

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Amanda Petrosino Mobley**

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CAMPINAS**

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Amanda Petrosino Mobley**

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial  
para obtenção do título de Graduação  
no Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de e Campinas,  
sob orientação do Professor Dr. Régis  
Henrique dos Reis Silva.

**CAMPINAS**

2021

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M713s Mobley, Amanda Petrosino, 1987-  
Salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica / Amanda  
Petrosino Mobley. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Régis Henrique dos Reis Silva.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Educação especial. 3. Política  
Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.. I. Reis  
Silva, Régis Henrique. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Título em outro idioma:** Multifunctional resource rooms in basic education schools

**Área de concentração:** Pedagogia

**Titulação:** Licenciado

**Banca examinadora:**

Leyllane Dharc Carvalho dos Santos Dias

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 13-12-2021

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pela estudante Amanda Petrosino Mobley, para obtenção do diploma de Licenciatura em Pedagogia.

Campinas, 13 de dezembro de 2021

---

Orientador

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva

---

Segunda Avaliadora

Leyllane Dharc Carvalho dos Santos Dias

*Dedico este trabalho, que conclui uma importante etapa de minha vida, aos meus amados filhos Emily e Ravi, minhas fontes de amor e força diária.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe que é uma referência tão forte em minha vida. Um único ser humano que conseguiu, por tantos anos, ser a representação de tantas figuras. Sempre, sempre.

A minha família sem a qual não vivo: meu esposo que tanto me fortalece, Rafael, e meus amados filhos Emily e Ravi. Vocês são minha inspiração diária, meus alicerces, amores incondicionais. Eu consegui por vocês.

Aos meus irmãos por torcerem pelo meu sucesso e zelar pelo meu bem.

Aos meus sogros que me auxiliaram em alguns momentos do processo.

Aos meus amigos que se fizeram tão presentes nos incentivos constantes: Rafaela, Vanessa, Daniel Pitzschk, Nara, Daniel Turczyn, Annye e Ana Selma. Que sorte a minha ter a amizade de vocês!

Ao Grupo de Pesquisa pelos infindáveis aprendizados e crescimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Régis Silva, por nunca desistir de sua orientanda. Agradeço por cada orientação, pelos diálogos, sensibilidade em reconhecer minha realidade e me apoiar, mesmo quando tinha incertezas.

Por fim, agradeço a cada pessoa que cruzou meu caminho, me fez pensar, desconstruir, aprender, reaprender e evoluir. Sinto felicidade ao olhar para minha trajetória e pura gratidão por tudo que vivi em meu processo de formação universitária e humana. Sou quem sou por cada momento vivido e, hoje, tenho orgulho disso.

“Não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez”

Jean Cocteau

## RESUMO

O trabalho discute sucintamente a respeito das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas de Educação Básica. Para tanto, utilizando-se de meios como reflexões críticas com o aparato de revisões bibliográficas, estudos de políticas públicas da educação e educação especial, análises de dados e microdados fornecidos por instancias do Governo Federal, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desse modo, propõe-se em seu decorrer promover a compreensão a respeito do processo de desenvolvimento e implementação, assim como o funcionamento atual desses expedientes propostos como ferramentas de apoio para o Atendimento Educacional Especializado, que visam o fortalecimento da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino no Brasil. Os resultados obtidos a partir das análises estatísticas, demonstram que há avanços na implantação das salas, apesar de ocorrer uma aparente desigualdade de distribuição entre as regiões do território brasileiro. Indicadores apontam, ainda, para a necessidade de uma adequação das diretrizes referentes a formação de professores pois, de acordo com os números apresentados, não há a garantia de profissionais devidamente formados para o trabalho nas SRM.

**Palavras-chave:** Salas de recursos multifuncionais; Atendimento educacional especializado; Educação especial; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Número de matrículas na educação básica, segundo a rede de ensino – Brasil – 2016-2020 .....	37
<b>Gráfico 2</b> – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020 .....	38
<b>Gráfico 3</b> – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas– Brasil – 2016-2020 ...	48
<b>Gráfico 4</b> - Matrículas da educação especial nas escolas estaduais - 2016 a 2020	55
<b>Gráfico 5</b> - Matrículas da educação especial do AEE ofertado nas escolas estaduais - 2016 a 2020 .....	55
<b>Gráfico 6</b> – Número de SRM no estado de São Paulo entre os anos de 2016-2020.... .....	56

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** - Itens que Compõem a Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I .....34

**Quadro 2** – Especificação dos Itens Acrescidos na Sala Tipo II.....34

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Número de docentes com curso que atuam em AEE .....	43
<b>Tabela 2</b> - Número de docentes com curso que atuam em AEE .....	42
<b>Tabela 3</b> - Número de docentes sem curso que atuam em AEE .....	44
<b>Tabela 4</b> – Número de SRM no Brasil de 2016-2020 .....	49
<b>Tabela 5</b> – Número de Escolas com SRM .....	50

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPE - Centro de Apoio Pedagógico

CF – Constituição Federal

CEB - Câmara de Educação Básica

CEJA - Centro de Jovens e Adultos

CINC - Centro de Inclusão Educacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais

DEMODO - Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PNEEPI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PP – Projeto Pedagógico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PNE – Plano Nacional de Educação

SEDUC-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIGETEC - Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<i>Objetivos.....</i>	<i>9</i>
<i>Metodologia .....</i>	<i>9</i>
<b>1 LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Políticas Públicas Brasileiras.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Políticas Públicas Educacionais Brasileiras .....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 Atendimento Educacional Especializado .....</b>	<b>17</b>
<b>2 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Financiamento .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Público-Alvo.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 Institucionalização do AEE no Projeto Pedagógico .....</b>	<b>30</b>
<b>2.4 O Profissional do Atendimento Educacional Especializado .....</b>	<b>31</b>
<b>2.5 Programa de Implantação e Adesão e a Composição das SRM.....</b>	<b>32</b>
<b>3 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS SRM .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Matrículas no Cenário da Educação Básica .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 Matrículas no Cenário da Educação Especial .....</b>	<b>38</b>
<b>3.3 Formação de Professores para atuação nas SRM .....</b>	<b>40</b>
<b>3.4 Número de Salas de Recursos Multifuncionais .....</b>	<b>47</b>
3.4.1 Análise Brasil.....	48
3.4.2 Análise por Regiões .....	50
3.4.3 Estado de São Paulo .....	52
<b>4 CONCLUSÃO.....</b>	<b>57</b>
<b>5 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano, mas não é o que, de fato, as pessoas vivenciam em suas respectivas realidades. Uma retomada ao histórico das ações e políticas públicas implementadas em busca de uma educação inclusiva demonstra que, nos últimos anos, houve uma maior movimentação a esse favor. É possível observar que, no âmbito das políticas públicas direcionadas a educação há o discurso de se promover um sistema educacional inclusivo

No entanto, é necessário ressaltar que o Brasil se encontra entre os países com maiores índices de desigualdades no mundo, sejam de gênero, raciais ou de classe. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a taxa de analfabetos no Brasil era de 11 milhões em 2019, sendo destes, 3,6% compostos por pessoas de 15 anos ou mais de cor branca e 8,9% por pessoas de cor preta ou parda.

Já o público-alvo da educação especial (PAEE) – a respeito dos quais essa pesquisa se debruça – definido como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), cerca de 6,7% da população brasileira possui alguma deficiência, sendo que desta parcela, em torno de 3,5 milhões são crianças até 14 anos, onde, o equivalente a 30% se encontra fora das salas de aula, de acordo com o Censo Escolar Inep (2010).

Estas realidades vêm a constituir e acentuar os obstáculos naquilo que tange o avanço no sentido de uma sociedade mais inclusiva e, também, de uma educação para todos, sem que nenhum corpo ou grupo “fique para trás”. Ainda que, haja um maior movimento no que diz respeito à busca pela implementação prática de uma educação, de fato, inclusiva, e o surgimento de discursos que visam a inclusão, não é possível fazer a afirmativa de que essa procura está chegando ao fim ou que,

finalmente, alcançando uma realidade construída e estabelecida em fortes pilares. Pelo contrário, ainda há muito o que percorrer, batalhar e resistir para que não haja, até mesmo, retrocessos do que já foi alcançado.

## **Objetivos**

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma análise com o intuito de compreender o processo de implantação e desenvolvimento, assim como o funcionamento atual das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de educação básica no Brasil. Terá como ponto de partida a compreensão de que estes expedientes, propostos como ferramentas de apoio para o Atendimento Educacional Especializado, visam o fortalecimento da educação inclusiva nas escolas das redes pública e privada de ensino.

Objetivar, ainda, o estudo específico sobre determinadas políticas públicas que influenciam nos processos de fundação e incremento utilizando-se como fonte panoramas históricos e documentos oficiais com as diretrizes para tal. A interpretação das possíveis realidades contemporâneas será buscada através da interpretação de análises de dados numéricos.

## **Metodologia**

Para a produção do texto serão utilizados meios como: reflexões críticas com o aparato de referências bibliográficas, análises de dados e microdados. A busca pelos referenciais teóricos foi realizada através de plataformas online de pesquisa,

como: Google Acadêmico, Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp e Scielo. Para além destas ferramentas houve a indicação do orientador. Já os dados e microdados sobre as Salas de Recursos Multifuncionais na Educação Básica de Ensino e outros foram coletados em plataformas online de instancias do Governo Federal, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A pesquisa está fundamentada na prática de uma pedagogia crítica que busque ir além dos determinismos, contradições e ambiguidades. Neste sentido, Saviani (2003), elucida ao afirmar que

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2003, p. 100)

Desta forma, esta monografia é estruturada em três capítulos. No primeiro, intitulado “Legislação” são analisadas algumas das políticas públicas que compõem documentos oficiais e norteiam a relação democrática entre sociedade e Estado, sendo considerado como ponto de partida para esta análise o diálogo sobre a importância da legislação, com foco na leitura de uma forma ampla sobre a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seguida, de um olhar mais atento para as “Políticas Públicas Brasileiras”, “Políticas Públicas Educacionais Brasileiras” e, por fim, “Atendimento Educacional Especializado”.

A decisão desta produção ser iniciada por este ponto de análise, está relacionada com os pensamentos de Amelia Hamze (2021), que afirma que as normas e ordenamentos jurídicos são importantes para o sistema escolar brasileiro e são responsáveis pelo aparelhamento e funcionamento do mesmo. Acrescenta, ainda, que os regulamentos jurídicos estão diretamente relacionados com o sucesso ou fracasso

escolar e que, por esta razão, “(...) é essencial a tarefa do professor, como cientista educacional da educação brasileira, pois a sua vivência e experiência educacional, são fontes fundamentais no campo do Direito Educacional e na Legislação da Educação” (HAMZE, 2021, np).

No segundo capítulo intitulado “Salas de Recursos Multifuncionais“, há o estudo das políticas públicas relacionadas a esta ferramenta, com o objetivo de proporcionar maior compreensão sobre como é estruturada, financiada, quem é o seu público-alvo, o que a compõe, como deve ocorrer a institucionalização desse atendimento nos projetos políticos das escolas, e quais os critérios para sua montagem.

Com base nos estudos dos preceitos legais e os arranjos dos espaços aqui tratados, o terceiro capítulo intitulado “Análise de Dados e Educação” busca analisar através de subsídios numéricos e microdados fornecidos por órgãos governamentais federais, como as salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica têm desempenhado alguns de seus propósitos. Esta análise é realizada de forma reflexiva e com o suporte teórico alcançado através de uma revisão bibliográfica. .

# 1 LEGISLAÇÃO

Discorrer sobre a formação dos conjuntos de leis que regem o sistema de um país e também sobre as demandas que surgem com a implementação destas normas, seja desde o âmbito federal ao municipal, oportuniza a reflexão a respeito do que envolve e o que vem a ser esse processo.

Legislação é o ato de legislar ou de se formar leis de acordo com os princípios da sociedade a que se destina e com o principal intuito de garantir os direitos e deveres de todos os cidadãos que a compõe. Segundo Montesquieu (1979), em sua obra clássica intitulada “Do Espírito das Leis”:

As leis, no seu sentido mais amplo, são relações necessárias que derivam da natureza das coisas e, nesse sentido, todos os seres têm suas leis; a divindade possui suas leis; o mundo material possui suas leis; as inteligências superiores ao homem possuem suas leis; os animais possuem suas leis, o homem possui suas leis (MONTESQUIEU, 1979, p. 25).

E é por meio do poder legislativo de um país, que possui como sistema político a democracia, que esferas como a da educação conseguem afiançar a teórica de suas funcionalidades com a afirmação de políticas públicas. O conjunto de leis direcionadas para a educação é fundamental para a regulação do sistema educacional no país, pois situa direitos e padrões para seu funcionamento e pode ser considerado como o primeiro passo em direção a garantia e aprimoramento de um serviço de qualidade nas instituições de educação, tanto nos setores públicos quanto privados.

## 1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Buscar a compreensão sobre o surgimento e implementação de políticas públicas pode ser um processo deveras complexo. No entanto, deve-se reconhecer

que este é um importante método para que se estabeleçam entendimentos e maturações sobre temas a serem pesquisados, considerando, sobretudo, aqueles que dizem respeito à educação.

Neste sentido, propõe-se inicialmente a compreensão sobre o papel do Governo brasileiro naquilo que concerne à políticas públicas, com o entendimento que:

Tal conceito vai além da idéia de que uma política pública é simplesmente uma intervenção do Estado numa situação social considerada problemática. Mais do que isso, penso a política pública como uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia. (...) é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal. (DI GIOVANNI, 2009, p. 2)

O referido autor complementa que esta conceituação está sujeita a uma consolidação histórica de condições que venham a caracterizar as democracias atuais, em que:

[...] pressupõe-se uma capacidade mínima de planificação consolidada nos aparelhos de Estado, seja do ponto de vista técnico de gestão, seja do ponto de vista político. Pressupõe-se, também, certa estruturação republicana da ordem política vigente: coexistência e independência de poderes e vigência de direitos de cidadania; e, pressupõe-se, finalmente, alguma capacidade coletiva de formulação de agendas públicas, em outras palavras, o exercício pleno da cidadania e uma cultura política compatível. (DI GIOVANNI, 2009, p. 2-3)

A lei maior que rege todas as demais no país e que é considerada como ponto de partida nesta produção, atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida popularmente como “constituição cidadã”, é pautada em um eixo central que considera como fundamental os direitos do cidadão e o dever do Estado. É possível ver este caráter supracitado firmado no preambulo do documento:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia

social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (CF - Brasil, 1988)

As leis são convalidadas, principalmente, naquilo que se refere aos direitos individuais básicos como, por exemplo: liberdade, igualdade, previsão do acesso nas áreas da saúde, preservação do meio ambiente e educação, sendo esta última compreendida como um direito fundamental, indisponível e inalienável, ou seja, o indivíduo não pode abrir mão deste direito mesmo que fosse de sua vontade.

Este comprometimento, presente no decorrer de todo o documento, fala sob a perspectiva de uma sociedade pluralista, fraterna e livre de preconceitos, e em especial nos Artigos 3º e 5º contidos no Capítulo I, onde o último discorre que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (CF - Brasil, 1988). Estes são valores previstos e que devem ser empregados em todas as esferas de convivência pública, principalmente, quando considera-se a educação nas escolas públicas.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Após a alusão no capítulo anterior sobre a importância das políticas públicas, tendo como partida a Constituição Federal de 1988, é possível intuir que tais valores trazem maior força quando se almeja a construção de uma sociedade mais igualitária na garantia dos direitos de todos cidadãos. Estes âmbitos podem ser vistos empregados na área da educação, mais precisamente no Capítulo III do documento oficial e iniciado pelos artigos 205 e 206.

Ambos reforçam o caráter supracitado no Artigo 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)

Já no Artigo 206, são tratados princípios que formam a base de ensino e traz nos seus incisos:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade. ” (CF - Brasil, 1988)

Isto é, toda escola, seja pública ou privada, deve estar preparada para cumprir tais preceitos. A concepção de que a educação escolar é um direito público subjetivo, que não pode ser preterido a nenhum sujeito, inclusive para todos os sujeitos que apresentem deficiências, seja física ou intelectual ou demais pessoas que compõem o PAEE – pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem se manifestado mais fortemente a partir da implementação das políticas voltadas para a Educação Especial. Neste sentido, Aranha (2004) afirma:

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. (ARANHA, 2004, p.9)

No artigo 208 da Constituição Federal, inciso III é instituído pela primeira vez a garantia do Atendimento Educacional Especializado para os sujeitos que dela necessitarem. Neste inciso é afirmado que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF - Brasil, 1988). De acordo com o art. 3º do Conselho Nacional de Educação (CNE), entende-se como Educação Especial:

[...] 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. (CNE - Brasil, 2001)

Ainda de acordo com este documento, cabe aos sistemas de ensino garantir o funcionamento de setores que sejam responsáveis por esse segmento da educação, “[...] dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2011).

A Lei nº 8.069, promulgada em 1990 no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vem como mais um dispositivo que busca assegurar os direitos centrados na criança e no adolescente. No Artigo 3º, destaca que “[...] as crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral dessa lei [...]”.

Afirma, ainda, no Art. 4º ser “[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar [...]” a efetivação desses direitos. No que tange à educação, o Art. 53, afirma que “a criança e o adolescente têm direito à educação [...]” e que este acesso deve ser oferecido de maneira que possibilite igualdade de condições e permanência.

Com o advento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão PNEE-PEI (2008), a educação especial passou por uma transformação, desde a educação infantil até o ensino superior, onde a oferta obrigatória tanto nas escolas particulares como nos espaços de educação pública, deixa de ser substitutiva e passa

a oferecer o atendimento educacional especializado que, por sua vez, elabora, identifica e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de eliminar barreiras que o PAEE possa encontrar no ambiente escolar.

As publicações destas e outras leis impulsionaram a educação especial no Brasil e, a partir delas, passa-se a pensar na educação de maneira que nenhum aluno seja deixado para fora da escola regular e busque-se garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os alunos sem nenhuma discriminação.

### 1.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A fim de se obter maior clareza sobre as acepções que serão adotadas e partindo do pressuposto de que a forma de se compreender alguns termos tem repercussão, faz-se necessária a definição a respeito do conceito de deficiência adotado neste trabalho. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), sancionada no Brasil como a Emenda Constitucional, por meio do Decreto Presidencial Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

A compreensão de deficiência trazida pelos documentos oficiais representativos das políticas educacionais, como o apresentado acima, será trabalhada com o objetivo de discorrer sobre as leis e decisões que pautam os caminhos tomados naquilo que tange a educação especial no Brasil. Será seguida também uma visão dialética proposta por Vygotsky na qual o autor demonstra que se

existem problemas, também existem as possibilidades e que, os primeiros, podem ser uma fonte de crescimento. Deste modo:

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade (VYGOTSKY, p.233, 1998)

Destarte, a origem desse pensamento, rompe com o determinismo biológico e/ou social no que concerne o espectro da deficiência.

De acordo com Kuhn (2016, p. 119), “[...] o fenômeno da deficiência é complexo e multideterminado: a forma como a sociedade significa e qualifica a deficiência; as implicações orgânicas do defeito que pode limitar ou incapacitar o sujeito para determinadas funções sociais e biológicas”. A autora complementa ao afirmar que, ao cunhar a dificuldade, o próprio defeito pode compor condições e desejo de sua superação “[...] no processo de mediação do sujeito com deficiência, num contexto de exigências de um contexto social e histórico”.

Uma importante conquista na área da educação especial reside na determinação de que o processo educacional de todo e qualquer sujeito deve ocorrer nas salas de aula regulares (BRASIL, 2008). Para muitos, essa não é uma medida viável quando se considera a inclusão de estudantes com necessidades especiais junto aos demais estudantes, o que a autora deste trabalho discorda.

Para este ponto é válido o esclarecimento sobre a diferença conceitual entre “integração” e “inclusão”. Mantoan (2003), auxilia ao esclarecer que “os dois vocábulos — “integração” e “inclusão” —, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.” De maneira

simplista, a integração estaria relacionada apenas à inserção de alunos com deficiência em escolas de ensino regular, são os/as alunos e alunas com deficiência elas devem se adequar a escola, a sociedade. Enquanto na inclusão, a escola deve adequar-se para receber esses alunos, se organizam e se estruturam de forma a considerar as necessidades de todos os alunos. A última exige uma mudança na perspectiva educacional.

Deste modo, a integração não é algo desejável, mas a inclusão, que reconhece que a escola possui uma função social que é responsável pelo sucesso escolar de todos, é. Para que esta possa ocorrer de maneira mais efetiva foram elaborados alguns recursos que podem vir a fortalecer, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), objeto de estudo a ser discorrido neste texto.

A Declaração de Salamanca acendeu uma nova compreensão a respeito da educação para o PAEE e estabeleceu um marco para um entendimento maior a respeito da pedagogia, do papel social da escola e dos direitos acerca do direito à inclusão e exercício dos direitos humanos:

2. O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.
3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]
4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. [...]. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. [...]
7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades [...].
8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar

uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESCO, 1994).

É na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, que o Brasil vem a assumir o pacto que visa garantir o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional de caráter inclusivo e de adotar medidas que afirmem as condições para sua concreta participação, de maneira que não sejam excluídas do sistema educacional em razão da deficiência.

Em consonância com o que foi proposto pela Constituição Federal, em 11 de setembro de 2001, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no qual é mencionado no Art. 1º que “A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (MEC - Brasil. 2001) trazendo como compromisso do país a busca por uma construção coletiva das condições para o atendimento da diversidade de seus alunos e ainda que:

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (MEC - Brasil. 2001).

Cabe aos espaços escolares se organizarem de forma a garantir o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e garantir as condições para que haja o ensino de qualidade para todos. A partir da proposição destes preceitos, as escolas, seja da esfera pública ou privada, devem assumir sua função social, onde:

Dessa forma, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. A educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação. (ARANHA, 2004, p.23)

A busca pela estruturação da concepção de AEE é, ainda, um projeto em andamento e o meio em que tem recebido maior atenção para sua oferta são as SRM. Porém, para concentrar o estudo na oferta das salas de recursos, antes são necessárias mais algumas definições. O art. 2º define que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (MEC – Brasil, 2009).

Este artigo compõe a Resolução de nº 4 que foi regulamentado em 2008 pelo Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro, o qual destaca que “a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL. 2008, Art. 1º, p. 1). O documento prevê ainda que:

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. (MEC – Brasil, 2008)

Para que o aluno possa ser matriculado em uma sala de recursos é fator condicionante que o mesmo esteja antes matriculado em uma classe comum no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior. E no aspecto de financiamento público desses alunos, de acordo com o art. 8º “Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE” (CNE - Brasil, 2009).

Segundo Cação *apud* Alves et al. (2006), as salas de recursos multifuncionais são ambientes onde os educadores podem realizar as complementações curriculares específicas e necessárias à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais e desenvolver um atendimento especializado através de materiais adaptados.

De acordo com o CNE, cabe aos professores que atuam nas SRM elaborarem e executarem o plano de atendimento em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros meios que forem necessários ao atendimento. Para este profissional são necessárias a formação inicial em Pedagogia e a formação específica para a Educação Especial.

Ao analisar o documento do Plano Nacional de Educação é possível localizar a menção sobre as salas de recursos na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014) e em mais três estratégias, no qual a meta estabelece:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE - Brasil, 2014).

A primeira (estratégia 4.3), esclarece “[...] implantar, ao longo deste PNE (2014), 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”. As habilidades ganham maior complemento ao afirmar que é dever:

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação

básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (PNE – Brasil, 2014)

A terceira estratégia menciona este recurso do atendimento educacional especializado como uma forma de complementar/suplementar o ensino integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos.

O atendimento educacional especializado é um direito dado aos alunos com necessidades educativas especiais, esse direito é assegurado por leis e garantido através de práticas e recursos inclusivos. Esse acolhimento está descrito na CF de 1988, no artigo 208, inciso III, e traz em sua redação que o mesmo deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Em breve análise sobre o uso do termo “preferencialmente”, é possível elaborar a hipótese de que o mesmo tenha permitido precedentes para julgamentos subjetivos e díspares no território nacional, já que:

Embora a escola apresente alternativas para atender as necessidades e particularidades dos alunos com deficiência, entendemos que isso não seja suficiente para garantir o acesso do aluno no AEE, pois é necessário ir em busca de melhores condições para a efetivação políticas públicas, a fim de garantir o transporte para que os alunos do campo frequentem o turno inverso do AEE, com horários adequados e uma proposta pedagógica que atenda os anseios dos alunos que buscam oportunidades de ensino condizente com sua realidade. (ANDRÉ, 2019, p. 106).

Embora o discurso sobre o atendimento educacional especializado não seja novo, as práticas ou as notícias sobre como a inclusão têm sido realizadas não são expandidas e ainda transportam muitos questionamentos acerca deste. Principalmente quando se busca analisar dois contextos como o da escola especial e da escola regular.

As instituições voltadas para o atendimento especializado sempre atuaram com os alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes muito diferenciados dos espaços da escola regular, devido, até mesmo, a sua própria

finalidade. Já a escola regular, estava habituada a pensar sobre uma linearidade diante da aprendizagem dos seus alunos, vendo-os como seres homogêneos.

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 [...] (BRASIL, 2008).

Em virtude disso, lidar com alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular demanda outras maneiras de lidar com o processo escolar, utilizando estratégias e metodologias que carecem de ser compartilhadas por todos os ambientes que oferecerem o atendimento educacional especializado, involuntariamente.

Assim, entende-se que existe a necessidade da organização de uma rede de conhecimentos, na qual os profissionais envolvidos com esses estudantes, na sala de aula ou em outros ambientes da escola ou ainda no AEE, ou fora da sua escola, necessitam ter a condição de partilhar e repartir os caminhos que são necessários para esse aluno aprender e se desenvolver, da melhor forma possível.

Considerando esta perspectiva, avalia-se como um ato importante a menção do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ocorre que, este desígnio aparenta oportunizar à família e ao educando o direito de escolha educacional que mais se adequa às suas necessidades, pois, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação poderão receber atendimento educacional em classes e escolas

especiais ou em classes e escolas bilíngues de surdos em detrimento ao ensino inclusivo nas instituições educacionais comuns.

Como citado em capítulos anteriores, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva avigoram que todo cidadão possui direito ao acesso e permanência na escola, sendo garantido às pessoas com deficiência o AEE, preferivelmente na rede regular de ensino. Em análise aos dados fornecidos pelos Censos Escolares e, nos capítulos que ainda virão neste trabalho, é possível perceber que há um movimento migração dos estudantes que saem das escolas especiais em direção às escolas regulares, desta forma, gerando maior convivência social e uma vivência prática inclusiva.

Sendo assim, em reconhecimento ao avanço que há na inclusão do PAEE nas escolas comuns, novos desafios são apontados no sistema educacional e, por sua vez, lacunas se tornam evidentes e são utilizadas para a crítica de que as escolas não estão aptas para incluir de maneira satisfatórias estes estudantes. De fato, as escolas podem não estar absolutamente preparadas e, ainda hoje, possuírem falhas na inclusão. Mas não seria um retrocesso naquilo que já foi conquistado ou optar pela substituição do direito à educação no ensino regular, que traria a solução.

## 2 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Partindo da compreensão de que a inclusão educacional é um direito do aluno e diante dos progressos educacionais, a SRM pode ser percebida como espaço que possibilita dirigir o AEE, identificando as dificuldades que cada aluno com deficiência enfrenta no contexto educacional e qual pode ser o melhor trabalho pedagógico a ser desenvolvido com aquele sujeito para que a inclusão em uma sala regular ocorra efetivamente.

Nesse sentido, Baptista (2011), vem a contribuir quando afirma:

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum. (BAPTISTA, 2011, p. 70)

De acordo com o *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010)* elaborado e distribuído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Deste modo, a sala de recursos multifuncionais deve ser capaz de suprir as necessidades de cada aluno, envolvendo a compreensão de que todo sujeito possui suas próprias especificidades em seu processo de aprendizagem e que, por diversas vezes de maneiras diferentes, todos são capazes de aprender e desenvolver habilidades. Onde:

[...] 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. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

O programa das SRM é uma ação nas escolas públicas de ensino regular das redes estaduais e municipais corresponde aos desígnios de uma prática do AEE que assegura o acesso e aprendizagem cooperando para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças estabelecendo ações na perspectiva da educação inclusiva. Visa complementar e suplementar a escolarização, de forma não substitutiva, no contra turno da escola regular em que a criança e adolescente frequentam.

A fim de melhor compreender a organização e funcionamento da oferta das salas de recursos, a seguir são trabalhados os operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade da educação especial. É utilizado como fonte principal a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que aponta os critérios necessários para a implementação do Decreto nº 6.571/2008 nos sistemas de ensino.

## 2.1 FINANCIAMENTO

Naquilo que concerne à promoção financeira desse programa e firmado no Artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e, ainda, de acordo com o Decreto de nº 6.571/2008, os alunos público-alvo são contabilizados duplamente no âmbito do

FUNDEB, na classe comum do ensino regular público e no AEE, devendo ser contemplada:

Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;

Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;

Matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;

Matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Este financiamento é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, de acordo com o registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, isto é, faz-se necessária a matrícula concomitante na rede regular pública e no programa de atendimento educacional especializado.

Para além deste recurso, as escolas públicas podem, também, computar os recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Rebelo e Kassar (2017) esclarecem que:

A ação tem por objetivo destinar recursos financeiros às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos da educação especial em classes comuns registradas no Censo Escolar, no ano anterior ao do atendimento. (REBELO e KASSAR, 2017, p. 58)

Afirmam que, para viabilizar este financiamento, é utilizada a estrutura de outro programa, o Dinheiro Direto na Escola, de forma a subsidiar a implantação das SRM através de depósitos dos recursos em contas específicas das instituições que desejam realizar a implementação.

## 2.2 PÚBLICO-ALVO

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em seu Artigo 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Para que os alunos público alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação) possam fazer uso desta sala é necessário que estejam matriculados em uma classe comum em um dos níveis, etapas ou modalidades de educação básica, sendo possível usufruir do atendimento educacional especializado ofertado neste espaço em turno oposto ao que ocorre seu ensino regular.

De acordo com o mesmo manual de orientação supracitado, e que tem como fonte a Resolução de Número 4 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica de 2009, os alunos público-alvo podem ser definidos no Artigo 4º como:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para este último grupo, alunos com altas habilidades/superdotação, as atividades propostas devem possibilitar o enriquecimento curricular e serem desenvolvidas “(...) em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. ” (CNE/CEB nº 4/2010).

### 2.3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO AEE NO PROJETO PEDAGÓGICO

Para que haja a organização e aprovação do atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular público ou privado, sem fins lucrativos e conveniado para essa finalidade, é necessária a institucionalização da oferta deste programa no PP da unidade, em que deverão contemplar conforme CNE/CEB nº 4/2010:

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

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

Cronograma de atendimento aos alunos;

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

Professores para o exercício da docência do AEE;

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

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

Esta aprovação deverá ser analisada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente e caberá aos centros de atendimento o cumprimento das requisições legais instituídas pelo respectivo Conselho de Educação. Para que o credenciamento e autorização de funcionamento é necessário que haja conformidade com as orientações recomendadas nas diretrizes aqui trabalhadas.

## 2.4 O PROFISSIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com o Artigo 12 Resolução CNE/CEB nº 4/2009, os profissionais que atuarão nas salas deverão ter formação inicial em docência e uma formação específica para a educação especial. Em relação aos trabalhos desenvolvidos nas salas de recursos, os mesmos devem ser elaborados e executados pelos professores pertencentes a estes espaços em consonância com os professores das salas regulares, buscando promover a participação dos familiares e em interconexão com aparelhos setoriais da saúde, da assistência social e demais serviços que sejam necessários ao atendimento. Conforme Artigo 13, cabe ainda:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;

Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

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.

O documento oficial supracitado vem a esclarecer em um parágrafo único que os profissionais mencionados no inciso IV do Artigo 10 da mesma Resolução devem não só prestar apoio aos alunos público-alvo no trabalho referente ao atendimento especializado nas salas de recursos, como, também, nas demais atividades escolares em que houver a necessidade de sua presença junto aos alunos.

## 2.5 PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO E ADESÃO E A COMPOSIÇÃO DAS SRM

A adesão e indicação das escolas que serão contempladas com as SRM são realizadas através do Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação, o SIGETEC. O gestor do Município, Estado ou Distrito Federal solicita a aderência através do cadastro e indicação das unidades candidatas seguindo os critérios do programa em questão. Porém, cabe às respectivas secretarias de educação solicitantes assumir a responsabilidade pelo cumprimento das exigências e realização de todos os passos para a efetivação do cadastro no Sistema.

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, como parte desses critérios estão a existência do espaço físico para a sala, a confirmação de um professor para atuar no atendimento educacional especializado e, ainda:

A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum); A escola de ensino regular deve ter

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

É dever dos gestores dos sistemas de ensino determinar o plano para oferecimento do atendimento, assim como as escolas candidatas e em acordo com as demandas de sua respectiva rede. E caberá ao MEC/SEESP, através da alimentação de um sistema de um monitoramento informatizado, acompanhar, fiscalizar e atestar que os processos se mantem em conformidade.

Como mencionado, cabe às escolas oferecerem alguns pré-requisitos para o funcionamento das salas, como o espaço físico e profissionais qualificados para o desempenho. Porém, compete ao programa de implantação das SRM disponibilizar equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e mobiliários para a organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.

Para tanto, foram definidos dois tipos de sala: sala tipo I e tipo II. Ambas são organizadas para atender qualquer tipo de deficiência, o diferencial está em que a segunda é acrescida de recursos acessibilidade para alunos com deficiência visual. Estas são organizadas conforme tabelas abaixo:

**QUADRO 1 - ITENS QUE COMPÕEM A SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS TIPO I**

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

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 11.

**QUADRO 2 – ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS ACRESCIDOS NA SALA TIPO II**

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

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 12.

### 3 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS SRM

Analisar é uma propriedade que integra a essência do ser humano e diz muito a respeito de suas obras, está intrínseco na sociedade. Seja de maneira simples ou complexa, “mecânica” ou intencional, a análise faz parte do cotidiano de todos e possui grande importância quando se trata de manter a organização de um lar, um bairro, uma cidade, um estado, um país ou garantir a qualidade do funcionamento de um sistema educacional.

O ato de analisar normalmente envolve uma previsão das necessidades que possam surgir para que uma ação seja efetiva, pois busca-se prever o que vai acontecer, e como será seu processo, para que se alcance um objetivo. Nesse sentido, quando se trata de analisar algo em vista de diagnosticar o funcionamento ou propor melhorias para um sistema ou instituição educacional, por exemplo, o uso de recursos, como coleta de dados estatísticos e parâmetros significados, podem vir a auxiliar na compreensão de como políticas e práticas educacionais têm ocorrido no exercício diário em diferentes realidades e contextos.

Neste sentido, e direcionando para a importância que o uso da estatística possibilita, Crespo (1995, p. 13) afirma que “(...) o aspecto essencial da Estatística é o de proporcionar métodos inferenciais, que permitam conclusões que transcendam os dados obtidos inicialmente.” Dessa forma, através da análise e interpretação de dados estatísticos faz-se possível o diagnóstico e informação a respeito de uma realidade, seus alcances e obstáculos, assim como, as soluções mais adequadas para as problemáticas que surgirem. E ainda, desta maneira é possível o trabalho com constatações mais concretas que fogem de conclusões generalizadas, pois “a

estatística está interessada nos métodos científicos para coleta, organização, resumo, apresentação e análise de dados bem como na obtenção de conclusões válidas e na tomada de decisões razoáveis baseadas em tais análises. (SPIEGEL, 1975, p. 1).

A partir destas premissas, o presente capítulo tratará como objetivo principal reflexões críticas, análises bibliográficas e estatísticas, sendo as últimas com base em dados numéricos fornecidos pelo Censo Escolar realizado pelo INEP/MEC e o estudo de gráficos e tabelas, sejam ora providos pelo instituto supracitado, ora elaborados exclusivamente para este trabalho, com embasamento nos microdados que foram coletados e distribuídos pelo mesmo instituto governamental. O recorte dado será entre os anos de 2016 e 2020, com análises que partiram de um panorama nacional da educação e afunilaram para a realidade das SRM, sejam em perspectivas nacionais, regionais ou referentes ao Estado de São Paulo. Há o uso de referenciais teóricos a fim de auxiliar algumas análises críticas aqui desejadas ou a fim de contextualizar os cenários estudados.

### 3.1 MATRICULAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

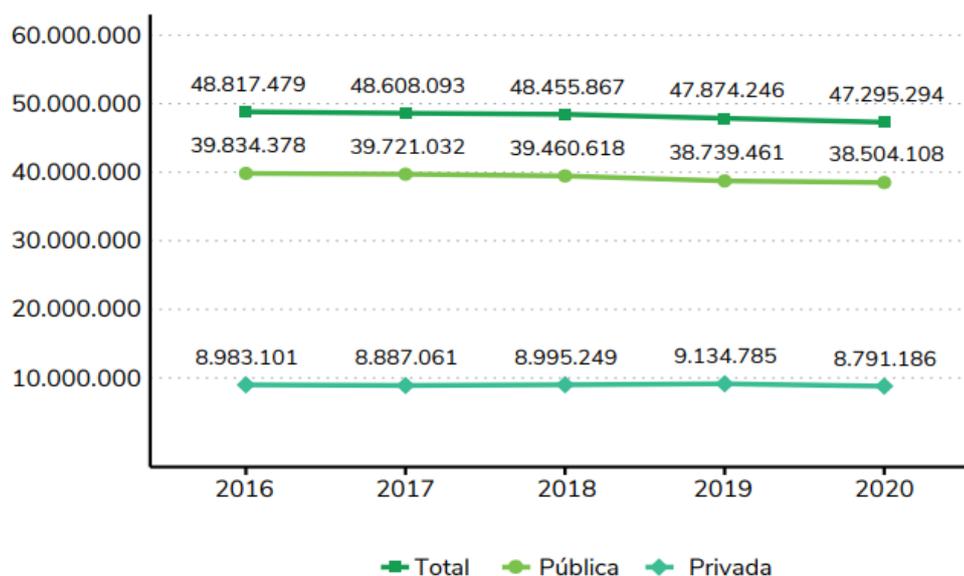
Anualmente é realizado o registro dos parâmetros e informações numéricas a respeito da educação brasileira através do Censo Escolar de forma a criar um importante banco de dados sobre esta pesquisa estatística educacional brasileira, que abrange diferentes etapas e modalidades no decorrer dos anos. Estes subsídios estão disponíveis, em forma resumida, no “Resumo Técnico do Censo Escolar” e disponibilizado pelo INEP. Porém, como afirmado anteriormente, este mesmo órgão,

também os disponibiliza em forma dos microdados, que possuem todas as informações detalhadas que vão além dos gráficos já ofertados.

Desta maneira, será seguida neste item a proposta praticada por todo o trabalho, em que se parte de um panorama mais amplo que fornecerá uma base de informações para, conseguinte, caminhar rumo a um estudo aprofundado das SRM. Neste caso, inicialmente serão brevemente analisadas as matrículas em escolas da educação básica, como mencionado, entre os anos de 2016 e 2020.

O número geral de matrículas da educação básica cai pelo quarto ano seguido, seja na rede pública ou privada. De acordo com o censo escolar, no ano de 2020, foram registradas cerca de 47,3 milhões de matrículas nas 179.533 unidades educacionais básicas em todo país. Há um decréscimo constante na rede pública desde o ano de 2016, que gira em torno de 1% ao ano, e variações na rede privada em que, nos anos de 2018 e 2019, houve pequenos aumentos seguido de redução.

**GRÁFICO 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO A REDE DE ENSINO – BRASIL – 2016-2020**



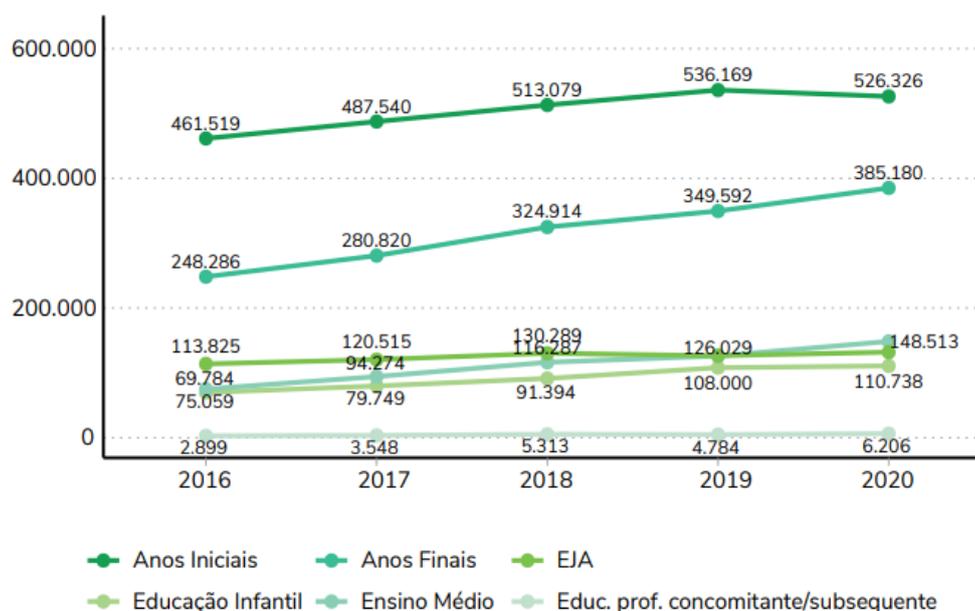
Fonte: Gráfico 1, elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2020, p. 16.

### 3.2 MATRÍCULAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Almejar a construção de ambientes escolares que sejam, de fato, inclusivos, deve ser compreendido como um compromisso coletivo, em que, o poder público e a sociedade civil devem se empenhar na identificação e superação das barreiras do sistema de ensino, sejam elas: físicas, financeiras ou atitudinais. Como já defendido anteriormente, através da produção de conhecimento é possível se pensar em propostas e ações futuras efetivas baseadas em análises de evidências.

Em análise aos números apresentados a respeito das matrículas de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, é possível perceber um aumento desses registros. Ainda que haja alguma variação, em contraponto ao panorama geral da educação básica (queda no número de inscrições), as matrículas em classes

**GRÁFICO 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES EM CLASSES COMUNS OU ESPECIAIS EXCLUSIVAS, SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2016-2020**



Fonte: Gráfico 27, elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2020, p. 34.

comuns ou especiais elevaram em torno de 34,7% desde o ano de 2016. (Dados do Censo Escolar, 2020, INEP).

Outra análise possível, a partir de subsídios do mesmo instituto, está no número de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades, matriculados em classes comuns, em que há uma pequena variação, mas em dados gerais, apresenta um aumento gradual. De forma que, com exceção da EJA, nas demais etapas de ensino houve o aumento do percentual de alunos, chegando a apresentar mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns. O segmento de jovens e adultos teve seu maior número em 2019, com 55,4%.

Ao ponderar sobre a educação inclusiva nas esferas Federal, Estadual e Municipal, nota-se que as duas últimas apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. Realidade pública que diverge da privada, pois do total de 198.396 matrículas da educação especial, somente 81.101 (40,9%) estão em classes comuns (Censo Escolar, 2020, Inep).

Ainda nesta perspectiva, verifica-se que o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, apresenta um desequilíbrio quando se compara os domínios público e privado. Considerando ambos, de um montante de 1.152.875 de classes comuns e 156.025 de classes especiais, no setor privado, há apenas o equivalente a 81.101 de classes comuns e 117.295 de classes especiais. O número de classes especiais no setor privado, equivale a mais de 66% da soma entre o Federal, Estadual e Municipal.

### 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NAS SRM

Um dos pontos de detalhamento nos documentos oficiais, está a formação dos professores para o atendimento adequado dos alunos público-alvo da educação especial. A construção profissional deste sujeito deve ter em vista uma capacitação que favoreça a inclusão escolar e atenda às necessidades individuais do PAEE, como já demonstrado nos documentos trabalhados em capítulo anterior referente à estruturação das SRM.

Apenas com o objetivo de acenar sobre esta questão para melhor contextualização, vale lembrar que é necessário a formação em licenciatura em educação e o complemento dos estudos através de cursos exclusivos da área ou a realização de pós-graduação em campos específicos da educação especial. Deve, além disso, ser ofertado aos professores oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001).

Com a intenção de melhor visualizar o tema aqui discorrido, seguem abaixo três tabelas que demonstram números sobre a relação entre a formação, ou não, dos professores voltada para o AEE, sendo: a primeira tabela referente ao número de docentes que possuem curso de especialização na educação especial, mas que não atuam no atendimento; segunda tabela sobre o montante de educadores que possuem curso e que atuam no AEE; e por último, o número de professores sem curso e que atuam no AEE.

A organização destes trabalhos foi realizada com base nos microdados fornecidos pelo Censo Escolar (INEP, 2020) e com a aplicação de filtros próprios para a localização das informações, nos quais:

- Tabela 1 - foi utilizado o código 67 intitulado “IN\_ESPECIFICO\_ED\_ESPECIAL”; que é referente a formação específica em outros cursos ou formação continuada com o mínimo de 80 horas. Utilizou-se o filtro 1, que representa o número de docentes com curso. Todas as informações foram obtidas da Base Docente do Dicionário de Dados da Educação Básica, Censo Escolar, Inep, 2020;
- Tabela 2 – foram utilizados os códigos: 67, intitulado “IN\_ESPECIFICO\_ED\_ESPECIAL” com uso do filtro 1; e os códigos 105 e 108, ambos referentes ao tipo de atendimento e intitulados, respectivamente, “TP\_TIPO\_TURMA” e intitulado “TP\_TIPO\_ATENDIMENTO\_TURMA” Para os dois últimos foram utilizados o filtro 4, que é referente as escolas com AEE no período de 2019 a 2020 e o filtro 5, que é referente Escolas com AEE de 2016 a 2018. Todas as informações foram obtidas da Base Docente do Dicionário de Dados da Educação Básica, Censo Escolar, Inep, 2020;
- Tabela 3 – foram utilizados os códigos: 67, intitulado “IN\_ESPECIFICO\_ED\_ESPECIAL” com uso do filtro 0, que é referente que representa o número de docentes sem curso; e os códigos 105 e 108, ambos referentes ao tipo de atendimento e intitulados, respectivamente, “TP\_TIPO\_TURMA” e intitulado “TP\_TIPO\_ATENDIMENTO\_TURMA” .Para os dois últimos foram utilizados o filtro 4, que é referente as escolas com AEE no período de 2019 a 2020 e o filtro 5, que é referente Escolas com AEE de 2016 a

2018. Todas as informações foram obtidas da Base Docente do Dicionário de Dados da Educação Básica, Censo Escolar, Inep, 2020.

Como é possível analisar na tabela 1, o número de docentes que possuem alguma das formações reconhecidas pelos documentos oficiais ou que constam como válidos nas diretrizes, seja em um curso superior de especialização, seja em um curso de formação também específica com o mínimo de oitenta horas, tem aumentado constantemente desde o ano de 2016. No entanto, estes profissionais computados pelo levantamento do censo não atuam com o AEE. Há um aumento de quase 14%.

**TABELA 1 - NÚMERO DE DOCENTES COM CURSO QUE NÃO ATUAM NO AEE**

<b>Regiões</b>	<b>2020</b>	<b>2019</b>	<b>2018</b>	<b>2017</b>	<b>2016</b>
<b>Norte</b>	44417	43021	37642	35394	35328
<b>Nordeste</b>	31461	29712	26208	24569	24178
<b>Sudeste</b>	40718	38177	36016	56012	54744
<b>Sul</b>	92624	90482	95923	73407	65714
<b>Centro-Oeste</b>	44014	41912	39384	37931	38018
<b>TOTAL</b>	<b>253234</b>	<b>243304</b>	<b>235173</b>	<b>227313</b>	<b>217982</b>

Fonte: Tabela gerada pela autora com base nos microdados (Item 67 da Base Docente do - Dicionário de Dados da Educação Básica - Filtro usado apenas no item 67. Filtro 1) fornecidos pelo Censo Escolar, Inep, 2020.

A tabela 2, demonstra o montante de educadores que possuem formação e atuam no AEE. Nota-se que também houve um aumento constante no recorte temporal adotado. Ao relacionar com a tabela anterior é possível perceber um valor inferior aos totais apresentados no primeiro, sendo que, os profissionais com formação

e que atuam no atendimento, não correspondem a mais de 15% de nenhum dos números absolutos de cada ano.

**TABELA 2 - NÚMERO DE DOCENTES COM CURSO E QUE ATUAM NO AEE**

<b>Regiões</b>	<b>2020</b>	<b>2019</b>	<b>2018</b>	<b>2017</b>	<b>2016</b>
<b>Norte</b>	6177	5872	5048	4552	3694
<b>Nordeste</b>	4334	3870	3629	3472	3007
<b>Sudeste</b>	3654	3558	3585	4535	4080
<b>Sul</b>	12333	12146	12213	9241	8340
<b>Centro-Oeste</b>	4759	5107	4832	4574	4287
<b>TOTAL</b>	<b>31257</b>	<b>30553</b>	<b>29307</b>	<b>26374</b>	<b>23408</b>

Fonte: Tabela gerada pela autora com base nos microdados (Item 67 da Base Docente do - Dicionário de Dados da Educação Básica - Filtro 1; Item 108 da Base Docente do - Dicionário de Dados da Educação Básica - Filtro 4; - Filtro usado item 67 e 108.; Filtro 105 TP\_TIPO\_TURMA - Filtro 5) fornecidos pelo Censo Escolar, Inep, 2020

Já a tabela de número 3 é referente aos docentes que atuam com o atendimento, e que, no entanto, não possuem formação mínima exigida. Assim como, nas informações anteriores, houve um crescimento constante desses profissionais no AEE. Não é possível realizar uma busca pelas razões desse aumento, já que, os dados são gerados com base em análises numéricas. No entanto, faz-se notar uma necessidade de maior investigação.

**TABELA 3 - NÚMERO DE DOCENTES SEM CURSO E QUE ATUAM EM AEE**

<b>Regiões</b>	<b>2020</b>	<b>2019</b>	<b>2018</b>	<b>2017</b>	<b>2016</b>
<b>Norte</b>	6629	6678	6417	5848	6587
<b>Nordeste</b>	6741	6425	6178	5944	5119
<b>Sudeste</b>	4545	4456	4062	4204	3723
<b>Sul</b>	9440	9421	7747	7043	6668
<b>Centro-Oeste</b>	7298	6780	6360	6283	6003
<b>TOTAL</b>	<b>34653</b>	<b>33760</b>	<b>30764</b>	<b>29322</b>	<b>28100</b>

Fonte: Tabela gerada pela autora com base nos microdados (Item 67 da Base Docente do - Dicionário de Dados da Educação Básica - Filtro 1; Item 108 da Base Docente do - Dicionário de Dados da Educação Básica - Filtro 4; - Filtro usado item 67 e 108. Filtro 105 TP\_TIPO\_TURMA - Filtro 5) fornecidos pelo Censo Escolar, Inep, 2020

É necessário, ainda, levar em consideração qual é o modelo de educação especial que está sendo proposto quando se pensa na formação destes profissionais, pois, segundo Garcia (2011), existem demandas formativas para a atuação desses profissionais e ainda:

(...) a opção pelo modelo hegemônico de educação especial, mais especializado do que pedagógico, mais centrado nos recursos que nos conhecimentos e realizado em paralelo ao ensino comum, ainda que fisicamente instituído nas escolas públicas regulares, apresenta demandas para a formação dos professores de educação especial. (GARCIA, 2001, p.77)

Ao analisar as diretrizes para o AEE é possível examinar algumas implicações na organização dos serviços pedagógicos. Dentre elas, a compreensão simplista sobre as diferentes necessidades dos estudantes e a oferta, até mesmo, de um único padrão de apoio, pois há a interpretação de que o educador das SRM deve ser um profissional capaz de cumprir múltiplas funções, ou seja, que atue com todas as categorias manifestadas no entendimento do PAEE.

A primeira estruturação que ocorre nessa formação parte da compreensão de que o professor do AEE não é um especialista em uma dada deficiência. Seu objetivo é conhecer o aluno, identificar suas possibilidades e necessidades, traçar um plano de AEE para que possa organizar os serviços, as estratégias e os recursos de acessibilidade. (Machado, 2011, p. 5).

O profissional deve saber atuar com toda a diversidade que os alunos podem trazer, mas sem que, necessariamente, haja uma formação que contemple as necessidades específicas de cada aluno.

A fim de exemplificar a questão levantada, está o professor que atua na SRM II, que é composta com recursos próprios para alunos cegos ou com baixa visão, como demonstrado no quadro 2 do segundo capítulo. Parte-se do pressuposto que o profissional que atuará nesta sala deverá possuir uma formação específica para atender estes alunos, na área da deficiência visual. No entanto, no exercício, o professor especializado tem a atribuição geral de atuar com toda a diversidade que compõe o PAEE. Um outro olhar para o mesmo exemplo, reside no fato de que o profissional especialista pode não estar, necessariamente, preparado para realizar um trabalho inclusivo, e sim, específico.

Nesta perspectiva, é válida uma breve pontuação a respeito da formação de professores para a educação especial. A construção dos cursos de especialização na área de educação especial, vem sendo, como tantos outros, realizados de acordo com as políticas vigentes de cada período. Como trata Garcia (2011), as mudanças no modelo vinham sendo delimitadas "(...) pelas propostas políticas de integração, nos anos 1990, e de inclusão educacional nos anos 2000, no Brasil", em que:

Nos dois momentos, tais políticas pareciam defender um modelo de formação de professor de educação especial que pudesse apoiar a educação básica no processo de escolarização de sujeitos que até então estavam distanciados da educação formal, entre os quais podemos arrolar aqueles identificados com diagnósticos e marcas de deficiência. (GARCIA, 2011, p. 68)

Este parece ser o ponto central a respeito da formação e alcance da atuação do docente nas SRM. Seja pela relação que há entre as salas e o desempenho em múltiplas funções, seja pela interpretação daquilo que está disposto nas diretrizes, a formação do docente do AEE remete a um exercício focado nas necessidades, até mesmo individuais, do PAEE. Ao mesmo passo que, de maneira não explícita, as diretrizes conduzem para a compreensão de uma atuação mais genérica desse professor, em que não há o preparo para o enfrentamento de conhecimentos específicos, como o exemplo dado a respeito de alunos com deficiência visual. Ainda a esse respeito e de acordo com Pasian e Mendes (2014):

No que tange à formação inicial do professor, constata-se que referente à Educação Especial é ofertada, em geral, uma disciplina específica em cursos de Pedagogia, não sendo suficiente para a diversidade encontrada nas SRM, sendo realizado pelos professores após sua graduação cursos de especialização para procurar compor a sua formação suprimindo as defasagens existentes. Na maioria dos casos, os cursos de especialização aparecem como auxiliares, mas não suficientes para cobrir as demandas necessárias. (PASIAN e MENDES, 2014, p. 216)

Ainda que a formação do docente do AEE não tenha como foco torná-lo um especialista em uma determinada deficiência é necessária a criação de uma forte base de conhecimentos que o possibilite identificar as possibilidades e necessidades de seus alunos assim como, organizar seu trabalho com estratégias e recursos apropriados. E mesmo que exista a proposição oficial de cursos de formação para professores, em análise dos documentos, não foi possível identificar a compleição de uma política que trate, especificamente, a formação de professores especializados.

A este respeito, Oliveira (2009), já trazia a reflexão a respeito da falta de diretrizes nesse caminho e discorria sobre a necessidade de uma regulamentação

nacional para que fossem definidos critérios que possam nortear a formação em Educação Especial tal qual, um sistema de avaliação e acompanhamento naquilo que concerne a estrutura, organização e proposta pedagógica das proposições de cursos que venham a avaliar a especificidade de uma formação consistente.

Como já mencionado anteriormente neste subcapítulo, educador especializado em educação especial pode ser um profissional com graduação em pedagogia com habilitação específica, curso de especialização ou estudos complementares. Há uma pluralidade de dimensões quando se fala da formação do educador especializado em educação especial e que é garantida pela legislação atual, já que esta não define designadamente uma direção.

### 3.4 NÚMERO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

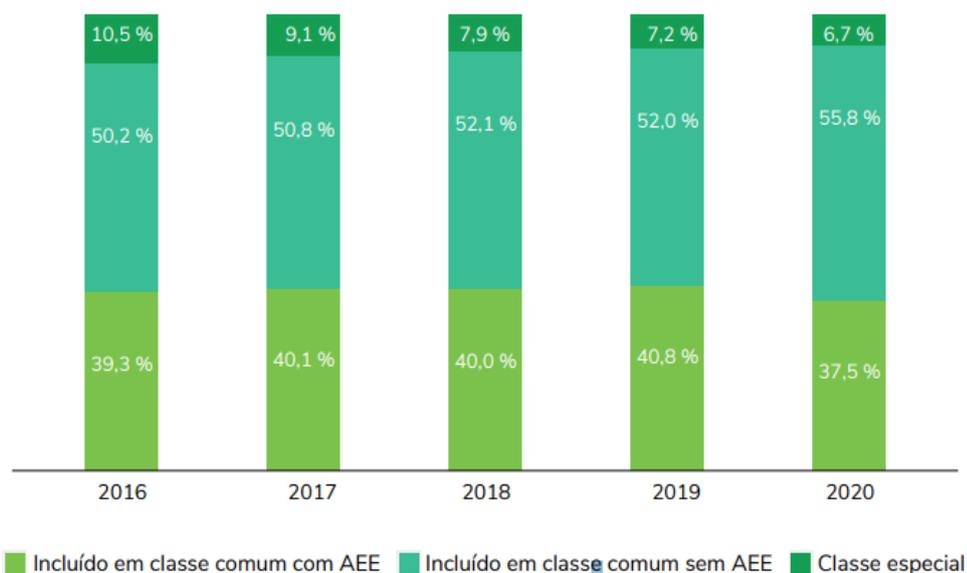
A implantação das SRM, que teve início no ano de 2007 e se reuniu com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) de 2008, conta atualmente com cerca de 37 mil unidades, segundo dados mais recentes fornecidos pelo Censo Escolar de 2020 do Inep. Tendo como referência a relação entre o número total de escolas em atividade na educação básica (um montante de 181.279) e o número de salas mencionado, há cerca de 20% de instituições que contam com a oferta do AEE.

Neste subcapítulo serão estudadas as análises de dados em nível nacional, por agrupamentos das unidades da federação - compreendidas nas regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro Oeste – e, por fim, do Estado de São Paulo.

### 3.4.1 Análise Brasil

Em exame ao gráfico abaixo, nota-se que o percentual do PAEE incluído nas salas de aula comuns sem AEE, teve um aumento entre os anos de 2016 e 2020, com exceção de uma pequena queda no ano de 2019. Já o valor referente aos estudantes incluídos em salas de aula com AEE, sofreu uma variação no decorrer desse mesmo período, tendo seu menor número no ano de 2020. Por fim, esta representação demonstra uma queda constante na percentagem de alunos inseridos em classes especiais.

**GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE FREQUENTAM CLASSES COMUNS (COM E SEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS– BRASIL – 2016-2020**



Não é possível fazer uma avaliação qualitativa sobre essas informações, já que não há a possibilidade de ter acesso às razões que podem estar implicadas em cada um desses três cenários e que auxiliariam no entendimento. No entanto, a respeito

deste gráfico, que se encontra no resumo técnico deste Censo Escolar (Inep, 2020)

traz em seu texto:

Em 2016, o percentual de alunos incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020. (Censo Escolar/Inep, 2020, p. 35)

É atribuído, no texto, um aumento no percentual de estudantes abrangidos nas classes comuns sem acesso às turmas de AEE. O que leva a crer que esse PAEE possa enfrentar dificuldades de acesso que o impossibilitem de gozar do AEE ou que, ainda, não tenha disponível em sua escola ou região uma SRM.

**TABELA 4 – NÚMERO DE SRM NO BRASIL DE 2016-2020**

<b>Ano</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Número de SRM no Brasil</b>	32983	34663	35433	36003	36997

Fonte: Tabela gerada pela autora com base nos dados fornecidos pelo Censo Escolar, Inep, 2020.

O número de SRM em nível nacional, desde o ano inicial aqui considerado, era de 32.983 salas. No decorrer dos próximos quatro anos, o montante teve um aumento constante e de maneira discreta, se considerado os valores a cada período e que é referente ao nível nacional. No ano de 2020, foi constatado o valor de 36.997 salas de recursos.

### 3.4.2 Análise por Regiões

Outro importante aspecto para a leitura e interpretação sobre o funcionamento das SRM em território brasileiro, consiste no estudo a respeito de seu funcionamento nas diferentes regiões do território nacional. Deve-se ter como ponto de partida as díspares realidades e demandas que cada localidade traz respectivamente, reconhecendo as influências que podem existir na prática das SRM, seja sob um ponto de vista sobre a concentração populacional, organização econômica ou aspectos naturais.

**TABELA 5 – NÚMERO DE ESCOLAS COM SRM**

Regiões	2020	2019	2018	2017	2016
Norte	4240	4179	4143	3961	3888
Nordeste	9109	8918	9044	8755	8358
Sudeste	11994	11496	10599	10827	9947
Sul	8450	8192	8288	7770	7459
Centro-Oeste	3204	3218	3359	3350	3331
<b>TOTAL</b>	<b>36997</b>	<b>36003</b>	<b>35433</b>	<b>34663</b>	<b>32983</b>

Fonte: Tabela gerada pela autora com base nos microdados fornecidos pelo Censo Escolar, Inep, 2020.

De acordo com os dados fornecidos pelo Inep, em 2020, a região com maior número de SRM é a Sudeste, que apresenta um crescimento constante desde o ano de 2016, trazendo a variação de 9.947 no primeiro ano considerado para 11.994 no mais recente. Para a elucidação desses números, vale-se ressaltar que o estado de São Paulo possui maior proporção de habitantes em relação aos demais estados brasileiros, com cerca de 12,3 milhões (IBGE, 2020), e é o que possui maior número

de matrículas no AEE. O agrupamento integral corresponde a quase um terço do total nacional no ano de 2020.

Em segunda ocupação da região com maior número de salas, está a região Nordeste com 8.358 em 2016 e 9.109 SRM no ano de 2020. A região apresenta um crescimento mais discreto no decorrer deste período, porém, crescente, com exceção do ano de 2019 em que houve a redução de 126 unidades em relação ao ano anterior. Outra região em que ocorre fenômeno semelhante, e que segue como a terceira com maior número de SRM, está a região Sul, que no mesmo período teve uma redução de 96 unidades.

A região Norte assim como, a Sudeste, apresenta um crescimento constante desde o ano de 2016. Inicialmente, em 2016, com 3.888 salas e alcançando 4.240 SRM no ano de 2020. O aumento da região é discreto, em relação aos demais, e pode ser feita a interpretação pelo viés de ser o estado com menor concentração populacional, cerca de 5,7 milhões de habitantes (IBGE, 2020).

Entretanto, este raciocínio não pode ser feito para a região centro-oeste, que é o agrupamento com menor número de SRM entre os demais estados e considerando o período aqui assinalado. É, também, a única a apresentar um decréscimo constante desde o ano de 2016, em que, havia o montante de 3.331 e, em 2020, 3.204. Inicialmente, correspondia a um pouco mais de 10% do total nacional e, no último ano de referência, equivalia a um pouco menos que a mesma percentagem.

### 3.4.3 Estado de São Paulo

O Estado de São Paulo possui um longo histórico naquilo que concerne a implantação de políticas de AEE ao APEE. Atualmente, a rede estadual paulista possui uma estrutura destinada especificamente às modalidades educacionais e ao atendimento especializado. Esta nova composição foi instituída pelo Decreto 64.187, de 17 de abril de 2019, no qual, houve a proposta de uma nova organização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a criação de um departamento dedicado a três temas da área educacional, sendo: inclusão educacional, educação de jovens e adultos (as) e atendimento especializado (SÃO PAULO, 2019).

O setor, denominado Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado (DEMODO) e que integra a Coordenadoria Pedagógica, computa três centros especializados nos campos de atuação da estrutura: Centro de Inclusão Educacional (CINC); Centro de Jovens e Adultos (CEJA); e Centro de Apoio Pedagógico (CAPE/2019), que emprega as atuações relacionadas à Educação Especial. São atribuições do DEMODO:

- I - promover, de forma transversal, a articulação e convergência das políticas públicas de educação para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade;
- II - assegurar a adequada trajetória escolar nos sistemas de ensino, com foco na redução da evasão e do abandono;
- III - orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino;
- IV - por meio do Centro de Apoio Pedagógico, do Centro de Inclusão Educacional e do Centro de Educação de Jovens e Adultos, nas respectivas áreas de atuação:
  - a) desenvolver materiais didático-pedagógicos adequados, orientando sua aplicação;
  - b) especificar condições de acesso, instalações, mobiliário e equipamentos;
  - c) acompanhar, orientar e prestar atendimento pedagógico a alunos, pais e professores;
  - d) articular-se com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” na formação continuada do magistério em educação de alunos

atendidos pela política de educação especial, educação indígena e outras modalidades específicas;

- e) manter registros de dados dos alunos atendidos pela política de educação especial e de alunos indígenas, quilombolas e outros que requeiram atenção específica no ensino fundamental e médio;
- f) propor a celebração de convênios e parcerias com entidades especializadas para atender as demandas de alunos atendidos pela política de educação especial na rede escolar da Secretaria e operacionalizar sua execução;
- g) produzir e orientar a confecção de material didático específico para atender a educação especial e promover sua divulgação e distribuição para a rede estadual de ensino;
- h) assegurar o atendimento escolar de alunos em classes hospitalares, nas Unidades Prisionais e no âmbito do Atendimento Socioeducativo. (SÃO PAULO, 2019).

Os órgãos pedagógicos são voltados, ainda, para a elaboração, atualização e normatização do currículo a educação básica. Cabe aos mesmos realizar as proposições de diretrizes e normas, articular, convergir e orientar as políticas públicas educacionais voltadas para o PAEE.

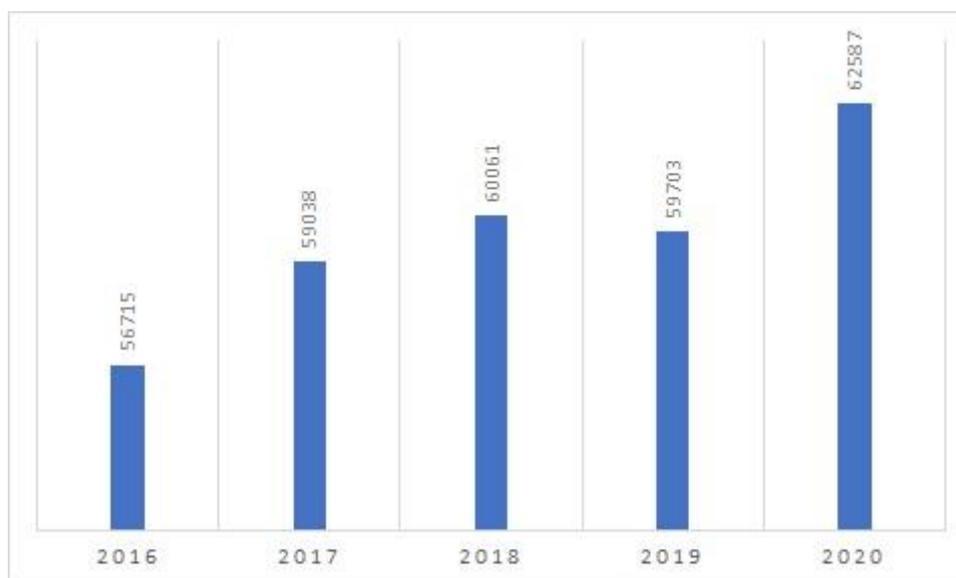
Formada por noventa e uma Diretorias de Ensino distribuídas por todo o Estado e organizada regionalmente, a SEDUC-SP possui uma estrutura descentralizada, o que permite a cada uma dessas diretorias a gestão de suas respectivas circunscrições. Cabe a essas divisões administrativas [...] a gestão do processo de ensino e aprendizagem no cumprimento das políticas públicas educacionais; e orientam e supervisionam as escolas, conforme artigo 72 do Decreto nº 64.187/19". (SÃO PAULO, 2019).

O AEE no estado é disponibilizado de duas maneiras: Modalidade Itinerante e Salas de Recursos. A primeira é ofertada aos estudantes em um espaço físico que não é de exclusividade do AEE, pois pode ser destinado para outras ações pedagógicas. Já o segundo, e análogo às SRM, abarca ambientes localizados nas escolas da rede pública de ensino estadual e que são equipados com mobiliários, equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade. Neste, o "[...] atendimento em Salas de Recursos desenvolve-se de forma especializada em turmas por área:

auditiva, física, intelectual, visual, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação. ” (SÃO Paulo, 2019)

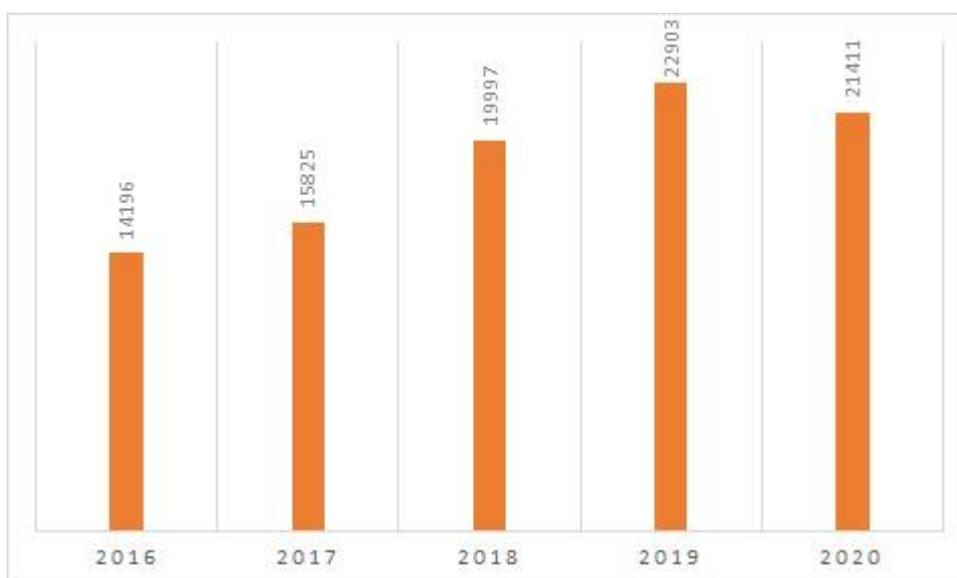
No decorrer da implementação das políticas voltadas para o atendimento do PAEE é possível observar o aumento no número de matrículas da educação especial nas escolas estaduais. Entre os anos de 2016 a 2020, o aumento no número de matrículas ocorre de maneira constante, com uma pequena variação de 2019, sendo que, no ano de 2016 havia um montante de 56.715 matrículas de estudantes da educação especial nas escolas estaduais e em 2020, o total passa a ser de 62.587 matrículas. Já nas matrículas da educação especial do AEE ofertado nas escolas estaduais há um crescimento constante entre os anos de 2016 e 2019 com um decréscimo no ano de 2020. Sendo que, em 2016, correspondia a 14.196 matrículas em AEE e em 2020, 21.411 registros, como pode ser observado nos respectivos gráficos abaixo.

**GRÁFICO 4 - MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS - 2016 A 2020**



Fonte: Gráfico gerado pela autora com dados coletados em documento oficial SEDUC-SP – Coordenadoria de Informações, Tecnologia, Evidências e Matrículas (CITEM), 2020, p. 44.

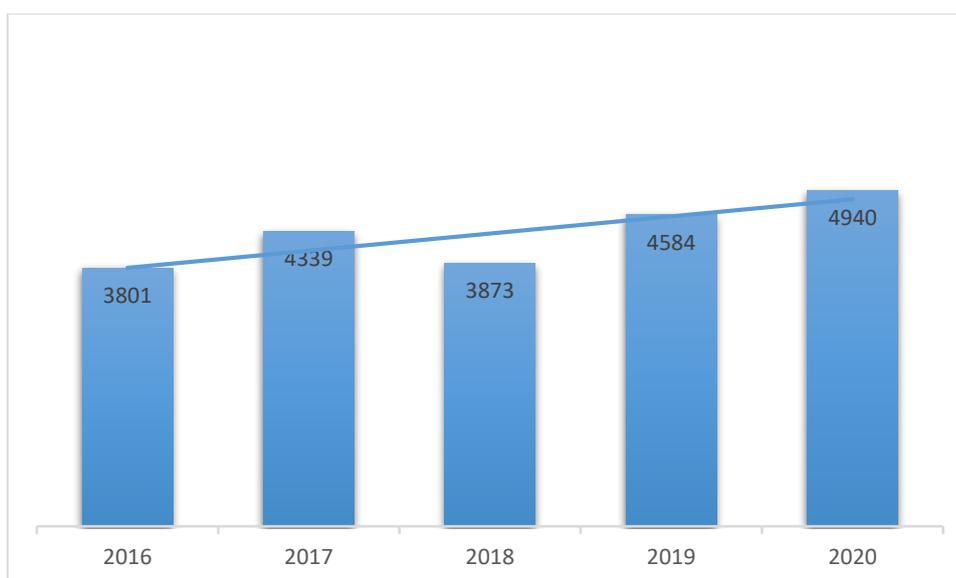
**GRÁFICO 5 - MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO AEE OFERTADO NAS ESCOLAS ESTADUAIS - 2016 A 2020**



Fonte: Gráfico gerado pela autora com dados coletados em documento oficial SEDUC-SP – Coordenadoria de Informações, Tecnologia, Evidências e Matrículas (CITEM), 2020, p. 46.

Ao relacionar as informações contidas em ambas ilustrações é possível analisar que em 2016, do total de estudantes inseridos nas escolas estaduais (56.715), cerca de 25% estavam matriculadas no AEE. O aumento dos registros demonstra uma constância, com exceção do ano de 2020, que decai e se aproxima dos valores de 2018, ambos com cerca de 33%. O ano de 2019, apresenta o maior valor entre a relação de matrículas da educação especial e as matrículas da AEE, chegando a 45% dos registros na segunda.

**GRÁFICO 6 – NÚMERO DE SRM NO ESTADO DE SÃO PAULO ENTRE OS ANOS DE 2016-2020**



Fonte Gráfico gerado pela autora com base nos microdados fornecidos pelo Censo Escolar, Inep, 2020.

Quando se trata dos números de SRM no Estado de São Paulo nota-se uma pequena variação no ano de 2018, que chega próximo aos valores de dois anos anteriores. Nos demais, o crescimento sucede de modo constante, alcançando 4.940 salas distribuídas no território.

## 4 CONCLUSÃO

Este trabalho colocou em destaque alguns movimentos identificáveis no contexto brasileiro de educação naquilo que concerne a inclusão escolar e a educação especial. Abrangeu o cenário geral sobre as políticas públicas, buscando a compreensão sobre os direitos básicos de qualquer cidadão, e caminhar em direção àquelas que envolvem a implementação de uma educação inclusiva e, principalmente, o AEE com ênfase nos aspectos diretamente atinentes à oferta das SRM.

Com o intuito de identificar as realidades que as SRM apresentam na atualidade das escolas da educação básica, ao menos, de uma maneira geral, buscou-se a compreensão das diferentes facetas em torno dos dispositivos através das análises estatísticas. Estas, por sua vez, demonstram que há avanços na implantação das salas, apesar de ocorrer uma aparente desigualdade de distribuição entre as regiões do território brasileiro.

No entanto, este e outros aspectos tratados no texto merecem uma maior investigação e contextualização dos diferentes cenários que compõem as regionalidades brasileiras e, também, sobre as respectivas histórias e aspectos que influenciam e envolvem o funcionamento das SRM. Devido a limitação dos objetivos aqui propostos e ao contexto advindo pela realidade vivida com a pandemia, as análises não puderam ganhar maior profundidade ou estudo de campo, o que se faz necessário para uma investigação mais aprofundada e fundamentada.

Durante os exames dos microdados foi verificado a dificuldade de filtrar informações correlacionando diferentes planilhas, tais como: escolas *versus* matrícula; escolas *versus* docentes, docentes *versus* matrículas, entre outros. Sendo

assim, a complexidade para a análise de informações apresenta-se como um obstáculo para diagnósticos mais aprofundados dessas correlações, que só se mostraram possíveis de serem executados de forma manual, e não através de uma filtragem possibilitada pelo próprio software. Desta forma, compreendo que, para melhores estudos, seria necessário a criação de novas planilhas com os dados disponíveis da plataforma e, por conseguinte, tabela e gráficos. Ou seja, o fato de as informações se encontrarem em diferentes planilhas como, por exemplo, as informações sobre docentes, escolas e matrículas, dificulta a correlação entre elas.

Um exemplo prático desta questão relatada, está na apreciação sobre a formação dos docentes que atuam nas SRM ou AEE pois, no resumo técnico do Censo Escolar (INEP, 2020) não constam informações numéricas a este respeito. Porém, foi possível alcançar os subsídios sobre a constituição educacional de professores com especialização ou não em educação especial que atuam no AEE, mas para informações sobre a formação dos professores que atuam nas SRM, seria necessário gerar novas planilhas.

Os indicadores apontam, ainda, para a necessidade de uma adequação das diretrizes referentes a formação de professores pois, de acordo com os números apresentados, não há a garantia de profissionais devidamente formados para o trabalho nas SRM. É imprescindível que este profissional esteja preparado para envolver as especificidades que podem vir no trabalho com o PAEE pois, parte-se do pressuposto que o aprofundamento do conhecimento teórico-prático confere maior qualidade ao trabalho e, por conseguinte, possibilita ao educador reconhecer as necessidades específicas dos alunos e delinear respostas pedagógicas mais assertivas.

No entanto, esse mesmo entendimento sobre o papel do professor nas SRM, leva ao questionamento do que se almeja com a dimensão multifuncional destes dispositivos que, por sua vez, têm sido destacados como prioritários para a ação do professor especializado em educação especial. A alcunha designada ao espaço seria referente a qual razão? Seria uma alusão aos diferentes materiais disponibilizados para o trabalho em sala ou, talvez, às diferentes características dos PAEE? Ou, até mesmo, pelo desempenho que o educador especialista deve assumir?

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. (...) 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).

Nesse sentido, é possível que haja outros aspectos envolvidos nas SRM e que faz jus serem discutidos nos questionamentos em torno de toda a dimensão que envolve a implementação e funcionamento desses espaços. O ser multifuncional pode ser algo que venha a favorecer ou constituir uma pluralidade de atos que variam desde o acolhimento conduzido ao aluno, até um ato em rede.

Por fim, a abordagem, aqui proposta, foi idealizada por mim pelo entendimento de que não é possível desconstruir antigas concepções ou desprender de uma lógica instaurada como, por exemplo, de um único mundo possível, sem que haja o juízo do que levou a essas formas de pensamento. Implantar políticas nacionais de educação especial na expectativa de que ocorra a inclusão é um passo que, por si só, não é suficiente. Faz-se necessário a promoção profunda de uma nova educação para toda a população. Desconstruir a hegemonia de pensamento e ir de encontro com a pluralidade de vozes e caminhos.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de F multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado/elaboração** Denise de Oliveira Alves. Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ANDRÉ, Solange Regina Alves. **O atendimento educacional especializado em grupo na sala de recurso multifuncional na educação básica.** Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas, p. 136, 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.59-76, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>; Acesso em: Outubro/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais,** 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192#:~:text=5%C2%BA%20O%20AEE%20%C3%A9%20realizado,de%20institui%C3%A7%C3%A3o%20especializada%20da%20rede](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192#:~:text=5%C2%BA%20O%20AEE%20%C3%A9%20realizado,de%20institui%C3%A7%C3%A3o%20especializada%20da%20rede)> Acesso em: Outubro/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>; Acesso em: Outubro/2021.

BRASIL. **Resolução Cne/Ceb Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>; Acesso em: Outubro/2021.

CAÇÃO, Maria I. at all **Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional Especializado (org.).** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_5\\_cacao-v3.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_5_cacao-v3.pdf) Acesso em: Outubro/2021.

CF (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

COOMBS, Philips H. **O que é planejamento educacional?** In Cadernos de Pesquisa, nº 4. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: por autorização do IIPÉ – UNESCO, 1972.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística fácil.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

DI GIOVANNI, G. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Caderno de Pesquisa, Campinas, n.82, 2009.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão escolar: Formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula**. 2011.

GARCIA, R. M. C. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado**. In: Caiado, K. R. M. (org) Professores e educação especial. Formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação vol.2 2011.

HAMZE, Amélia. **Educação e Legislação**. Disponível em: < <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/educacao-legislacao.htm> > Acesso em: Novembro/2021.

MACHADO, R. **Formação de Professores**. Inclusão: Revista da Educação Especial, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde e Sociedade, v. 20, p. 377-389, 2011.

MONTESQUIEU. **Do espírito das leis**. Trad. de Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1979.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em: Outubro/2021.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. p. 7, 2005.

SPIEGEL, Murray Ralph. **Estatística: resumo da teoria, 875 problemas resolvidos, 619 problemas propostos**. Tradução de Pedro Cosentino. ed. rev. por Carlos José Pereira de Lucena. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.