o que eu mais tenho dificuldade é no período matutino porque a rotatividade da escola é muito grande, a escola é muito grande, tem muitos professores, então eu não consigo ter acesso a todos porque na hora que eu chego e converso com um, já trocou, já é outro, não sei se é por conta de ser uma escola muito grande e central, tem bastante rotatividade. Mas tem também alguns que ainda são resistentes, isso é normal, isso tem em qualquer lugar, são resistentes: "Ah não..." ou "Ah, o seu aluno...". Tem professor que já me sugeriu: "Ó aqui, ele não faz nada na sala. Eu vou mandar fazer a prova lá com você". Eu: "Opa! Não, não! (risos) Peraí, não é assim que funciona". Por isso que a gente tem que trazer formação, para que o pessoal converse, para que outras pessoas de fora venham conversar com os professores para explicar a situação, mostrar como trabalhar com cada um aluno porque tem professor que nunca trabalhou com baixa visão, tem professor que nunca trabalhou com altas habilidades, não sabe lidar. O aluno começa a gritar, a enfrentar, ele vai fazer o quê? Então é por isso que a gente tem que fazer esse trabalho também de formiguinha (risos).

Aqui eu tenho uma relação muito boa com os Coordenadores, tanto é que para execução do projeto⁴², eles são fundamentais, então me auxiliam sempre, eu falo: "Ah, quero desenvolver tal ação do projeto com as turmas tal, tal, tal...". Eles vão lá e organizam todo o horário e falam: "Eu conversei com os professores tal o dia, você vai poder usar todas as turmas". O trabalho da Coordenação aqui também é muito bom, excelente! E é um coordenador por ano, então de manhã, por exemplo, a gente tem três coordenadores: um do primeiro ano, outro do segundo, outro do terceiro. À tarde estávamos com dois, mas tem também o problema em trocar, normalmente são dois e à noite só um porque são menos

⁴² Esses projetos são aplicados a cada bimestre para que os demais alunos da escola conheçam qual o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais e entendam como os alunos públicos da Educação Especial aprendem.

turmas. À noite tem aluno da Educação Especial, mas é mais difícil de fazer o trabalho, quem acompanha melhor os alunos da noite são as técnicas do CEESPI. Eles não frequentam a sala de recursos, mas são alunos deficientes. São dois à noite, então as técnicas que vem fazer a visita, saber a situação mais diretamente, mas eu estou o tempo todo verificando boletim, conversando com professor, principalmente quando são os mesmos, pois tem alguns que dão aulas à noite e também durante o dia. Eu converso com eles, mas não diretamente com aluno. Um tem altas habilidades e o outro deficiência intelectual.

A formação que temos, com certeza, não é suficiente. Não mesmo (risos) e a pós te dá assim, um apanhado superficial digamos de cada deficiência, diz como é... não dá o direcionamento de como proceder o atendimento, processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Ela não dá, a gente tem que ir buscando recursos extras, no caso da deficiência visual, fui buscar os cursos que ensinavam a trabalhar com o Braille, como fazer alguma Orientação e Mobilidade, trabalhar com o Soroban, recursos de acessibilidade e a gente vai aprendendo também no dia a dia, os alunos ensinam muito também, então é todo um processo, mas a pós é só uma apanhado mais conteudista, histórico.

A gente precisa estudar e, por isso, a gente sente a necessidade da formação continuada. Tem, tem que fazer, tem que ter... agora já ouvi você falando dos primeiros socorros⁴³ (risos). A gente fez também primeiros socorros até porque tem uma grande quantidade, acho que quase 100% dos nossos alunos têm casos de desmaio, de epilepsia, e a gente tem que tá sempre preparado, para tudo, então a formação é realmente continuada...(risos).

Eu acho que tinha que ter mais... (risos) porque o ano passado [2018], tiveram bastante formações, esse ano já diminuiu bastante. Tem que ser realmente continuada porque os temas são tantos, os professores tem que ter formação e acaba se perdendo. Por exemplo, esse ano a grande maioria das formações foi da Base Nacional Comum Curricular, então a gente não teve formação em relação à professor-aluno deficiente. O que a gente conseguiu foi trazer as técnicas do CEESPI, do CEAM/AHS e do CEAME-TEA, acho que também teve uma para fazer uma discussão assim: “Ah, hoje vai ter conselho de classe, então dá meia horinha antes para conversar com os professores”. Então foi aquela coisa muito passageira, muito rápida, muito superficial. Eu acho que deveria ter mais formações, mais aprofundadas, trabalhar uma deficiência separadamente da outra para que realmente eles conheçam o aluno em si, o perfil e saibam como proceder.

⁴³ Antes do início da entrevista falavam sobre o curso de primeiros socorros que estava sendo solicitado a todos os professores das Redes Municipal e Estadual.

Acho que você percebeu [período da observação], pelos nossos atendimentos, que a gente vai conforme o aluno, a necessidade dele. A gente tem que ir um pouco além, às vezes, a gente percebe que hoje não está rolando, vamos buscar no outro jeito, então é todo um processo contínuo. Tem coisa que a gente consegue de primeira, tem coisa que a gente vem todo estimulado para mostrar para o aluno, achando que vai dar certo e não dá. Aí falo: “Puxa, não, vou ter que buscar estratégias”. É um trabalho bem contínuo, vamos dizer assim... interessante!

Eu penso que a Educação Inclusiva já evoluiu muito, evoluiu bastante, mas é um trabalho de formiguinha, falar que 100% está incluso? Não, não acontece, a gente ainda tem resistência, inclusive de magistrado. A gente tem resistência, tem que fazer um trabalho constante com os alunos, é por isso que esse projeto da SRM é essencial, é fundamental porque a gente trabalha com os alunos. Percebemos que no começo do ano tinha bastante caso de *bullying* com os alunos deficientes, tinha essa parte de excluir, então com o projeto, com as ações, fazer com que os alunos se sentissem no lugar do coleguinha diminuiu quase que 100%, não digo que 100% porque tem sempre um caso ou outro, mas está em processo. Desde quando eu entrei até hoje, pelo que eu vejo um apanhado geral, evoluiu bastante o processo da inclusão, mas 100% ainda não está não.

4.4. Maria Laura Machado

Meu nome é Maria Laura Machado, tenho 61 anos, sou licenciada em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e tenho Pós-graduação Lato Sensu em Diversidade e Educação Especial para a Inclusão Educacional e alguns cursos em Deficiência Visual.

Nasci em Tesouro/MT, mas estou em MS há 45 anos. Não escolhi ser professora... Eu não sei, obra do destino, sei lá... Meu pai disse que quando eu era criança tinha o tal do MOBREAL⁴⁴ e a minha vizinha Dona Dália era estudante desse método de ensino e eu ia todos os dias a sua casa para auxiliar nas tarefas escolares, então eu ensinava, não queria ser professora e sim secretária, mas foi o que me tornei e faço com muita dedicação e prazer.

Na década de 1980 eu fazia faculdade na UCDB, mas minha mãe faleceu, eu desisti! Depois de uns 10 anos, comecei o curso de Matemática na UFMS, na década de 1990, peguei

⁴⁴ Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, que foi aprovado pela Lei nº 5.379, em 15 de dezembro de 1967, com intuito de "erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos." (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 5)

a transferência da UCDB e consegui eliminar algumas disciplinas como psicologia, linguagem e outras que tinham excelentes notas, mas a disciplina Matemática, essa sim foi um verdadeiro horror, pois nem a nota 5,0 tinha conseguido. As dificuldades eram grandes, sem computador para pesquisa e os livros eram raros. Na época falei comigo mesma, ficar aqui é uma loucura, vou sair fora enquanto é tempo.

Assim, anos mais tarde retornei a UCDB e após a análise de currículo, eliminei várias disciplinas. Não era todos os dias que frequentava a faculdade, isto é, ia apenas assistir as aulas das disciplinas que faltavam ser eliminadas. Isso foi em 1998, e em 2001 terminei... me formei!

Após a término da faculdade, quando meu marido se aposentou, resolvemos morar em uma chácara. Ficamos 5 anos, foi um período maravilhoso, pois fui lecionar em Rochedo⁴⁵. Pessoal da área rural... Menina, maravilhoso! Eles te respeitam, querem aprender e eu tinha uma sede de ensinar! Menina, você quer me ver feliz, é alguém querer saber alguma coisa. Mesmo que não soubesse, eu dizia: "Vamos tentar". Procurava de todas as maneiras sanar as dificuldades porque eu também não sabia tudo e eu tinha uma sensação que precisava saber de tudo, mas bobagem minha, pois ninguém tem capacidade para tanto.

Eu comecei a trabalhar na Educação Especial também por acaso. Uma das minhas irmãs, trabalhava no CAPDV, Centro de Apoio a Deficientes Visuais, e eu ficava com minhas duas filhas em casa. Um dia ela me ligou: "Maria Laura, a gente montou uma turma num curso e faltou muito, vem para cá, você não quer aprender Braille? Vem para cá me ajudar". Falei: "Vou sim, para te ajudar eu vou!". Fui, aprendi, fiquei apaixonada pelo Braille e terminei o curso. Na época, a chefe do CAPDV falou para mim que a SRM que era lá na Escola C⁴⁶ vinha para a Escola A, isso em julho de 2008. Ela me ligou e falou: "Maria Laura, a Escola A está abrindo uma SRM e nós estamos precisando de uma professora de Matemática" – que era uma das áreas mais complicadas naquela época. Falei: "Você está me dando um emprego, porque minha irmã trabalha no CAPDV?". Ela falou: "Não, você foi a aluna mais recomendada por todos, você foi um sucesso". Por estar apaixonada, aprendi o Código Braille para a Matemática, ensinava para as minhas filhas, ensinava para todo mundo, ajudava todo mundo igual a uma doida (risos). Eu falei: "Meu Deus! Está bem". Fiquei na SRM da Escola A.

⁴⁵ Cidade do interior do estado, localizada a 74 km da capital.

⁴⁶ A participante mencionou outro nome de escola de Campo Grande que, para preservar a identidade, a chamaremos de Escola C.

Eu fiz vários cursos, depois que eu aprendi o Braille, aprendi DOSVOX⁴⁷ e a gente sempre estava estudando porque é importante. Eu acompanhei o processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncional, porque eu comecei lá [Escola A] no segundo semestre de 2008, já tinham outras escolas, mas tinham poucos alunos e era de difícil acesso, então resolveram por uma escola na área central. Eu ia ao ISMAC atrás dos meninos e falava: “Vamos lá, vamos estudar, por que você vai ficar aqui sentado nesse banco?”

Quando começou funcionar a SRM, as técnicas do CEESPI acompanhavam e davam todo apoio. Antigamente, eu não sei como que está agora, a gente tinha um encaminhamento das técnicas. Quando a mãe levava sem esse encaminhamento, eu nem esperava, já atendia...demorava demais e as técnicas não iam todos os dias.

Mas eu não sei nada sobre o programa das SRM porque eu nunca quis saber de nada de governo, meu negócio eram meus alunos, queria que eles aprendessem, nada de coisa feita pela metade, queria que eles aprendessem de verdade. Eram dois atendimentos por semana, de 2 horas cada um, mas comigo iam todos os dias, caso quisessem. A sala era tipo II, só deficiente visual, mas, com as mudanças que ocorreram no último governo[estadual], ficou decidido que não podia mais ter sala exclusiva para deficiência visual, mesclaram tudo.

Tinha um planejamento lá [SRM], mas eu não seguia, ficava lá porque eles iam todos os dias, tinha tudo lá para fazer. Existia um relatório semestral, individual, que as técnicas exigiam, mas além desse eu fazia um relatório diário, o qual relatava o nome dos estudantes atendidos e o que fazíamos nesse dia. Eu avaliava pelo que eles aprendiam, tudo eu já estava avaliando. Um dia chegava lá com Ciências, a gente lia, discutia: "O que você entendeu?". Eu chegava em casa, procurava na internet algo mais resumido, para facilitar a vida deles.

A gente fazia assim, eu procurava ensinar o que era mais significativo para eles, o cotidiano, o que dava para ficar o mais próximo do que o professor falava em sala, fazíamos todos os exercícios, então eles aprendiam. Tinha estudante que até gravava o que o professor falava em sala, para não ficar muito diferente, eu explicava por parte e tinha muito material concreto na sala, então dava tudo certo.

Na Escola A [SRM] era maravilhoso. o MEC mandava muito material e a gente usava tudo, os alunos eram comprometidos consigo mesmo porque tem que ter esse comprometimento.

Eu não tinha contato com os professores do ensino comum, mas quando precisava, ia lá na escola, conversava com o professor, me colocava à disposição, pois tinha muito

⁴⁷ DOSVOX: é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. (BORJES, 2016)

material em concreto. A equipe pedagógica também, maravilhosa, o diretor era muito compreensível, os coordenadores todos ótimos.

Eu gostava da SRM quando era só DV [pessoa com deficiência visual], específica, era tipo II. Quando eles falaram que ia mesclar tudo, eu disse: "Problema de vocês, não posso fazer nada". Não quis continuar e fui ser Professora de Apoio em Ambiente Escolar para deficientes visuais. Ai Jesus! É muito complicado porque você não tem só formação para DV, que já é muita coisa, é bom que você aprende, mas as pessoas lá de cima [SED] não entendem que tem que ser mais específico.

Eu acho que é muita enganação algumas coisas. O tempo é curto, nem é porque as pessoas querem. Você precisaria de tempo, o tempo deles é outro para assimilar alguma coisa, tem que ser lento. É muita coisa hoje, eles não querem isso, eles querem um pouco de paz. Agora tem que apresentar projeto para escola toda, eu não quero isso, eu estou preocupada com o conhecimento, não quero expor ninguém... eles estão ali, é vir, conversar, conhecer.

Para mim, incluir é dá voz para eles e mostrar que eles são iguais a você, apesar de saber que ninguém é igual, mas que eles possam se sentir iguais aos outros. Que a deficiência não impeça nada de crescer. Falta muita compreensão das pessoas, a gente vê muito isso...

4.5. Ismael Rodrigues

Meu nome é Ismael Rodrigues, tenho 50 anos, sou Licenciado em História e Especialista em Educação Especial.

Eu acho que, na verdade, a profissão que me escolheu, não imaginava ser professor por um bom tempo. Fui fazer uma faculdade e fazer uma coisa com o que eu me identificava. Eu sempre gostei de ler, então fui fazer história, que pra mim foi tranquilo, justamente porque eu já tinha uma base, eu lia muito essa parte, sempre gostei e realmente gosto e aí me tornei professor.

Em 1995 eu me formei e, no mesmo ano, já teve um concurso. Eu fiz e fui aprovado, Em 1996, eu assumi e vim dar aula na Escola D⁴⁸, Escola Municipal, foi a primeira escola que eu dei aula e me identifiquei realmente, vi que era uma coisa que eu gostava, que eu gosto muito até hoje.

⁴⁸ O participante mencionou o nome de uma escola de Campo Grande que, para preservar a identidade, a chamaremos de Escola D.

A Educação Especial também foi muito por acaso, na época se deixava o nome para se contratar professores no bloco da Escola A e eu estava dando aula na Escola D à noite, então eu deixei o nome lá, falei: “Vou pegar mais uma aula”, e me chamaram, ligaram em casa e falaram: "Olha, tem uma vaga no Instituto dos Cegos". Eu respondi: "Não sei o que é isso, não sei o que é isso no sentido de instituição". Não conhecia Campo Grande, estava chegando na cidade também, vim pra cá⁴⁹ [ISMAC], nunca tinha tido contato, nunca tinha trabalhado na Educação Especial, e para mim a Educação Especial era algo novo. Foi uma coisa que acabei me identificando muito. Tive contato com professores aqui [ISMAC] que eram deficientes visuais na época⁵⁰, professores de Braille ou que trabalhava na Sala de Recursos, dois grandes mestres que eu tive, tive a sorte de começar e encontrar essas pessoas que aprendi muito, não só sobre a parte pedagógica, mas sobre a parte da deficiência visual, sobre a pessoa deficiente visual, as dificuldades, as facilidades, os potenciais. Eu fui e acabei me apaixonando, me identifiquei muito. Na época fui para a OM [Orientação e Mobilidade] que era a vaga para qual eu vim, mas fiquei um mês, um mês e pouco, e falei: "Eu gosto é do Braille" porque paralelamente à OM, me apaixonei pelo Braille e uma professora começou a me ensinar, me deu um curso. Eu tenho orgulho de ter um certificado de 200 horas, primeiro que eu tive com essa professora, ela falou: "Não assino diploma para qualquer um, mas para você eu precisava". São coisas que eu guardo, entendeu? Foram muito boas.

Com o professor X, foi a Matemática, ele gostava muito e comecei com essa questão de adequação. Eu gosto da Educação Especial porque ela te proporciona desenvolver a criatividade, então são duas coisas eu gosto, do Braille e de poder criar algo que ainda não exista.

Em relação à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, na verdade, a educação tem isso, há um processo que se considera um avanço, depois voltam atrás nessas decisões. No primeiro momento tinha a Sala de Recursos depois teve o Centro Municipal de Educação – CME, onde se concentraram todos os atendimentos da Educação Especial e Mercado de Trabalho. Depois mudou também a política não só da prefeitura, mas do governo federal, do MEC, das Salas de Recursos nas escolas com o apoio do MEC, então aqui na Sala de Recursos da Escola B, eu realmente participei diretamente da criação, na época era a professora Y que era a chefe do departamento da Educação Especial. Na época eu atendia as crianças que estavam no município, atendi no Centro Municipal, então, na verdade, fazia

⁴⁹ A entrevista foi realizada no ISMAC.

⁵⁰ Para preservar a confidencialidade, suprimimos todos os nomes de terceiros mencionados pelo entrevistado.

esse atendimento no Núcleo Braille, produzia esse atendimento direto com os alunos, era o que fazia. Tivemos essa ideia, uma discussão, um debate e por sugestão minha, falei: "Vamos fazer na Escola B pela proximidade do ISMAC, eu trabalho no ISMAC e a gente sabe que para facilitar a vida dessas mães, que já levam os filhos lá para fazer atendimento e é ali perto mesmo já faz a Sala de Recursos, tem o processo de transição. A escolha da professora da Sala de Recursos foi feita pelo diretor da escola e ele determinou que seria uma professora que tinha experiência na Educação Especial de muitos anos na Pestalozzi [Associação Pestalozzi de Campo Grande], trabalhou na APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], então vinha nessa área já há alguns anos. Teve um preparo, uma capacitação que fiz com ela no Braille, de algumas coisas relacionadas a deficiência visual, do Centro Municipal, para ter esse processo de transição.

Comecei a apresentar as mães das crianças para ela, explicar como seria o trabalho, e depois efetivamente se criou a Sala de Recursos, os alunos até hoje estão aí, houve uma boa aceitação, graças a Deus, da comunidade em relação a SRM na Escola B, que é uma referência até hoje. Estou lá também agora, na época eu estava no Centro Municipal, depois eu fiquei um tempo vinculado à SEMED [Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande]. Ainda tenho um vínculo, às vezes, com a SEMED de capacitação quando solicitam apoio às escolas, mas estou lotado na Escola B, na Sala de Recursos junto com a professora que capacitei.

Nós temos alguns papéis definidos na SRM, estou ali porque há um diferencial, às vezes, algumas pessoas falam assim: "Ah! Mas tem dois professores e tem poucos alunos na SRM tipo II", mas é uma sala onde você produz o material, atende o aluno, faz adequações, faz capacitação, vai às escolas, então não é assim, simplesmente o aluno vem, você dá uma atividade. Tem essa diferenciação... Minha parte, embora esteja junto com a professora que atende aos alunos e também produz materiais, é mais a produção, adequação e, de vez em quando, atendo aluno, até para explicar o material, alguma dúvida que surge, um trabalho de equipe realmente. Os horários de atendimento são distribuídos respeitando a disponibilidade dos pais porque se forçar, não vai vir. Também há essa questão de tentar conciliar com os atendimentos no ISMAC, respeitando isso, porque essa criança vem ao ISMAC segunda e terça e, na Sala de Recursos, quarta e quinta, então nós tentamos conciliar isso. Geralmente são dois horários de uma hora ou duas [horas], duas vezes na semana, dependendo da idade e da necessidade do aluno.

Cada caso é um caso, se é muito criança, se não está em processo da alfabetização, se tem a Avaliação Funcional, se é baixa visão, se é cega. Quando a criança é cega, é muito

específico de oralidade, de conhecimento tátil, de reconhecimento tátil, de coordenação motora, tem umas coisas que você mostra para pegar, para identificar, para saber o que é, para nomear, para saber o uso, isso com as crianças em idade de pré-escola, que estão iniciando o processo de alfabetização. Quando já estão no processo de alfabetização ou alfabetizadas, a gente já entra na questão tátil mesmo do Braille, do que é o Braille, se tem conhecimento, se não tem conhecimento, é na questão mesmo da coordenação também, de conhecimento de vida, então envolve uma série de questões.

Os atendimentos acontecem de acordo com a idade, com a idade cronológica, a classificação da escola, a série, se está no primeiro ano, segundo ano, de acordo com o currículo e seguindo os currículos, passando atividades que devem ser complementares ou suplementares, basicamente é nesse sentido, são atividades sempre vinculadas ao currículo escolar.

Nos registros de cada atividade, que é desenvolvida e aplicada, é colocado se o aluno conseguiu fazer com mediação, sem mediação, se conseguiu compreender, se desenvolveu bem, se não desenvolveu. No final do plano se faz essa avaliação, dessa evolução desse aluno, não só em relação à Sala de Recursos, mas principalmente à sala comum.

Pelo menos uma vez por bimestre nós vamos às escolas dos alunos que estão matriculados, no mínimo. Sempre assim, eu ou a outra professora com um técnico da SEMED, às vezes, também vai a pessoa que é responsável pelo setor de deficiência visual, senão vai o técnico do Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico – NUMAPS. Nós vamos, orientamos e fazemos reuniões, ouvimos, conversamos e olhamos os materiais, se estão sendo práticos, funcionais, na verdade. Se não estão sendo, nós orientamos, nos colocamos à disposição para os professores que tem interesse. Eles podem vir aqui na Escola B conhecer ou aprender Braille, Soroban... Mas o contato com todos os professores dos alunos que estão na sala da Escola B é feito o ano inteiro, durante todo o decorrer do ano.

Então, a questão do funcionamento já é uma determinação do MEC, lá [Escola B] já está como o MEC, ele equipa a sala, dá o apoio, dá o suporte, está nas diretrizes qual é o papel da sala tipo II, dos profissionais, quem pode frequentar, então isso são afirmações do MEC e você não pode fugir disso, logicamente, é adequado à realidade do município e assim é feito.

Sala tipo II é assim, quando o MEC solicita, já determina quantas salas tipo II. Quando foi criado, foi criado nesse sentido, para atender as crianças com deficiência visual, por isso tive uma participação, uma solicitação lá da SEMED para participar desse projeto, até porque ela [SRM] é equipada para alunos com deficiência visual, então tem impressora

Braille, tem máquina Braille, tem uma diferenciação em relação as outras salas, ou seja, o material que vem para essa sala, especificamente, a maior quantidade já é voltada para o deficiente visual.

Na Escola B, a SRM é uma sala muito ampla porque, na verdade, era uma sala de aula, então ali realmente tem o apoio da direção. Às vezes, as escolas têm a dificuldade, a gente sabe da realidade, o papel para o Braille que se utiliza, é caro e é a escola que compra, não é a SEMED que fornece, não é o Estado, então é a escola que tem de comprar esse papel e disponibilizar e vai trabalhando com esforço. O MEC dá a impressora, mas não dá o papel, dá a máquina Perkins [máquina de escrever em Braille], mas não dá o papel que o aluno vai usar em sala também. Por isso que eu falo que com a colaboração de toda a escola, se consegue ser uma sala que realmente oferece todas as condições.

Na verdade, o que nós falamos é isso, eu falei da realidade, especificamente enquanto município, enquanto SEMED, enquanto Escola B, dessa parte é isso...

Muitas pessoas falam na rede municipal, estadual, são muitas SRM, às vezes, tem uma que funciona um pouco melhor. Ter um maior alcance, repassar esse trabalho para que ele possa ser desenvolvido em outras salas, em outras situações, em outras escolas para as pessoas entenderem esse trabalho e melhorar essa qualidade para que o aluno possa ter no bairro dele, para que ele não precise vir aqui na Escola B, ter esse trabalho oferecido no bairro onde ele mora.

Quando falo de Atendimento Educacional Especializado [AEE], também falo que são normas que vem do MEC e ali está determinado, assim como a SRM, qual é o papel do AEE, do profissional, e tem algumas adequações que é a que escola faz, por exemplo, a escola que exige do professor de apoio⁵¹ vai fazer os registros, tem que fazer portfólio, tem que fazer coisas bem específicas, entre avanços ou retrocessos. Até um tempo atrás eram professores que tinham pós-graduação e agora voltam a ser professores com Ensino Médio. Só em alguns casos específicos que vai ter professor e aí são processos que os pais, às vezes, também ficam nessa norma porque uma hora está um professor, outra hora não está.

Em relação à questão da compreensão do professor [do AEE] que o aluno não é dele, ele que está ali com o aluno, o professor de sala [comum] tem que entender que aquele aluno não é daquele professor [do AEE], que ele ali está em um contexto de inclusão, porque se não for assim não é válido para o CAEE [Centro de Atendimento Educacional

⁵¹ No primeiro semestre de 2019, a Secretaria de Educação Municipal de Campo Grande – SEMED realizou um processo seletivo para contratação de profissionais para atuar na Educação Especial como monitores, contudo, para assumir essa função não era exigido que fossem professores licenciados ou mesmo que tivessem alguma especialização na área. Os técnicos que realizam o atendimento como Apoio Pedagógico Especializado (APE) foram substituídos pelos monitores logo após o retorno das férias escolares no mês de agosto.

Especializado]. No caso de quem trabalha no AEE é isso, no meu caso, que estou em SRM, entre as funções principais é justamente isso tudo que você perguntou⁵², tem que ser essa questão de complementar ou suplementar as atividades. Nós sabemos que não pode ser um reforço, mas algo que valorize o desenvolvimento desse aluno. No caso da Língua Portuguesa, por exemplo, pode-se trabalhar interpretação de textos, mesmo que na sala de aula não esteja sendo trabalhado, isso vai ajudar; se é Matemática, eu sempre pego algumas questões básicas, mesmo porque são especificidades, porque uma coisa é a Matemática dada em sala de aula, outra coisa é você trabalhar isso em Braille, Soroban...

Com a Matemática, por exemplo, o professor muitas vezes não sabe o Braille, também não sabe o Soroban e o aluno vai com dois instrumentos que são diferentes, o que aumenta um pouco essa dificuldade ou muita dela em relação à essa disciplina, então na Sala de Recurso, no AEE, você trabalha essa questão, os conceitos da Matemática em Braille, em adequações, Soroban e repassa isso. No AEE, se não tiver: aluno, família e professor, ele deixa de ser o que é determinado pelo próprio MEC. Dentre as várias atividades que devem ser trabalhadas, o conceito é de atividades complementares ou suplementares, é junto com a escola, junto com o professor. Você não pode fazer um trabalho isolado na Sala de Recursos ou na Instituição, se você não tiver esse contato, se não tiver esse vínculo com a escola, porque não é o trabalho da Sala de Recursos, o AEE não é para Sala de Recursos, ele é um desenvolvimento escolar como um todo.

A gente sempre trabalhou vinculado à SEMED. Você opina, mas igual eu falo em outras orientações, da parte de outras deficiências até de capacitações, de cursos, tem o pessoal do NUMAPS, então tem a técnica ou o chefe, eu não sei qual seria o termo, hoje é a professora Z. Ela é da parte do departamento e trabalha com a parte específica da deficiência visual, então ela atende toda essa questão da deficiência visual do município e ela vai em todas as escolas. Se tem uma escola lá na Moreninha⁵³ tem uma aluna cega, ela vai primeiro, faz o contato, depois pede nosso o auxílio, o apoio. Ela fala: "Dá pra ir lá dar uma olhadinha? Vamos analisar, fazer uma avaliação?". Você orienta a escola, orienta os pais, e é oferecido a Escola B, que tem a sala específica [SRM]. Se optarem... já pergunto a questão: "Vocês conhecem o ISMAC? Frequentam o ISMAC? A hora que quiser fazer a SRM...". Então é oferecido às mães. A maioria acaba vindo e quando chega aqui no ISMAC, também por intermédio das outras mães, acabam encaminhando para a Escola B, nem somos nós que

⁵² O professor Ismael faz referência as perguntas feitas durante a entrevista sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na SRM da Escola B.

⁵³ Nome de um bairro na cidade de Campo Grande/MS.

falamos, são as outras mães que frequentam o ISMAC que recomendam, então é uma coisa que nós também achamos legal, que é o reconhecimento do trabalho.

Dentro da área da deficiência visual, a professora Z e, até própria chefe do departamento de Educação Especial, pelo menos aqui conosco na Escola B, não temos o que falar porque a gente tem muito contato, tem muito diálogo, toda a sugestão que nós damos, pelo menos são ouvidas. Às vezes, nós vamos a SEMED quando temos alguma ideia. Esses dias nós fomos lá, depois das capacitações que participamos aqui pelo ISMAC, conversamos com a chefe do departamento, levamos algumas sugestões, foram bem aceitas, até acatadas. A professora Z, de vez em quando vem aqui na escola conversar, falar sobre os alunos, falar de aula, marcar algumas coisas que a gente tem em comum, umas visitas, então é um trabalho bem legal, sinceramente eu não tenho o que falar.

Em relação à formação continuada dos professores da REME [Rede Municipal de Ensino de Campo Grande], hoje que ela é vinculada porque eles querem a participação de professores que atuam diretamente com alunos com deficiência visual, mas essa informação eu não tenho porquê dessa agora eu não estou participando⁵⁴. A professora Z que está promovendo, então essa específica não sei se ela é feita uma vez por mês ou de vez em quando. Ela vem, conversa, solicita algum material. Como ela que é responsável por isso, ela que está promovendo as capacitações.

Então, hoje assim, quando falamos hoje, 2019, Educação Inclusiva quando você fala que é só a escola, existem casos e casos, escola e escola. Se nós formos pegar, por exemplo, a realidade da Escola B, eu acredito assim, que ela é uma escola inclusiva, porque desde o diretor até o porteiro são orientados para aceitar essa “questão”⁵⁵ porque aceitar é uma coisa que todos devem já ter isso em mente, mas até a própria mãe, o próprio pai tem essa dúvida: “Será que eu levo para escola? Se não levo? Será que é melhor? Não é melhor?” Então, se você pegar a Escola B, nós temos o apoio da direção que orienta todos os profissionais, que também nos dá a carta branca para orientar esses profissionais. Agora, em relação à outras escolas, às vezes, ainda tem umas coisas meio graves que você coloca que não se acredita no potencial do aluno, muitas vezes, e os professores também: “Ah, esse aluno é da Educação Especial, não é meu”. Essa questão de conscientização dessa limitação ainda falta buscar, mas isso vai ser também de escola para escola e de professor para professor, isso é questão de prática pessoal.

⁵⁴ O professor fez menção as capacitações ocorridas ao longo do ano de 2019. Anteriormente, sempre atuou como formador.

⁵⁵ O entrevistado mencionou que era entre aspas.

4.6. Algum tempo depois...

Quando a pesquisa foi iniciada, no ano de 2019, não imaginávamos o que viria acontecer no ano seguinte, 2020, uma pandemia por COVID-19, que sujeitou grande parte da população a trabalhar à distância, estudar, participar de reuniões ou aulas por vídeo chamada e essa realidade foi vivenciada não só por nós brasileiros, mas por todo o mundo.

Nesse período, as alunas Rosa e Irene também tiveram que se adaptar à novas realidades. Assim, entramos em contato com ambas para uma pequena entrevista, apenas para saber como estavam, como se mantiveram estudando nesse período, quais as dificuldades enfrentadas.

A primeira situação relatada por elas foi a mudança no formato das aulas no CEEJA/MS. A Secretaria Estadual de Educação desenvolveu uma plataforma para estudos e, somente por meio desta, os alunos teriam acesso às disciplinas que escolheram cursar. Os conteúdos passaram a ser disponibilizados em arquivo PDF, vídeo aulas e podcast.

As avaliações, de igual modo, sofreram alterações. Embora também sejam realizadas pela plataforma, o aluno deveria comparecer à escola presencialmente, com hora marcada, obedecendo a todos os protocolos de biossegurança, para assim fazer sua prova na sala de tecnologia. No caso de Rosa e Irene, que necessitam de auxílio, a professora de apoio Maria Laura era quem as acompanhava.

Entretanto, durante o período de pandemia, com as aulas em sistema remoto, os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais, também sofreram alterações. A professora Gabriela separou os alunos em grupos de forma que pudesse realizar o trabalho com eles, duas vezes na semana, por meio de vídeo chamada, quando era possível, por telefone ou, ainda, via WhatsApp.

Rosa conversou conosco no dia 22 de setembro de 2021 e, na ocasião, relatou que estava prestes a concluir o Ensino Médio, já queria ter terminado, mas, com tudo o que aconteceu, só conseguiu cursar três disciplinas no ano de 2020. Diante disso, restaram-lhe cinco disciplinas para concluir em 2021, das quais ela já havia cursado três até o momento em que nos falamos; faltando apenas duas que ela acreditava finalizar até dezembro.

Quanto a Irene, nos falamos em 27 de setembro de 2021. Na ocasião, relatou que o ano de 2020 não foi só difícil pela pandemia, mas sua condição financeira a levou à necessidade de voltar a trabalhar fora de casa e precisou mudar o turno em que estudava, indo do Vespertino para o Noturno. Essa mudança a prejudicou muito, pois a professora de apoio Maria Laura, só estava na escola durante o dia. Por esse motivo, ela só conseguiu

concluir duas disciplinas e, em vários momentos, chegou a pensar em desistir, mas decidiu continuar deixando as disciplinas restantes para 2021.

No dia em que conversamos, ela já havia concluído até aquele momento três disciplinas, entre elas, a temida Matemática. Disse que o pavor que outrora sentia, parecia ter retornado, pois precisou fazer atendimentos apenas por telefone com a professora Gabriela e isso dificultou muito sua compreensão. Ela relatou que estava cursando Física e Química, mas as fórmulas a estariam enlouquecendo se não fosse a SRM.

Além disso, os problemas relatados por Irene também envolvem sua deficiência visual, pois ela disse não conseguir mais utilizar o material do tipo ampliado, tem percebido uma perda considerável da visão. Em sua última Avaliação Funcional da Visão realizada pela Técnica do CAP-DV/MS, foi orientada a iniciar o conhecimento do Sistema Braille para não sofrer prejuízos em sua aprendizagem, e o uso da bengala, pois está tendo dificuldade na locomoção.

Capítulo 5 – Analisando o Atendimento Educacional Especializado em Campo Grande/MS a partir de narrativas

Nesse capítulo são apresentadas as análises com as compreensões alcançadas por meio das narrativas, alguns pontos de vista em comum e outros divergentes, mas que versaram sobre o mesmo assunto. Dessa maneira, nas entrevistas realizadas, foram abordados assuntos que partiam das vivências e realidades dos entrevistados, que embora brevemente distintas, em determinados momentos tornavam-se confluentes. Assim, optou-se fazer análise por convergências observando eixos temáticos comuns existentes em cada relato,

[...] denominamos análise de convergências, ou seja, identificaremos/interpretaremos evidências ou tendências que, segundo o pesquisador e seu grupo, podem ser entendidas como os traços mais visíveis do cenário em composição e que, juntamente com outros registros escritos, fornecerão subsídios para o pesquisador encaminhar respostas para suas questões. (QUEIROZ, 1988 apud ROSA, 2013, p. 89)

Quanto às singularidades nas narrativas, o que fica evidente em cada uma das experiências relatadas, é como cada educador reflete sua prática de modo muito peculiar e como o trabalho desenvolvido é concebido por cada aluno. Entretanto, quando se fala em analisar ou examinar, não será como forma de julgar a postura ou prática do professor especialista ou do aluno com deficiência visual, mas sim compreender como acontece e se desenvolve o trabalho no AEE e nas SRM, bem como entender como os alunos que usufruem desse serviço entendem o papel deste atendimento papel na Educação (Matemática) Inclusiva.

Para isso, a primeira análise busca compreender o "Atendimento Educacional Especializado: reforço escolar ou serviço de apoio?". Mediante a tudo que foi ouvido e registrado por meio das narrativas e da observação participante, os dados produzidos forneceram informações que suscitaram essa temática.

Na segunda análise, a temática se volta para "A formação docente na/para o Atendimento Educacional Especializado" e, por se tratar de um assunto abrangente, questões relacionadas ao ensino da Matemática, bem como adaptação de material, são abordadas sempre partindo dos relatos e de experiências vividas por cada participante da pesquisa.

5.1 Atendimento Educacional Especializado: reforço escolar ou serviço de apoio?

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) percorreu um longo caminho até chegar à configuração que se tem hoje, em meio a várias legislações promulgadas esse serviço foi mudando e se caracterizando em formatos diversos. Essa variação, embora não tenha acontecido de forma abrupta, deixou alguns resquícios duvidosos de como deveria ser oferecido, pois já foi considerado "tratamento especial" isso pôde ser visto na Lei 4.024/1961 e na Lei 5.692/1971, primeira e segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), respectivamente.

Posteriormente, em 1979, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP criou propostas curriculares no intuito de garantir que pessoas com deficiência recebessem atendimentos em classes especiais (BRASIL, 1979). Embora algumas legislações tenham sido revogadas alterando a forma como o AEE passou a ser entendido, bem como ofertado, foi possível perceber em algumas falas dos entrevistados que o papel desse serviço, ainda é compreendido como uma sala de reforço escolar, pelas alunas participantes.

Eu chegava lá [SRM] e conseguia tirar minha dúvida [...]. Às vezes, tem coisa que eu não entendo ali na hora, daí chega na SRM, eu falo: ‘Professora foi dito assim, assim, assim na sala. O professor explicou isso e isso, agora eu quero que a senhora me ensine como que é que eu faço isso aqui’. (excerto da narrativa da aluna Irene)

Quando a discente se refere à ida a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para tirar dúvidas, é possível perceber que a compreensão dela, do trabalho que é desenvolvido no AEE, ainda é visto como um reforço escolar, um apoio ao que foi estudado na sala comum, mas não foi entendido. Sobre isso, Fonseca (2015) destaca que “[...] o ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares.” (p. 28)

Ainda, de acordo com Ropoli et al. (2010): “Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar” (p.23).

Neste sentido, as alunas, ao fazerem referência a SRM, deixam evidente o quanto ela é importante para refazerem suas atividades e receberem da professora a explicação que não tiveram na sala comum:

É a explicação do professor da sala e depois a SRM para eu fazer no concreto, aí... completa. (excerto da narrativa da aluna Rosa)

[...] mas onde eu aprendo mesmo, de verdade, o passo a passo de uma conta, de um problema, é na SRM. A professora está ali junto comigo, me ensinando no meu tempo. (excerto da narrativa da aluna Irene)

A compreensão de que todas as dúvidas devem ser sanadas durante a aula, na sala comum, não é mencionada em nenhum momento, elas entendem que podem esperar pelo atendimento na SRM, pois a professora propiciará mecanismos para que elas aprendam. Sobre isso, Alves (2006) ressalta que “[...] o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos” (p.15).

Isso também reflete na fala dos professores quando mencionam que os alunos esperam receber no AEE, as explicações e informações que não foram obtidas durante as aulas na sala comum.

Mas, quando a gente vem trabalhar na SRM e recebe orientação (risos)... que não é um reforço, isso tem que ficar martelando, porque falou SRM as pessoas pensam que é sala de reforço e até os alunos, às vezes, falam: ‘Ah, eu vou para o reforço no contraturno’. Não é! (excerto da narrativa da professora Gabriela)

No caso de quem trabalha no AEE é isso, no meu caso, que estou em SRM, [...] tem que ser essa questão de complementar ou suplementar as atividades. Nós sabemos que não pode ser um reforço, mas algo que valorize o desenvolvimento desse aluno. (excerto da narrativa do professor Ismael)

É possível perceber que existe, por parte dos professores, o conhecimento do papel que devem desempenhar na SRM, contudo em determinados momentos essa consciência é colocada à prova quando o aluno traz para o atendimento questões que exigem um serviço diferente do proposto:

A gente fazia assim, eu procurava ensinar o que era mais significativo para eles, o cotidiano, o que dava para ficar o mais próximo do que o professor falava em sala, fazíamos todos os exercícios, então eles aprendiam. Tinha estudante que até gravava o que o professor falava em sala, para não ficar muito diferente, eu explicava por parte e tinha muito material concreto na sala, então dava tudo certo. (excerto da narrativa da professora Maria Laura)

Então, resumindo, a SRM é para isso, para trabalhar com que o aluno não tem de base, da melhor forma possível para melhorar a qualidade e acompanhamento na sala de aula comum. [...] A gente tem que trabalhar bastante essa parte da base, da Tabuada, da divisão, divisão, para eles é bem complicado, então se não tem a base, não vai, não acompanha. (excerto da narrativa da professora Gabriela)

[...] mas é uma sala onde você produz o material, atende o aluno, faz adequações, faz capacitação, vai às escolas, então não é assim, simplesmente o aluno vem, você dá uma atividade. (excerto da narrativa do professor Ismael).

Essas afirmações tornam evidente o que é também discutido por professores que atuam no AEE, pois o entendimento não consiste em reforço escolar, o que é vivenciado no dia a dia, poder ser entendido como contrário ao que está na lei. Para isso, é preciso voltar um pouco à Resolução nº 4/2009, já apresentada no Capítulo 2, em que está posto no artigo 2 que o AEE tem "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." (p.1)

Assim, determinar que as ações desenvolvidas pelo professor do AEE consistem em reforço escolar, pode demonstrar que há uma compreensão distorcida quanto ao real papel desse serviço. Uma possibilidade de mudança nessa concepção é apontada por Hass (2016) que sugere que o professor do AEE e o professor do ensino comum devem articular mecanismos que viabilizem o acesso do aluno com deficiência ao currículo proposto:

Nesse sentido, consideramos que merece investimento e aprofundamento a descrição em que a Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado – serviço de educação especial prioritário na configuração da política brasileira de inclusão escolar – opera em relação de unidade com o currículo praticado na escola em que se insere. [...] Tomando o currículo como unidade, a complementariedade entre o AEE e o ensino comum é mútua, podendo gerar a reorganização da unidade. (p. 100)

Essa questão é levantada, pois, à medida que esse aluno avança na educação básica, novos desafios serão apresentados, novas dificuldades terão de ser trabalhadas; e olhar tais movimentos como um reforço escolar, poderá desqualificar o que o professor do AEE intenciona fazer que é tornar a aquisição desses conhecimentos mais viável. As autoras Sartoretto e Bersch (2021) ressaltam que: “No atendimento educacional especializado, o professor fará, junto com o aluno, a identificação das barreiras que ele enfrenta no contexto educacional comum e que o impedem ou o limitam de participar dos desafios de aprendizagem na escola”. (p. 1)

Entender o AEE como reforço escolar, desconfigura o papel de complementar e suplementar o currículo desenvolvido em sala de aula comum, pois ao se preparar recursos pedagógicos para atender um aluno do público-alvo da Educação Especial, o professor busca informações sobre sua vida acadêmica, quais suas necessidades educacionais especiais, e desenvolve um planejamento de modo a trabalhar competências e habilidades elencadas.

Outro assunto que apareceu nos relatos e diz respeito ao que se entende do AEE e do funcionamento dele, foi a questão do tempo e da quantidade de alunos com diferentes deficiências a serem atendidos no mesmo horário.

O tempo de atendimento em uma SRM ou mesmo no AEE, não foi pré-determinado na legislação, assim, de acordo com Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a), ficaria definida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a "carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas." (Ibid., p. 8)

Contudo, em todas as falas foi observado que mesmo com as adequações feitas de acordo com a necessidade de cada um, nem sempre é o suficiente:

[...] enquanto não tiro minha dúvida, eu não vou embora [risos]. Eu quero sair dali sem dúvida nenhuma. (excerto da narrativa da aluna Rosa)

Eu acho que tem que ser uma coisa mais... tem hora que um invade a aula do outro. Você vai lá para fazer uma atividade e não dá tempo porque que ela [a professora] se enrola com outro, se atenta com outras coisas... (excerto da narrativa da aluna Irene)

[...] uma grande quantidade de alunos é um pouco difícil conseguir duas horas só para um aluno. Tem momentos que não tem jeito, no período da tarde, por exemplo, tem a Irene que vem com mais dois, três [alunos]... Aí a gente tem que conseguir... a gente dá um jeito... (risos), arruma um jeito (risos)... (excerto da narrativa da professora Gabriela)

Eram dois atendimentos por semana, de 2 horas cada um, mas comigo iam todos os dias, caso quisessem. [...] O tempo é curto, nem é porque as pessoas querem. Você precisaria de tempo, o tempo deles é outro para assimilar alguma coisa, tem que ser lento. (excerto da narrativa da professora Maria Laura)

Geralmente são dois horários de uma hora ou duas [horas], duas vezes na semana, dependendo da idade e da necessidade do aluno. (excerto da narrativa do professor Ismael)

Nos recortes é possível perceber que mesmo que o tempo seja insuficiente, haverá uma negociação para uma permanência a mais na sala ou um breve retorno. Há ainda uma preocupação em equilibrar a média de alunos por horário, para que todos possam receber uma mesma atenção. Isso se deve ao tipo de trabalho que o professor de SRM desenvolve, não fica somente na atividade de complementar e suplementar ao currículo, esse docente deve atuar como gestor de todo o serviço a ser realizado com esse aluno, por meio da orientação a professores regentes de sala comum como também a professores de apoio, além de ser mediador entre a escola e a família (CARDOSO; TARTUCI, 2013).

O tempo se torna quesito importante quando há muitas atividades a serem realizadas e outros alunos no mesmo espaço, com outras questões a serem trabalhadas, bem como alunos com deficiências distintas, exigindo do professor maior desdobramento no trabalho.

Para mim, tinha que ser uma professora para os deficientes visuais e uma para os DI ou um horário só dos deficientes visuais e um horário só dos DI, porque tem hora que chega todo mundo junto e acaba ninguém conseguindo fazer nada! (excerto da narrativa da aluna Irene)

Na deficiência visual, você tem que ficar lendo, relendo, voltando. Então, para não atrapalhar nem uma nem outra, dividi de novo, consegui separar o horário [...] então eles pedem atendimento extra, logo os horários são bem apertados. (excerto da narrativa da professora Gabriela)

As diferenças colocadas mostram que para cada tipo de aluno é necessário um tempo específico e uma atividade, isso demanda tempo para adaptação e depois mais tempo na hora de demonstrar como utilizar esse recurso.

O tempo necessário para o que cada aluno, tenha ele uma limitação sensorial ou não, se aproprie do conhecimento é retratada por Saviani (2003) da seguinte maneira:

O tempo de aprendizagem exige que se considerem os diferentes ritmos e experiências, carecendo de diferentes oportunidades, para a devida mediação entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que exige a mediação pedagógica.

Relacionados aos diferentes tempos, há que se forjar os adequados espaços, com os imprescindíveis recursos. (p. 6)

Logo, se torna importante propor discussões que abordem essa necessidade de se avaliar se o AEE tem realmente atendido às necessidades especiais educacionais de cada aluno, visto que, o tempo de aprendizagem é fator determinante na apropriação de conhecimento. O tempo é uma das ferramentas da SRM para que esse aluno receba de forma complementar e suplementar atividades consonantes com o currículo da sala de aula comum, pois ali, ele entende que o professor dispensará o momento de aprendizagem, por meio de recursos didáticos, do qual não lhe foi oportunizado anteriormente.

Observando as falas das alunas, quando explicam os motivos de haverem parado os estudos, é possível perceber que estão relacionadas à falta de um Atendimento Educacional Especializado:

Parei porque eu estava perdendo a visão e não tinha condições de copiar do quadro. (excerto da narrativa da aluna Rosa)

[...] cheguei na escola falei para o professor que não dava para copiar do quadro porque não enxergava. Ele virou e falou para mim que eu ia ter que sair da escola porque ele não tinha tempo de passar as coisas [conteúdos] no meu caderno. [...] Saí da escola, não concluí aquele ano. [...] voltei para a escola, o que também não deu muito resultado. Eu fiquei até o meio do ano na escola com a maior dificuldade porque tinha uns professores que não davam apoio nenhum, eles falavam que eu tinha que ir atrás da coordenação da escola para arrumar material e eu dependia da ajuda dos alunos na sala para copiar, isso foi até nas férias do meio do ano. [...] (excerto da narrativa da aluna Irene)

Os relatos se dividem em dois tempos: no primeiro a aluna Rosa conta sua experiência a partir de um período em que a Educação Especial passava pelo paradigma da Integração, em que o aluno era responsável por se adaptar ao ensino comum; ele deveria se adequar/normalizar, desenvolvendo habilidades que permitissem sua permanência e continuidade em sala de aula. Contudo, esse modelo não incluía de fato fazendo com que muitos optassem por desistir, pois a responsabilidade de não conseguir integrar-se era do aluno e não da escola que limitava o atendimento apenas àqueles que conseguissem se adaptar. (GLAT; BLANCO, 2007)

Em um segundo momento, Irene relata um descaso por parte do professor e isso ocorreu em um período em que a Educação Especial já estava vivendo reformas significativas, passando pelo paradigma da Inclusão (e ainda está), mas que reproduzia atitudes comuns ao período da Integração, o qual o aluno era culpabilizado por seu insucesso na escola, levando-o a optar pela desistência, por ser-lhe apontado como motivo do fracasso, sua limitação sensorial. (GLAT; FERNANDES, 2005)

As alunas que foram entrevistadas nessa pesquisa, apresentavam necessidades educacionais especiais e precisavam que a escola propiciasse mecanismos para que

conseguissem permanecer estudando, e isso, de acordo com Alves e Guareschi (2011) é necessário pois:

Esse olhar diferenciado sobre o aluno, vendo-o como sujeito capaz de aprender e com singularidades é fundamental. Afinal, só poderemos investir na aprendizagem de um sujeito quando acreditamos nas suas potencialidades, desejando que essas aflorem e se tornem aliadas desse sujeito na busca por um estilo próprio para estar no mundo. Esse olhar possibilita ao aluno sair de um possível lugar de não saber para um lugar de sujeito em processo de aprendizagem, quanto na vida quanto na escola (p. 42).

Dessa forma, é possível perceber que sem um atendimento que propicie que alunos com deficiência aprendam, não se faz inclusão. A inserção não será eficiente, visto que não se trata apenas de estar em sala, mas também permanecer. Sem um serviço que viabilize mecanismos que garantam essa continuidade, esse público será negligenciado, fazendo-o acreditar que sua aprendizagem não é possível. Logo, "para que a escola cumpra, de fato, sua função de acolher a todos, as características individuais anteriormente vistas como impossibilidade ou dificuldade para aprendizagem precisam ser consideradas como relevantes para a adequação do ensino ao aluno." (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25)

Entretanto, diante de uma nova perspectiva, em que o aluno passou a ter um atendimento que possibilitasse não somente sua inserção no ensino comum, mas que pudesse permanecer por meio de um serviço especializado, despertou um maior interesse de retornar ao ambiente educacional:

Eu chegava lá [SRM] e conseguia tirar minha dúvida. [...] Mas assim, a deficiência visual, para eu aprender, não impediu nada não... Eu tenho conseguido entender todos os conteúdos. [...] Porque quando eu não entendia, a professora fazia, rebolava... se sacrificava, que nem a professora Gabriela que ficou até meia noite para produzir um material para poder me explicar como que era aquilo. (excerto da narrativa da aluna Rosa)

[...] eu voltei. Confesso que voltei com medo, com muito medo mesmo porque eu achava que não era capaz de aprender. Esses anos todos, desde criança, eu estava na escola e nunca aprendi de verdade, eu morria de vergonha porque não sabia ler direito, não escrevia direito, então, na verdade, foi agora depois da minha deficiência que eu aprendi as coisas na escola, a ler, tudo. Agora, depois que voltei para a escola e graças à SRM que tem professoras que dão o maior apoio para gente, e isso foi essencial, eu posso falar que aprendi as coisas. (excerto da narrativa da aluna Irene)

Por esses relatos, é possível perceber o quanto é importante que um aluno com ou sem deficiência tenha suas habilidades e competências desenvolvidas, pois quando as dificuldades são trabalhadas há uma mudança na percepção que se tinha em relação a própria aprendizagem.

Se a escola é para todos, façamos o possível para que nelas todos permaneçam. Tratemos de operacionalizar práticas de subjetivação, não só dos professores, mas também dos alunos, para que passem a relacionar-se com sua vida escolar de forma diferenciada. Para que aqueles que não apresentam dificuldades em desenvolver suas aprendizagens se preocupem em colaborar com aqueles que precisam e para

que estes busquem cada vez mais mobilizar-se para superar suas dificuldades (MENEZES, 2011, p. 152).

Assim sendo, a escola deve ser um espaço acolhedor e inclusivo, deve propiciar uma aprendizagem significativa para todos, sem distinção, respeitando suas limitações e levando em consideração a diferença. Entendemos que para que seja oferecido um ensino de qualidade a todos, "a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade." (GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007, p. 9)

Portanto, ao analisar as narrativas dos professores e alunos no que diz respeito ao trabalho desenvolvido no AEE e nas SRM, é possível perceber que: os professores entendem sua prática como forma a ampliar a aquisição de conhecimentos por meio de mecanismos que favoreçam esse desenvolvimento. Já para os alunos, o trabalho desenvolvido é entendido como um reforço, mas no sentido de proporcionar-lhes, no AEE ou na SRM, acesso ao que não foi disponibilizado no momento em que estavam na sala de aula comum.

5.2. A formação docente na/para o Atendimento Educacional Especializado

A formação de professores é um tema abordado constantemente, visto que a prática metodológica e a didática em sala de aula são questões importantes nos cursos de licenciatura. Logo, cada pesquisa realizada com esse intuito, busca contribuir de alguma forma no modo como esse profissional atuará após concluir sua graduação.

O maior desafio para um professor ao chegar à sala de aula é se deparar com uma grande diversidade de indivíduos, pois algumas vezes durante a graduação a ideia que se tem, é que as turmas serão homogêneas, e quando muito, os problemas serão apenas de ordem social. Mas isso não é, e nunca foi verdade, a padronização herdada desde os tempos da integração/normalização é que leva a crer que todos os indivíduos aprendem da mesma forma.

Durante a formação, os professores não são preparados para uma realidade em que seu planejamento didático terá de ser flexível, embora seja essa a orientação nas disciplinas voltadas para a didática de ensino. Essa deficiência foi constatada por Gatti (2010), ao afirmar que:

Verificou-se a inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência e é heterogênea a gama de conteúdos com que se trabalha nas disciplinas que mais frequentemente aparecem (Didática, Metodologia e Práticas de Ensino). Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na

verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. (p. 20)

Dessa forma, é possível entender que enquanto os professores estão passando pela graduação, o contato com as disciplinas que abordem a inclusão não pode acontecer de forma superficial, pois, nos bancos universitários, nos cursos de licenciatura, professores são formados e esses, ao decidirem pelo magistério e escolherem atuar na Educação Básica, onde conseqüentemente deverá acontecer também a Educação Inclusiva, precisam estar capacitados para essa realidade (ALMEIDA, 2005).

Quando esses professores chegam a Educação Básica, e tem o primeiro contato com suas turmas, que não são homogêneas, surgem alguns questionamentos: fui preparado corretamente? Como posso aplicar todas as teorias a que tive acesso, se não vejo situações como as que conheci de forma hipotética? Quais recursos poderei utilizar, se a escola em que comecei a trabalhar não me fornece nenhum? Essas indagações trazem dúvidas que podem colocar esse profissional recém-formado em dúvida quanto a sua formação. "A realidade brasileira, complexa e heterogênea, não permite que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único." (BRASIL, 1999b, p. 16)

Diante disso, a cada ano mais e mais professores tem se dado conta, que após sua formação inicial concluída, é necessário continuar estudando, buscando novas fontes de conhecimento, e partindo desse pressuposto vão em busca de uma formação continuada

Entretanto, embora a formação continuada seja necessária, não se pode atribuir a ela o papel de apresentar ao docente as particularidades da Educação Básica, isso seria limitante, pois não se pode privar aos futuros professores e aos que já estão em sala de aula "parâmetros teóricos e metodologias de ensino para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva; isto é, faz-se necessário garantir condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais." (PLETSCH, 2014, p. 9)

Isto posto, é importante ressaltar que a formação continuada contribui para uma atualização de conhecimentos, mas essa por si só não garante uma atuação docente eficaz, ela deve ser aliada a prática do professor, e sua sala de aula, deve ser um lugar de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 144). Logo, pode-se entender que somente quando o professor começa a lecionar, é que a realidade vivenciada o impulsionará a buscar o conhecimento que fortalecerá sua atuação.

Nessa direção, nos deparamos com as falas dos professores entrevistados, e partindo de uma análise mais atenta, foi possível perceber que alguns deles não escolheram atuar na Educação Especial, não optaram por essa modalidade da educação desde o início de sua carreira, mas a partir do momento em que começaram a atuar no ensino comum, essa realidade se apresentou:

Eu comecei a trabalhar na Educação Especial também por acaso. (excerto da narrativa da professora Maria Laura)

A Educação Especial também foi muito por acaso... (excerto da narrativa do professor Ismael Rodrigues)

A partir dessas afirmações, entendemos que esses docentes, passaram a atuar na Educação Especial porque essa oportunidade surgiu em um dado momento de sua carreira, mas não estavam capacitados para desempenhar tal função, assim sendo, buscaram uma especialização, que lhes desse o suporte necessário, e isso nos faz refletir em como deve ser a formação docente para realizar um trabalho competente na Educação Inclusiva, conforme preconiza a legislação brasileira atual.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os sistemas de ensino deverão assegurar “[...] III - 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, p. 6). Por docentes capacitados⁵⁶ entende-se, conforme a Resolução 2/2001, o profissional que em sua formação de nível médio ou superior, teve incluído conteúdo ou disciplinas sobre Educação Especial e assim, espera-se que ele/ela desenvolva competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizando suas ações, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo e atuando em equipe, inclusive com professores especializados. (BRASIL, 2001).

A LDB ainda menciona o docente com especialização que aparece tanto na Resolução 2/2001 como na Resolução nº 2 de 9 de outubro de 2009, já mencionada no Capítulo 2, trata da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como cada diretriz para seu funcionamento. No art. 12 da Resolução 2/2009 é especificado o que é necessário para que um professor possa atuar no AEE, salientando que este "deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial." (BRASIL, 2009, p. 3)

⁵⁶ Estamos usando a palavra capacitado seguindo o que está escrito na legislação nacional.

Contudo, o que se vê nas narrativas são situações inversas, primeiro o professor chega a Educação Especial e depois se capacita para desempenhar tal serviço, a busca pela especialização se dá frente aos desafios encontrados.

[...] nunca tinha tido contato, nunca tinha trabalhado na Educação Especial, e para mim a Educação Especial era algo novo. Foi uma coisa que acabei me identificando muito. Tive contato com professores aqui [ISMAC] que eram deficientes visuais na época, professores de Braille ou que trabalhava na Sala de Recursos, dois grandes mestres que eu tive, tive a sorte de começar e encontrar essas pessoas que aprendi muito, não só sobre a parte pedagógica, mas sobre a parte da deficiência visual, sobre a pessoa deficiente visual, as dificuldades, as facilidades, os potenciais. (excerto da narrativa do professor Ismael Rodrigues)

Maria Laura, a gente montou uma turma num curso e faltou muito, vem para cá, você não quer aprender Braille? Vem para cá me ajudar". Falei: "Vou sim, para te ajudar eu vou!". Fui, aprendi, fiquei apaixonada pelo Braille e terminei o curso. Na época, a chefe do CAPDV falou para mim que a SRM que era lá no Escola C vinha para a Escola A, isso em julho de 2008. [...] Fiquei na SRM da Escola A. Eu fiz vários cursos, depois que eu aprendi o Braille, aprendi DOSVOX e a gente sempre estava estudando porque é importante. (excerto da narrativa da professora Maria Laura)

A partir da oportunidade em trabalhar na Educação Especial, esses docentes procuraram uma formação continuada que os fornecessem mecanismos para desenvolver o trabalho no Atendimento Educacional Especializado, para entender como deveria ser realizado esse serviço. Durante tais especializações compreenderam que são "atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos." (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 44-45)

Todavia, essa formação continuada auxiliaria, mas não poderia garantir que sua prática docente no AEE seria eficiente, visto que as situações vivenciadas diariamente exigem mais cursos específicos, reflexões, diálogo e criatividade constantes.

A formação que temos, com certeza, não é suficiente. Não mesmo (risos) e a pós te dá assim, um apanhado superficial digamos de cada deficiência, diz como é... não dá o direcionamento de como proceder o atendimento, processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Ela não dá, a gente tem que ir buscando recursos extras, no caso da deficiência visual, fui buscar os cursos que ensinavam a trabalhar com o Braille, como fazer alguma Orientação e Mobilidade, trabalhar com o Soroban, recursos de acessibilidade e a gente vai aprendendo também no dia a dia, os alunos ensinam muito também, então é todo um processo, mas a pós é só uma apanhado mais conteudista, histórico. (excerto da narrativa da professora Gabriela)

Diante disso, a formação continuada requer que as atividades sejam focadas na prática para que o professor possa compartilhar seus anseios e dúvidas e, de acordo com os Referenciais para Formação de Professores (1999b), "a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a

prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais." (p. 70)

Em muitas escolas da Rede Pública de Ensino em Campo Grande, é na Sala de Recursos que acontece o AEE e esses espaços são preparados para receber todos os alunos que constituem público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, logo, as ações desenvolvidas devem ser capazes de suprir as necessidades apresentadas por quem procura esse serviço.

Assim, a formação continuada dos professores que atuam nesse serviço é sempre voltada ao aprimoramento de técnicas e recursos didáticos que possam contribuir de forma a complementar e/ou suplementar pedagogicamente a necessidade educacional desses alunos.

Os professores que atuam no AEE, não podem ter apenas o conhecimento específico da formação inicial, devem procurar adquirir uma percepção maior de outras áreas, contudo essa incumbência não é tão fácil, e essa multifuncionalidade aparecem nos relatos:

Um dia chegava lá com Ciências, a gente lia, discutia: "O que você entendeu?". A gente fazia assim, eu procurava ensinar [...] o que dava para ficar o mais próximo do que o professor falava em sala, fazíamos todos os exercícios, então eles aprendiam. (excerto da narrativa da professora Maria Laura)

O que a gente recebe de orientação é que professor da SRM tem que ser multifuncional, por quê? O aluno tem o currículo dele que segue normalmente na sala comum e a SRM tem que trabalhar com o que ele tem de déficit, nesse percurso. (excerto da narrativa da professora Gabriela)

No caso de quem trabalha no AEE é isso, no meu caso, que estou em SRM [...] tem que ser essa questão de complementar ou suplementar as atividades. [...] No caso da Língua Portuguesa, por exemplo, pode-se trabalhar interpretação de textos, mesmo que na sala de aula não esteja sendo trabalhado, isso vai ajudar. (excerto da narrativa do professor Ismael)

Os professores entrevistados possuem formações diferentes, conforme mencionado no Capítulo 4. Assim, nas narrativas é possível perceber o motivo em se especificar nas falas a diversidade de conteúdos encontrados no AEE e a preocupação em atender ao aluno de forma a auxiliá-lo para romper com as dificuldades em sala de aula, visto que, o objetivo da SRM é sempre a aprendizagem do estudante no ensino comum. (BENDINELLI, 2018)

Essas observações feitas quanto aos conteúdos que chegam à SRM para serem trabalhados no AEE, nos leva a voltar brevemente à formação inicial de cada professor entrevistado e então perceber como é trabalhada a Matemática nesse espaço. A professora Gabriela, por exemplo, é licenciada em Química, enquanto a professora Maria Laura é licenciada em Matemática, já o professor Ismael é licenciado em História. Cada um apresenta-se de uma área de conhecimento muito específica. Os relatos feitos em relação ao

trabalho no AEE também têm conotações que se fazem pertinentes sobre as suas formações iniciais:

[...] se é Matemática, eu sempre pego algumas questões básicas, mesmo porque são especificidades... (excerto da narrativa do professor Ismael)

Por exemplo, na área da Matemática, o aluno está lá estudando equações só que ele não domina a tabuada, ele não tem meios, a deficiência dele necessita que ele tenha algum outro método para que consiga aprender a tabuada e a SRM tem que fazer isso, tem que saber qual é a melhor forma de fazer com que esse aluno tenha uma base melhor para conseguir, ter mais qualidade no acompanhamento da sala de aula comum. (excerto da narrativa da professora Gabriela)

Nessas falas, fica evidente que ao trabalhar com a Matemática no AEE, o professor especializado terá necessidade de outros mecanismos que não só o conhecimento específico dessa área, este precisará de uma ação colaborativa com os docentes da sala de aula comum, pois essa troca contribuirá para construção de um material concreto que seja relevante para o estudante, dessa forma, conseguirá desenvolver mecanismos para entender o conteúdo matemático apresentado, visto que, a compreensão se dá a "medida em que colocamos para o aluno um apoio didático baseado em materiais manipulativos concretos ou virtuais que representam e modelam o objeto matemático em estudo." (KALEFF, 2016, p. 30). Contudo, esses materiais, quando devidamente construídos, agregam valores inestimáveis ao aprendizado de aluno que frequenta a SRM, pois ele busca no AEE ferramentas que viabilizem sua aprendizagem e minimizem as barreiras encontradas nas salas de aula comuns:

Ah! Eu gosto muito de Matemática, tenho facilidade. Uso o Soroban para fazer conta... O que mais? Aquele negocinho que a professora fez lá, esqueci... Que gruda... E.V.A. Tinha um que, aquele que tinha umas coisinhas em cruz, como que chama? Não lembro... mas era no barbante, nos preguinhos, uma coisa de isopor, tudo que dava para poder fazer um material, para poder me explicar, eles usavam. Então, ajudava, eu conseguia enxergar (risos). (excerto da narrativa da aluna Rosa).

Na sala [SRM] as professoras têm vários materiais. A professora Maria Laura já usou uns materiais em relevo e aqueles pauzinhos que é tudo cortadinho para me mostrar o que é dezena, unidade, centena. Elas têm uns materiais que já usaram comigo, eu não sei o nome de cada um deles, mas elas possuem uns materiais lá para facilitar o ensinamento, para facilitar a explicação.

Por esses relatos, percebemos que o material concreto adaptado/elaborado é de fundamental importância na SRM, uma vez que possibilita ao aluno com deficiência visual uma construção dos conceitos de forma tátil, conseqüentemente, o professor de Matemática é sem dúvida, o agente viabilizador da sistematização do conhecimento específico; todavia, o profissional do AEE deverá fornecer as orientações necessárias. (VIGINHESKI, et al., 2017). Nesse sentido, reforçamos que a construção de recursos didáticos para os conteúdos

da disciplina de Matemática se faz importante, haja vista, esse mecanismo servirá de suporte para apropriação e elaboração dos conceitos.

No capítulo 3, o qual foram apresentadas as anotações da caderneta utilizada durante as observações, está relatado a situação em que a professora apresenta à aluna um material construído em E.V.A., de modo que a estudante pudesse entender o conteúdo de Matrizes, isso porque "o manuseio de um material adaptado possibilita ao cego visualizar através do tato, funcionando como um referencial para que possa construir mentalmente uma imagem, o que exalta a necessidade de o professor levar para a sala de aula recursos didáticos concretos." (RAZUCK; GUIMARÃES, 2014, p. 152).

Entende-se que ao manusear o material, o aluno dispõe de recursos táteis os quais suprirão a necessidade visual que determinado conteúdo possa exigir, possibilitando uma interação com este recurso, também de forma lúdica.

Na situação observada, a aluna havia estado na aula da disciplina de Matemática, e acompanhou tudo que o professor explicou, apenas ouvindo; em sua mente o conceito do conteúdo ficou unicamente na forma de linhas e colunas, que ela não sabia como estavam posicionadas e o que representavam. Ao apresentar o material, e explicar o que representavam as linhas e colunas, bem como seu posicionamento e de que forma se daria seu cálculo. A professora propôs a aluna algumas atividades, e ao realizá-las, ficou evidente sua compreensão do conteúdo.

Agora estou conseguindo enxergar o que o professor estava explicando! Consegui enxergar agora! (excerto da Observação 1 da aluna Rosa, no capítulo 3)

O material construído propicia ao aluno com deficiência visual ferramentas para uma elaboração mental dos conceitos necessários a compreensão, por exemplo, do conteúdo matemático, haja vista, "os materiais adaptados em relevo são recursos didáticos que quebram paradigmas e permitem o acesso às informações ilustrativas contidas nos materiais didáticos, tais como: mapas, figuras geométricas, gráficos, desenhos, entre outros." (SANTA CATARINA, 2011, p. 15)

Nem sempre o aluno com deficiência visual se mostra aberto a adaptações e, nesse caso, referimo-nos à materiais construídos, isso porque cada um tem a sua particularidade no que se refere a apropriação do conhecimento e também a condição visual. Sendo assim, é importante compreender que "nem sempre as estratégias de ensino requerem recursos especiais, mas sempre exigem a presença de um professor atento, informado e dinâmico, capaz de identificar, a cada momento, as necessidades dos seus alunos." (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 226). E quando mencionamos a não aceitação de materiais adaptados,

trazemos uma parte da observação em que destacamos tal recusa por parte da aluna participante da pesquisa.

Irene tem resistência a recursos didáticos, isso porque a professora Gabriela mencionou que iria pegar novamente o material dourado, mas ela preferiu que a professora escrevesse em papel sulfite com canetão (pincel marcador permanente de ponta porosa). Dessa forma, a escrita seria feita com letras ampliadas de maneira que pudesse ver, já que não consegue fazê-lo quando o conteúdo é exposto no quadro em sala de aula. (excerto da observação 4 da aluna Irene, no capítulo 3).

Todavia, essa particularidade não impediu que a aluna compreendesse do conteúdo, pois sugeriu que outra ferramenta fosse utilizada, nisso consiste a atuação do professor do AEE, entender como o estudante irá aprender e, a partir daí, desenvolver mecanismos para que essa aprendizagem aconteça e dessa maneira processar a inclusão, compreendendo que independente da limitação sensorial, é seu papel viabilizar um outro recurso, logo a metodologia a ser utilizada para alunos com deficiência visual, precisa contemplar suas peculiaridades, por meio das vias alternativas. (RAZUCK; GUIMARÃES, 2014).

Nesse aspecto, a escola exercerá papel importante fornecendo os materiais e subsídios necessários para o trabalho do professor do AEE. Essa questão é mencionada pelos professores em seus relatos.

Na sala [SRM] as professoras têm vários materiais. [...]Elas têm uns materiais que já usaram comigo, eu não sei o nome de cada um deles, mas elas possuem uns materiais lá para facilitar o ensinamento, para facilitar a explicação. (excerto da narrativa da aluna Irene)

Como eu disse, aqui tem muito material. A estrutura da SRM tem o básico necessário, mas, quando é muito específico, a gente tem que elaborar. Então, graças a Deus, aqui pelo menos, não tenho problema de recursos. Todo recurso que eu peço, se preciso montar um jogo, algum material específico para aquele aluno porque não está dando certo e tenho que mudar a estratégia, passo a listagem de material que vou precisar para a moça da secretaria, que é responsável pelas Finanças, ela compra tranquilamente, me entrega rapidinho, monto o material e uso, então quanto a recurso, a escola não tem problema, mas essa não é a realidade de todas tá (risos), a administração da Escola A que é excelente! (excerto da narrativa da professora Gabriela)

Na Escola A [SRM] era maravilhoso. o MEC mandava muito material e a gente usava tudo... (excerto da narrativa da professora Maria Laura)

Na Escola B, a SRM é uma sala muito ampla porque, na verdade, era uma sala de aula, então ali realmente tem o apoio da direção. Às vezes, as escolas têm a dificuldade, a gente sabe da realidade, o papel para o Braille que se utiliza, é caro e é a escola que compra, não é a SEMED que fornece, não é o Estado, então é a escola que tem de comprar esse papel e disponibilizar e vai trabalhando com esforço. O MEC dá a impressora, mas não dá o papel, dá a máquina Perkins, mas não dá o papel que o aluno vai usar em sala também. Por isso que eu falo que com a colaboração de toda a escola, se consegue ser uma sala que realmente oferece todas as condições. (excerto da narrativa do professor Ismael)

A escola precisa ser o agente mobilizador da inclusão, e assim fornecer o que for necessário para ao professor do AEE, de forma que ele possa desempenhar um serviço de

atendimento apropriado, e assim, por meio dos materiais adaptados, o aluno com deficiência visual, será capaz de desenvolver sua aprendizagem, e conseguirá acompanhar os demais alunos da sala de aula comum. De acordo com Ropoli et al (2010):

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (p. 12)

Quando mecanismos para aprendizagem são proporcionados, algumas barreiras são transpostas, e isso representa uma progressão da inclusão, visto que todo o processo ainda requer muito trabalho.

Outro aspecto importante analisado, e merece ser aqui frisado, é o fato de as discentes em questão estudarem com disciplinas em formato modular, permitindo que elas escolhessem quando cursar a Matemática.

Comecei estudar e no CEEJA/MS. A gente faz as matérias por módulo. [...] e esse ano [2019] comecei o Ensino Médio, já fiz três matérias: História, Matemática e Inglês. (excerto da narrativa da aluna Rosa)

[...] fiz todas as matérias e larguei a Matemática por último, porque eu tinha pânico. (excerto da narrativa da aluna Irene)

Essa particularidade ficou evidenciada nos relatos das alunas, quando mencionaram poder determinar qual disciplina cursar e, com isso, a aluna Rosa priorizou aquelas que sentia maior confiança, enquanto a aluna Irene, preferiu realizar primeiramente aquelas em que encontrava menos dificuldade, dessa forma, relegando a Matemática a última posição.

Ao escolherem a disciplina que iriam cursar, receberam o material desenvolvido pela SED no CEEJA/MS, sem adaptação, posteriormente lhes foi enviado, por meio do CAP-DV/MS ou do ISMAC, os materiais transcritos para o Braille ou do tipo ampliado, conforme a necessidade de cada uma. Em posse desse conteúdo, o levaram para professora Gabriela, que fez as adaptações, construindo o necessário para os atendimentos que foram realizados na Sala de Recursos Multifuncionais na Escola A.

Dada a possibilidade de cursar as disciplinas separadamente e respeitando o tempo individual de cada aluno, o CEEJA/MS possibilita que vários outros alunos que não tiveram oportunidade de estudar, retornem e concluam a Educação Básica. Essa característica propicia, de certa forma, um tipo de inclusão, pois não faz distinção entre os que possuem ou não, alguma limitação sensorial, física, intelectual e/ou social. Assim, é importante que "a escola, no seu conjunto, perspective a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos "cresçam", de modo a viverem e a

conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós." (SILVA, 2011, p. 13)

Analisando a formação inicial do profissional que atua no AEE, um leque de questões foi se abrindo, pois começa na habilitação e culmina na prática e, essa última, se não for exercida com responsabilidade e dedicação, pode ser determinante para o sucesso ou insucesso de um aluno que já traz consigo uma limitação sensorial, além dos medos, preconceitos e traumas, muitas vezes adquiridos dentro da escola. Contudo, sabemos que "a construção de uma escola inclusiva requer tempo para que as mudanças ocorram, as transformações são gradativas e algumas podem demorar mais que outras para serem feitas." (RODRIGUES, 2010, p. 86)

Por fim, é necessário reconhecer que o trabalho do professor atuante na SRM é, sem dúvida nenhuma, polivalente, mas, o mais importante nisso é entender que não pode ser solitário, pois o espaço onde ele atua está dentro de uma esfera maior que é a escola, com todo seu corpo docente, equipe pedagógica, manutenção, administrativo, e o aluno é responsabilidade de todos, o aluno com deficiência é da escola, não apenas da Educação Especial, ele apenas recebe um atendimento especializado em uma outra sala, mas na ESCOLA.

Finalizando este trabalho...

Quando foi iniciada a pesquisa, muitas expectativas surgiram, embora a experiência no trabalho com alunos com deficiência visual fosse um ponto de partida muito importante para o desenvolvimento de todo o estudo, havia necessidade de um esvaziamento de concepções prévias, para adentrar em um espaço com o qual a pesquisadora não estava conectada há algum tempo.

Pesquisar como a Matemática acontecia em espaços como a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado se tornou um desafio, pois muitas questões foram sendo levantadas, outras temáticas foram aparecendo, ora por parte das alunas entrevistadas, ora por parte dos professores entrevistados.

As legislações federais, estaduais e municipais têm sido ferramenta importante no crescimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas sabemos que há um longo caminho a ser percorrido, haja vista nosso país ainda está se fortalecendo em muitas questões relacionadas a educação como um todo e algumas leis publicadas, pouco saíram do papel.

Quando observamos brevemente o movimento vivido pela educação brasileira do século XX até agora, é possível perceber que houve avanços, retrocessos, novamente progressos e, à medida que o tempo passou, foram contribuindo para que um novo paradigma se instaurasse e que ainda está sendo absorvido pela sociedade. Abordamos, ainda, um estado relativamente jovem promovendo ações que possibilitem que alunos com deficiência sejam inseridos no ensino comum, mas não só isso, que sejam inclusos em salas de aula comum e tenham condições de permanecer.

A partir dos relatos dos participantes percebemos que muitas mudanças ainda são necessárias, mais atitudes deverão ser tomadas para que seja alcançado o objetivo de uma inclusão plena, que não garanta só acesso, mas também a permanência. Há pontos elencados por meio das análises dessa pesquisa, que consideramos ser importantes na contribuição para a prática e suporte pedagógico aos docentes da Educação Especial em Salas de Recursos Multifuncionais, bem como no Atendimento Educacional Especializado.

Como ponto de partida, pensamos em fazer uma pesquisa em um espaço específico, com um público determinado, e isso porque a pesquisadora já trazia consigo questionamentos que não permitiam pensar em outras opções, então nos propusemos realizar uma imersão no Atendimento Educacional Especializados a alunos com deficiência visual, mas especificamente em como a Matemática Escolar é trabalhada nesse ambiente.

Em um determinado espaço de tempo foram feitas observações nos atendimentos em uma Sala de Recursos Multifuncionais e, nesse momento, as inquietações fervilhavam, pois começaram a aparecer respostas, mas também novas indagações. Compreender como a Matemática Escolar se configurava no AEE foi uma de outras várias questões que circundam essas indagações, nelas estavam incutidas dúvidas quanto a formação inicial do professor especialista, e também se esse profissional possuía uma formação específica para o trabalho realizado na SRM. Nesse sentido, pôde-se analisar se as formações continuadas são uma realidade ou se foram apenas instituídas pelas legislaturas e permanecem no papel.

A formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial. É um *continuum*. (COUTO, 2005, p. 14)

Diante disso, entende-se ser necessário ao professor do AEE uma formação continuada que lhe forneça novas estratégias de trabalho para prestar um atendimento que viabilize mecanismos para uma aprendizagem profícua. O trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional, pelo professor especializado, deve ser entendido como uma ação pedagógica complementar e/ou suplementar que consiste na produção de materiais adaptados, ensino do Sistema Braille, Soroban, Técnicas de Orientação e Mobilidade, entre outras atividades que serão específicas, a fim de atender da melhor maneira possível aos alunos que frequentam esse atendimento.

Nossa pesquisa se concentrou em um público específico atendido pela Educação Especial, alunos com deficiência visual, assim sendo, analisamos as atividades desenvolvidas no AEE e nos restringimos à disciplina de Matemática, procurando compreender como ela é trabalhada.

Durante nossas observações, percebemos como os alunos com deficiência visual veem o AEE e de que forma reagem as ferramentas que são propiciadas para construção de conceitos matemáticos. Alguns deles, trazem concepções próprias sobre o papel desempenhado pelo professor do AEE, dizem ser a SRM, o motivo pelo qual se sentem seguros em retornar e permanecer na escola comum, a veem como um reforço, mas na verdade o que pudemos entender é que por ser nesse espaço que as ferramentas necessárias para uma aprendizagem significativa lhe são fornecidas, atribuem ao profissional todo o mérito de seu sucesso.

Frequentar a SRM, para alguns deles é o único motivo de ainda permanecerem no ensino comum, suas trajetórias foram marcadas por desencontros, preconceito e a deficiência visual, que associada à dificuldade na compreensão, especificamente, da Matemática Escolar, os levaram a abandonar a escola, e essa desistência gerou frustrações e traumas,

conforme os relatos no Capítulo 3. Todavia, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, veio mudando alguns conceitos e possibilitando que alunos como esses, pudessem ter nova chance, isso não significa que todos os obstáculos tenham sido vencidos, mas alguns passos já foram dados.

Compreendemos ser a realidade da SRM pesquisada muito distinta de outras, pois nem sempre o profissional que atua no AEE, tem sua formação inicial em uma área de conhecimento específica e, no caso, falamos da Matemática, da Física ou da Química, como é o caso da professora Gabriela, que é licenciada em Química, conforme a narrativa no Capítulo 3. A situação mais comum encontrada é de professores especialistas com formação inicial em Pedagogia, o que não significa ser uma desvantagem, mesmo porque um dos papéis do professor do AEE é a interlocução com os professores do ensino comum, com a equipe pedagógica como um todo.

O principal objetivo desse serviço de apoio é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com foco na eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, em prol da autonomia e independência na escola e fora dela. E trabalhar cooperativamente é condição fundamental para que o AEE cumpra sua função. Do contrário, ele perde o sentido. (MICAS et al, 2017, p. 2)

Consideramos que a cooperatividade permite que as dificuldades encontradas pelos professores especializados possam ser minimizadas, não só quanto a especificidade das disciplinas do ensino comum, mas também será importante no que se refere a interlocução com a família do educando, para mostrar a importância do Atendimento Educacional Especializado na vida acadêmica do aluno com qualquer que seja sua limitação, sensorial, intelectual, motora e/ou social.

Logo, entendemos que a Matemática Escolar, como aqui relatada, é trabalhada no Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, há uma preocupação em adaptar materiais, para que essa aprendizagem aconteça e há também alunos que não se sentem à vontade para utilizar as ferramentas que são disponibilizadas, o que não representa um problema, pois a versatilidade do professor permite que outros meios sejam desenvolvidos.

Quando dizemos que estamos finalizando esse trabalho é porque alguns dos objetivos propostos foram alcançados e, portanto, chegamos ao fim de uma etapa, mas como a Educação está em constante movimento, acreditamos que todas as demais questões levantadas por meio das narrativas aqui registradas, suscitarão novos objetivos, temas, discussões, que constituirão outros trabalhos, artigos, cursos de extensão, etc. com os quais

esperamos contribuir para compreensão do que é incluir como um todo, o que torna a Educação realmente Inclusiva.

Referências

ALMEIDA, C. E. M. Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Universidades de Mato Grosso do Sul. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 2, 2005.

ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**. 1984. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos/SP, 1984.

ALMEIDA, T. S.; ARAUJO, F. V. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: Uma breve apreciação. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2013.

ALVES, D. de O. (Org.). **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Módulo II. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão. (Org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Laboratório de pesq. e doc. – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

AMIRALIAN, M. L.T. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, p. 97-103, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, v.5, 2006.

BARBOSA, L. Marketing etnográfico: colocando a etnografia em seu devido lugar. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 3, p. 100-105, 2003.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro/SP, 2 (1):196-209, 2015.

BENDINELLI, R. C. Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios. Instituto Rodrigo Mendes: **Diversa**, 2018.

BORJES, A. J. DOSVOX – Um novo acesso dos cegos à cultura e ao trabalho. **Revista Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, ano II, ed. 3, nov. 2016. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/1996/edicao-03-maio/DOSVOX_UM_NOVO_ACESSO_DOS_CEGOS_A_CULTURA_E_AO_TRABALHO_3_1996.pdf Acesso em 20 abr. 2021

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília, 1999.

Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf> Acesso em 22 nov.2021

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil,1824. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em 02 mai. 2021

BRASIL. **Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958**. Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1958.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 04 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados,1961.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Lei e diretrizes Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Câmara dos Deputados,1971.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1973. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 04 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977**. Diretrizes básicas para ação integrada. do Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Previdência e Assistência Social no campo de atendimento a excepcionais. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1977. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=81F1872FEA23E5C7068F6BCDFC856F05.node1?codteor=1184512&filename=Avulso+-PL+4186/1977 Acesso em 23 abr. 2021.

BRASIL. CENESP. **Proposta curricular para deficientes mentais educáveis**. Manual do Professor. Orientações gerais. Brasília, DF: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, v.1, 1979a.

BRASIL. CENESP. **Proposta curricular para deficientes auditivos**. Manual do Professor. Orientações gerais. Brasília, DF: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, v.1, 1979b.

BRASIL. CENESP. **Proposta curricular para deficientes visuais**. Manual do Professor. Orientações gerais. Brasília, DF: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, v.1, 1979c.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986.** Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm Acesso em 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 13 abr. 2021

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1999a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 04 mar 2021

BRASIL, MEC. Referenciais para formação de professores. **Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental**, 1999b.

BRASIL. MEC/SEESP. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 03 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002a. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Acesso em 27 fev. 2021.

BRASIL. MEC/INEP. **Números da Educação no Brasil 2001.** Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Programa Educação Inclusiva direito à diversidade.** Brasília, 2006.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007.** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192 Acesso em 02 mai. 2021

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos

Humanos, 2007b. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em 20 mar 2021

BRASIL. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008a. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em 02 mai. 2021

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em 03 dez 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 30 mar 2021.

BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a. 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 Acesso em 20 fev. 2021

BRASIL. INEP. Divulgados os resultados finais do Censo Escolar 2006. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2006> Acesso em 12 mar 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.612%2C%20DE%2017,Defici%C3%Aancia%20%2D%20Plano%20Viver%20sem%20Limite. Acesso em 04 dez 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 31 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. INEP. **Divulgados os resultados finais do Censo Escolar 2019.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade-uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 303-315, 2009.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D. O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente. **Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, v. 8, p. 3.307-3.320, 2013.

CONCEIÇÃO, E. História de MS é marcada pela efervescência política e movimentos sociais. **Portal do Governo de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS, 2016. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/a-historia-de-ms/> Acesso em 23 mar 2021.

COSTA, D. E. et al. Geoplano no ensino de matemática: Alguns aspectos e perspectivas da sua utilização na sala de aula. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 7, p. 43-52, 2011.

COUTO, M.E.S. et al. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Coleção PROGRAD (UNESP)**, 2005.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, M. J. (org.). Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia, **EDUFU**, 2012. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-317-2> Acesso em 02 mai. 2021.

DENARI, F. E. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n. 01, 2014.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: Saberes, 2013.

FONSECA, J. G. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio Público do Distrito Federal.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015.

GARNICA, A. V. M. (2009). História oral e educação matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetike**, 11(1), 9–56, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In R. Glat (Org.), **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar** (2a ed., pp. 15-3). Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GUGLIANO, A. A.; MENDES, T. Z.; DE QUEIROZ STEIN, G. Políticas públicas e direitos das pessoas com deficiência no Brasil (1988-2016). **Campos Neutrais-Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, v. 2, n. 1, p. 9-23, 2020.

HAAS, C. Ação pedagógica e inclusão escolar: uma análise sobre a função “complementar” do Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 43, 2016.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KALEFF, A. M. M. R. Vendo com as mãos, olhos e mente: Recursos didáticos para laboratório e museu de educação matemática inclusiva do aluno com deficiência visual. Niterói-RJ: **CEAD/UFF**, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VRhhvJf8BTe_PBI1NQCmK8OkSxQCfmWz/view Acesso em: 23 set. 2021.

KARAGIANIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 209-227, 2008.

LEMOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B. O sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, v. 20, p. 23-28, 2014. P. 1

MACHADO, R.S. **A etnopesquisa crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. Reimpressão São Paulo: Summus, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição Estadual, de 5 de outubro de 1989**. Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989. Controladoria-Geral do Estado. Campo Grande, MS, 1989. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/0a67c456bc566b8a04257e590063f1fd/dfde24a4767ddcbf04257e4b006c0233?OpenDocument> Acesso em 12 abr. 2021

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 1.772, de 29 de setembro de 1997**. Programa Estadual de Educação Especial. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003**. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf Acesso em 23 mar 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002**. Coordenadorias Regionais de Educação. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS Nº 7828, de 30 de maio de 2005**. Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande, MS, 2005. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7828.pdf> Acesso em 02 mai. 2021

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 2.048, de 27 de novembro de 2006**. Funcionamentos dos Núcleos de Educação Especial - NUESP. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 9367, de 27 de setembro de 2010**. Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2010. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9367.pdf> Acesso em 03 mai. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2006. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8099_29_12_2011 Acesso em 12 dez 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul.

Campo Grande, MS, 2014. Disponível em:

[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/index/paginadocumento/41986/?pagina=6#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.621%2C%20DE%202022,DE%20MATO%20GROSSO%20DO%20SUL.&text=8%C2%BA%20da%20Lei%20Federal%20n%C2%BA,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(PNE\).](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/index/paginadocumento/41986/?pagina=6#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.621%2C%20DE%202022,DE%20MATO%20GROSSO%20DO%20SUL.&text=8%C2%BA%20da%20Lei%20Federal%20n%C2%BA,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(PNE).) Acesso em 02 mai. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.572, de 30 de setembro de 2016.**

Coordenadorias Regionais de Educação. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2016. Disponível em:

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9312_22_12_2016 Acesso em 02 mai. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.787, de 24 de julho de 2017.** Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI). Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2017. Disponível em:

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9457_25_07_2017 Acesso em 02 mai. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 3.630, de 3 de outubro de 2019.**

Atendimento Educacional Especializado na educação básica, na modalidade educação especial, ofertado nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2019. Disponível em:

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10001_04_10_2019 Acesso em 21 abr. 2021

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C. L. G.; CASTRO, PA. (Org). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books. <http://books.scielo.org>.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

MICAS, L.; VILLON, E.; DELGADO, J. BRITO, L. Atendimento educacional especializado (AEE) e sala comum: trabalho colaborativo para a inclusão. Instituto Rodrigo Mendes: **Diversa**, 2017.

MOREIRA, C. J. M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. 404f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas/ SP, 2016.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. – USP, São Paulo/SP, 2010.

- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. **Temas em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 55-62, 1995.
- ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudos de caso.** São Paulo: USP, 2006.
- ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- PEREIRA, O. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. **Em Aberto**, v. 2, n. 13, 1983.
- PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.
- PLETSH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.
- POLIVANOV, Beatriz Brandão. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, v. 1, n. 3, 2014.
- PORTO, P. P. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, PR, 2014.
- RAZUCK, R. C. de S. R.; GUIMARÃES, L. B. O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 141-154, 2014.
- REATTE, I. L. **Grupo Teatral Luzes: Um estudo de desenvolvimento local na comunidade de deficientes visuais no Instituto Sul-Matogrossense para Cegos "Florivaldo Vargas" em Campo Grande – MS.** 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS, 2006.
- RODRIGUES, A. ESTEVES, M. Análise de necessidades de formação como campo de investigação científica. Portugal: Porto, 1993.
- RODRIGUES, T. D. A etnomatemática no contexto do ensino inclusivo. Curitiba: CRV, 2010.
- ROPOLI, E. A. **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.
- ROSA, F. M. C. da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva: análises de memoriais de formação.** 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2013.

SACRISTAN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org). Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, v. 8, n. 8, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Guia prático para adaptação em relevo/ Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial, Jussara da Silva (Coord.). – São José: FCEE, 2011.

SATORETTO, M. L.; BERSCH, R. Atendimento Educacional Especializado – AEE. **Assistiva: Tecnologia e Educação**, 2021.

SANTOS, V. de M. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão. **Cadernos Cedex**, v. 28, p. 25-38, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão Social**. I Seminário de Políticas Públicas do Município de Limeira. Limeira/SP, 2003.

SAVIANI, N. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**. Nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38.

SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE: contribuições para a prática pedagógica**. 1.ed., 1. reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação–CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014.

SILVA, M. O. E. da. Educação Inclusiva–um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, n. 19, 2011.

SILVA, O. M. da. **A Epopeia Ignorada**. A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987

SOARES, K. C. D.; SOARES, M. A. S. Sistemas de ensino: legislação e política educacional para a educação básica. Curitiba: InterSaberes, 2017.

TABORDA, J. C.; RODRIGUES, T. D.; ROSA, F. M. C. da. Discussões acerca da Medicalização associada ao processo de Inclusão Escolar: o caso do transtorno opositor desafiante. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 25, n. 50.1, 2019.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2006.

TURELLA, C. F.; CONTI, Keli Cristina. Matemática e a deficiência visual: atividades desenvolvidas com o material dourado. **Nossos Meios**, 2012.

VIGINHESKI, L. V. M. et al. Análise de produtos desenvolvidos no mestrado profissional na área de matemática: possibilidades de adaptações para o uso com estudantes cegos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, p. 223-249, 2017.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA**, v. 22, n. 40, 2013.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 05 mai. 2021

ANEXOS

Roteiro para entrevista semiestruturada – Alunos

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Nível de escolaridade?
4. Qual escola frequenta?
5. A Escola e a SRM ficam no mesmo prédio?
6. Essa SRM foi escolhida por você? Por quê?
7. Qual a importância da sala de aula comum e da sala de recursos na sua trajetória escolar?
Como elas se complementam?
8. Que diferença você percebe nas aulas da sala de recursos e nas aulas da sala de aula?
9. Os conteúdos didáticos são transcritos para o Braille, adaptados ou ampliados por quem?
Você os recebe em tempo? E quando isso não acontece, qual o mecanismo utilizado para o estudo?
10. Como é sua relação com os professores? E com o professor (a) de Matemática?
11. Qual sua relação com a Matemática?
12. Os materiais que seus professores utilizam te ajudam a aprender Matemática?
13. Para você a limitação visual é um impedimento para não aprender matemática? Explique.
14. Na SRM suas dúvidas são sanadas de acordo com o que necessita? Explique.
15. A atendimento oferecido na SRM tem sido suficiente para atender suas necessidades?
16. Que sugestão você daria para seu(sua) professor(a) para que você pudesse aprender mais facilmente?

Roteiro para entrevista semiestruturada – Professor

- **Dados do professor (a):**

1. Nome:
2. Data de Nascimento:
3. Cidade de Nascimento:
4. Por que escolheu ser professor (a)?
5. Por que escolheu essa escola?
6. Quais motivos lhe fizeram optar pela educação especial?
7. Por que trabalhar com pessoas com deficiência visual?

- **Processo de implantação da SRM**

8. Você acompanhou o processo de implantação da Sala de Recursos Multifuncional nesta escola? Explique como foi esse processo.
9. Quando iniciou esse trabalho você teve algum apoio técnico para organização do serviço? De quem?
10. O que você sabe sobre o Programa Sala de Recursos multifuncional?

- **Organização do trabalho pedagógico em SRM**

Vamos conversar um pouco sobre a organização Pedagógica da SRM.

11. Me fale sobre seu funcionamento horário/atendimentos ...
12. Quando a SRM foi implantada, qual era o público alvo específico? E hoje, qual é?
13. Como é o planejamento das atividades desenvolvidas?
14. Como são feitos os registros de acompanhamento e desempenho?
15. A escola dispõe de espaço físico, materiais pedagógicos e recursos adequados para o funcionamento da sala? Fale um pouco sobre isso?
16. Em sua opinião, qual é o aspecto que considera mais relevante e os principais problemas em relação ao desenvolvimento do seu trabalho?
17. Como é o seu contato com os professores do ensino regular? Explique.
18. E com a equipe pedagógica? Explique.
19. Quem acompanha o desenvolvimento dos seus alunos no ensino regular? Como?
20. Como você vê a matemática na SRM? Como ela é trabalhada? Quais as dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho com a matemática na SRM dos alunos com deficiência visual?
21. Existe algo que gostaria de modificar em relação à organização do trabalho na SRM?

- **Avaliação para identificação das NEE**

22. Como é realizada a identificação dos alunos que frequentam a SRM?

23. Como é realizado o processo de avaliação?

- **A formação do professor especialista**

24. Como se deu sua formação inicial para atuação na educação especial?

25. Essa formação lhe foi adequada para atuar na SRM? Explique.

26. Você considera importante a formação continuada? Como tem sido esse processo para você?

27. Qual seria sua sugestão de organização de formação continuada que estivesse de encontro com as suas expectativas?

- **Possibilidades para o processo de inclusão**

28. O que você pensa sobre a Educação Inclusiva?

29. Pode-se dizer que esse atendimento contribui para o processo de inclusão dos alunos com NEE? Como?

30. Como você vê o AEE? Explique.

31. Você tem alguma sugestão que pudesse melhorar a organização da SRM e assim contribuísse ainda mais para o desenvolvimento dos alunos com NEE?

32. Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi dita durante a entrevista.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)

Venho por meio deste convidar o(a) aluno(a)/professor(a) _____, para participar da pesquisa intitulada **Compreensões sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual no contexto da Educação (Matemática) Inclusiva em Campo Grande/MS**, de responsabilidade de uma professora do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pela aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat/UFMS). A pesquisa tem como objetivo: compreender como se caracteriza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Educação Matemática para alunos com deficiência visual na perspectiva da Educação Inclusiva. Informo que os resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e, ainda, que a identificação será mantida em sigilo, não constando imagem, nome ou qualquer outro dado que possa identificar o participante no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Será possível solicitar a inclusão ou exclusão de informação em qualquer momento da pesquisa, sem implicação de qualquer natureza para o participante. Quanto aos benefícios pretendidos, espera-se contribuir para a aprendizagem de conceitos matemáticos. A participação não envolverá auxílio financeiro e caso não haja interesse sua opção será respeitada. Este termo está sendo feito em duas vias, sendo que uma delas será entregue para a professora. Nele constam o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora responsável, para facilitar o esclarecimento de quaisquer dúvidas, agora ou a qualquer momento posterior. Agradeço e enfatizo que sua participação é de fundamental importância para a produção de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem da matemática na escola do ensino fundamental.

Campo Grande/MS, ____ de _____ de 2019.

Coordenadora da Pesquisa: Professora Doutora Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Instituto de Matemática, UFMS

Contato: (xx) xxxx-xxxx. E-mail: xxxxxxxxx@xxx

Professora e aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat/UFMS): Joyce Braga

Contato: (xx) xxxxx-xxxx E-mail: xxxxxxxxx@xxx

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____, portador do RG n. _____ concordo em participar da pesquisa intitulada _____ de responsabilidade de uma professora do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pela aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat/UFMS).

Campo Grande/MS, ____ de _____ de 2019.

Assinatura