



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM GOIÁS

ELIZANGELA VILELA DE ALMEIDA SOUZA



UFG

**UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIZANGELA VILELA DE ALMEIDA SOUZA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: AS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM GOIÁS**

CATALÃO (GO)

2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

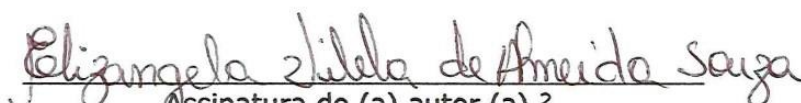
Nome completo do autor: Elizangela Vilela de Almeida Souza

Título do trabalho: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM GOIÁS

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 25 / 04 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.



ELIZANGELA VILELA DE ALMEIDA SOUZA

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores

CATALÃO (GO)

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR
[manuscrito] : AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM
GOIÁS / Elizangela Vilela de Almeida SOUZA. - 2017.
148 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Marta Lopes FLORES.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, abreviaturas, símbolos, gráfico, tabelas, lista de
figuras, lista de tabelas.

1. Educação Especial. 2. Atendimento Educacional Especializado.
3. Sala de Recursos Multifuncionais. 4. Formação Continuada. 5.
Goiás. I. FLORES, Maria Marta Lopes , orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.


Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA LII SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
ELIZANGELA VILELA DE ALMEIDA SOUZA

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA ELIZANGELA VILELA DE ALMEIDA SOUZA.


Aos três dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete (03/03/2017), às 14h00min (quatorze horas), no Laboratório de Multimeios da Unidade Acadêmica Especial de Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a LII Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Elizangela Vilela de Almeida Souza**, intitulada: **“Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Prof^a. Dr^a. Maria Marta Lopes Flores (UFG/PPGEDUC – Orientadora e Presidente da Banca), Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (UNESP-Bauru – Membro Externo) e Prof^a. Dr^a. Dulcéria Tartuci (UFG/PPGEDUC – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Maria Marta Lopes Flores, Aprovada; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Aprovada; Dulcéria Tartuci, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos três dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete (03/03/2017).

Prof^a. Dr^a. Maria Marta Lopes Flores – 

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – 

Prof^a. Dr^a. Dulcéria Tartuci – 

Secretário


Viviane Verônica dos Reis Costa
Técnico Administrativo em Educação
Universidade Federal de Goiás
SIAPE 1749468 - Matr. 98484

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG



FOLHA DE APROVAÇÃO

ELIZANGELA VILELA DE ALMEIDA SOUZA

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM GOIÁS

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Marta Lopes Flores – Orientadora (UFG/Regional Catalão)

Prof^a. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp/Bauru)

Prof^a. Dra. Dulcéria Tartuci (UFG/Regional Catalão)

Suplente: Prof. Dr. Marco Vinicius Rabelo Procópio (UFG/Regional Catalão)

Ao meu esposo, José Atanásio de Souza
Filho, pelo incentivo e formação inicial.
Aos meus pais, Estevam Gregório Vilela e
Geraldina Tereza Vilela, por me
concederem a existência.

AGRADECIMENTOS

Aqui expresso meus agradecimentos a Deus pela vida e pela força para continuar, isso quando comecei a fraquejar diante dos desafios impostos pesquisa.

Agradeço infinitamente a minha orientadora profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores, pela atenção e pelas palavras e atitudes de motivação. Pelas orientações e revisões dotadas de liberdade de agir e tomar decisões a partir de suas recomendações que permitiram a realização deste projeto. Não há palavras e espaço suficiente para expressar tamanha gratidão, OBRIGADA.

Expresso meus agradecimentos em especial à profa. Dra. Dúlceria Tartuci, pela presteza e mediação da reflexão que me permitiu decidir caminhos, por muitas vezes, entrelaçados.

À professora Dra. Vera Lúcia Fialho Capellini, por aceitar participar deste momento me consagrando com a oportunidade de partilhar um pouco de sua sabedoria.

Aos meus pais Estevam Gregório Vilela e Geraldina Teresa Vilela, por compreenderem a minha ausência em momentos especiais festivos e de luta para que a vida pudesse prosseguir. Aos meus irmãos, Elizan e Elizima, e aos meus sobrinhos Yago Braynner, Elizan Filho, Vanessa e Lucas Augusto.

Aos meus amigos, Wellington Jhonner, Lucas Santos, Ronaldo Silva, Edna Almeida e Bruno Silva que de várias formas contribuíram com a realização desta conquista.

Aos professores do PPGeduc e às colegas da quinta turma do mestrado em Educação da UFG/Catalão.

Aos pesquisadores do grupo focal do OGEESP - 2011/2012 e a coordenação do Neppein pela disponibilidade ao acervo, que serviu como base para a realização da pesquisa. Aos colegas do grupo de pesquisa Neppein, pelos momentos de estudos partilhados no decorrer destes dois anos.

À professora Dra. Enicéia G. Mendes, autora e coordenadora do projeto Oneesp.

A Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

Um agradecimento, em especial, ao meu cãozinho Kaluanã, pela companhia nas madrugadas de estudo.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire (1984, p. 80)

RESUMO

O cenário das políticas de Educação Especial e inclusão escolar: as Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás nos levou a problematizar o processo de implementação das políticas de Educação Especial na microrregião sudeste do estado. Desse modo, nosso objetivo geral foi analisar as políticas do Governo de Goiás, nas falas das professoras das SRM no acervo do Observatório Goiano de Educação Especial de 2011 a 2012. Para tanto, buscamos o acervo do OGEEESP, que teve como objetivo, a coleta e a sistematização das informações municipais que subsidiassem as políticas de inclusão escolar, identificando demandas para a formação de professores. Projeto vinculado ao ONEESP, cujo objetivo, no contexto externo, foi criar uma rede nacional de pesquisadores para produção de estudos com o intuito de avançar o conhecimento na área de Educação Especial no país. Diante disso, objetivou-se especificamente, contextualizar os processos históricos sociais, político-econômicos empreendidos nas políticas reformistas da Educação Básica que implementaram a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. A metodologia utilizada foi a qualitativa, associada as técnicas e métodos da análise de conteúdo. Utilizamos como suporte para levantamento de categorias o Atlas.Ti 7.5.12. Os sujeitos da pesquisa foram as falas de 21 professoras das SRM no ano de 2011 e 13 em 2012, que participaram dos 8 encontros realizados pelo NEPPEin/UFG/Catalão. Assim, analisamos duas grandes categorias, a saber: formação do professor para o AEE e sistema de avaliação. Os resultados apontaram que não houve políticas pensadas para as SRM em Goiás, nos últimos 17 anos, que nos primeiros anos do século XXI, foi lançado o Programa de Educação Especial para a Diversidade na Perspectiva Inclusiva (2002-2004), como projeto de tendência homogeneizadora de atendimentos as especificidades de alunos PAEE. Os cursos ofertados de formação de professores para o AEE na escola inclusiva, foram mediados por políticas de multiplicadores com transferência de metodologias e recursos. Com o encerramento do PEEDI, como projeto, os cursos de formação continuada tornaram cada vez mais escassos. Foi levantado que as dificuldades enfrentadas pelas professoras iam desde a falta de espaço para atendimento a insegurança por falta de formação. O que demonstrou que pode ser desastroso preparar professores para o AEE focalizando apenas a reflexão com os pares ou em cursos aligeirados. Na categoria avaliação, as evidências apontaram que o diagnóstico clínico tem sido requisito para o atendimento na SRM, podendo ser o mesmo entregue pela família ou encaminhado pela escola. Os depoimentos apontaram, que o laudo clínico define o acesso e quem é o aluno PAEE. Nesse sentido, pode estar funcionando como ferramenta de mão dupla que justifica o acesso ou a exclusão na SRM. No plano pedagógico o laudo representa o instrumento que define os recursos utilizados no planejamento do Plano de AEE e do PEI.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Formação Continuada. Goiás

ABSTRACT

The scenario of Special Education and school inclusion policies: the Multifunctional Resource Classes in Goiás led us to problematize the process of implementing Special Education policies in the southeastern micro-region of the state. Thus, our general objective was to analyze the policies Goiás Government, in the statements of the MRR teachers in the collection of the Observatory of Special Education from 2011 to 2012. This way, we sought the collection of OGEESP, whose objective was the collection And the systematization of municipal information that would subsidize policies for school inclusion, identifying demands for teacher training. Project linked to ONEESP, which the objective, in the external context, was to create a national network of researchers to produce studies with the purpose of advancing knowledge in the area of Special Education in the country. At this point of view, it was specifically aimed at contextualizing the historical social, political-economic processes undertaken in the reformist policies of Basic Education that implemented Special Education in the perspective of Inclusive Education. The methodology used was qualitative, associated with the techniques and methods of content analysis. We use "Atlas.Ti 7.5.12" to support the categories. The subjects of the research were the statements of 21 MRR teachers in 2011 and 13 in 2012, who participated in the 8 meetings held by NEPPEin / UFG / Catalão. Thus, we analyze two big categories: teacher training for AEE and evaluation systems. The results indicated that there were no policies designed for MRR in Goiás in the last 17 years. He pointed out that, in the first years of the 21st century, the Special Education for Diversity Program in the Inclusive Perspective (2002-2004) was launched as a homogenizing trend of the specificities of students. The courses offered for teacher training for AEE in the inclusive school, mediated by multiplier policies with transfer of methodologies and resources. With the end of PEEDI as a project, courses have become increasingly scarce. It was pointed out that the difficulties faced by the teachers ranged from lack of space to attend to insecurity due to lack of training. This has shown that it can be disastrous to prepare teachers for AEE by focusing only on reflection with peers or on lightening courses. In the evaluation category, the evidence indicated that the clinical diagnosis has been a requirement for MRR care, and may be the same delivered by the family or referred by the school. The statements indicated that the clinical report defines the access and who is the PAEE student. In this sense, it may be functioning as a double-using tool that justifies access or exclusion in MRR. In the pedagogical plan the award represents the instrument that defines the resources used in the planning of the AEE Plan and the PEI.

Key words: Special Education. Specialized Educational Assistance. Multifunctional Resource Room. Continuous formation. Goiás

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANRESC | Avaliação nacional do rendimento escolar |
| ANEB | Avaliação nacional de Educação Básica |
| BM | Banco Mundial. |
| CAEE | Centro de Atendimento Educacional Especializado |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Coordenação da Educação Especial |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial. |
| CF | Constituição Federal |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DPEE | Diretoria de Políticas de Educação Especial |
| EaD | Educação a Distância |
| EE/EI | Educação Especial na Perspectiva Inclusiva |
| EUA | Estados Unidos da América |
| ER | Escola de Referência. |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FUNDEB | Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais do Magistério |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| LBI | Lei Brasileira de Educação Inclusiva |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OGEEESP | Observatório Goiano de Educação Especial |

| | |
|----------------|---|
| ONEESP | Observatório Nacional de Educação Especial |
| OEERJ | Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro |
| O.S | Organizações Social |
| PPA | Plano Plurianual |
| PP | Partido Progressista |
| PSDB | Partido Social-democrático Brasileiro |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PAEE | Público alvo da Educação Especial |
| PEEDI | Programa de Educação Especial para a Diversidade na Perspectiva inclusiva |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGEduc | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPGEEs | Programa de Pós-Graduação em Educação Especial |
| SR | Sala de Recursos |
| SRE | Secretaria Regional de Educação |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncional |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEGO | Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás |
| SEE | Secretaria Estadual de Educação |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SUEE | Superintendência de Educação Especial |
| TA | Tecnologia Assistiva |
| TGD | Transtorno Global do Desenvolvimento |
| EU | Unidade Escolar |
| UH | Unidade Hermenêutica |
| UFscar | Universidade Federal de São Carlos |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1- UH: Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar: as SRM em Goiás. | 69 |
| Quadro 2 - Lista de Palavras | 70 |
| Quadro 3 - Caracterização das Professoras Participantes do OGEESP 2011-2012 | 78 |
| Quadro 4 - Data das entrevistas e tempo de duração – 2011 | 81 |
| Quadro 5 - Data das entrevistas e tempo de duração – 2012 | 81 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Categorias - Formação de Professores | 71 |
| Gráfico 2: Subcategoria – Formação Inicial | 72 |
| Gráfico 3: Subcategoria – Formação Continuada | 72 |
| Gráfico 4: Categoria - Sistema e Avaliação | 73 |
| Gráfico 5: Subcategoria – Avaliação para acesso | 73 |
| Gráfico 6: Subcategoria – Avaliação para Planejamento | 74 |
| Gráfico 7: Subcategoria – Avaliação de rendimento | 74 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|------------------------------------|-----|
| Anexo A - Parecer 291/2011 | 141 |
| Anexo B - Parecer 382/2011 | 144 |
| Anexo C - Termo de Anuência | 145 |
| Anexo D – TCLE | 146 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução | 20 |
| Parte I | |
| 1 AS IDEIAS NEOLIBERAIS NO CONJUNTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO NOS ÚLTIMOS 25 ANOS | 22 |
| 1.1 Políticas de Educação Especial a partir da década de 1990 | 22 |
| 1.1.2 Marcos Legais na Educação Especial/inclusiva | 29 |
| 1.1.3 Sistema de Avaliação | 35 |
| 1.1.4 Educação Especial e Escola Inclusiva. | |
| Parte II | |
| 1. 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS DO GOVERNO DE GOIÁS | 41 |
| 1.2.1 Educação Especial na conjuntura política em Goiás | 41 |
| 1.2.2 As Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás | 54 |
| 1.2.3 Avaliação do sistema educacional especializado em Goiás | 56 |
| 2 Metodologia | 66 |
| 2.1 procedimentos éticos | 67 |
| 2.2 Tipo de estudo | 68 |
| 2.3 Local da pesquisa | 75 |
| 2.4 Procedimentos de coleta de dados | 75 |
| 2.5 participantes | 75 |
| 2.6 Educação Especial/Educação Inclusiva em Goiás | 78 |
| 2.7 O Contexto da pesquisa do OGEESP | 81 |
| 2.8 As Salas de Recursos Multifuncionais | 82 |
| 2.9 Análises de Dados | |
| 3 POLÍTICAS DO GOVERNO DE GOIÁS PARA AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO SUDESTE DO ESTADO DE GOIÁS | 83 |
| 3.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 83 |
| 3.1.1 Formação inicial | 84 |
| 3.1.2 Formação continuada | 88 |
| 3.1.3 As Salas de Recursos Multifuncionais na fala das professoras | 101 |
| 3.2 AVALIAÇÃO | |
| 3.2.1 Avaliação de Rendimento | 110 |
| 3.2.2 Avaliação de identificação e atendimento | 111 |
| 3.2.3 Avaliação para planejamento. | 113 |
| | 120 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | |
| Referências | 125 |
| Anexos | 128 |
| | 141 |

APRESENTAÇÃO

Este estudo advém de minha experiência como professora de apoio e membro do Núcleo de Apoio Psicossocial (Naps) da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá, no período de 2012 a 2014. No Naps nos reuníamos uma vez por semana para discutirmos sobre o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na oportunidade, apresentávamos nossas inquietações e discutíamos acerca de possíveis ações a serem realizadas para que obtivéssemos resultados positivos com o atendimento aos alunos Público alvo da Educação Especial (PAEE). Em um segundo momento, debatíamos acerca da Legislação maior e das Políticas de Educação inclusiva do estado de Goiás, pontuávamos a função de cada um do grupo deixando claro que o trabalho devia ser de colaboração entre todos, o que se configurava em um valioso momento de estudo.

Esta experiência me fez perceber que apesar de presente em todos os níveis e modalidades, como orienta a Política Nacional de Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (6.571/2008), regulamentada pelo Decreto CNE/CEB 7.611/2011 (BRASIL, 2011), a inclusão escolar caminha lentamente como realidade. Tal processo lento acarreta em muito tempo de espera para o aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE) – aluno com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação - ter uma educação de qualidade.

Percebi que a instituição de Ensino Superior em que eu atuava não estava preparada para atender ao aluno PAEE. E, em razão disso, passei por vários desafios para desenvolver o trabalho junto ao aluno com deficiência visual, sendo modulada com uma carga horária de 40 horas/aulas semanais. Nessa instituição superior, a ausência de Tecnologia Assistiva era notória. Faltava desde o ambiente para AEE com o aluno PAEE à elaboração do PEI em regime de colaboração entre o professor da sala de aula comum e o professor de apoio. O maior gargalo enfrentado por mim foi a recusa da maior parte dos professores do curso em procederem à adaptação curricular, além disso, faltava diálogo e uma barreira se criava entre nós.

Algumas destas questões eram adaptáveis como, por exemplo, realizar o atendimento com o aluno na sala dos professores, porém, diversas vezes fui repreendida com a afirmativa: “não pode atender o aluno na sala dos professores”, o

que de fato é um transtorno. Todavia, o fato de não possuir um ambiente como a SRM não deixava outra alternativa, a não ser o cantinho do corredor, ou até a sala da coordenação de cursos do Campus. Além disso, a equipe multiprofissional se encontrava defasada, podendo contar com uma psicopedagoga, uma psicóloga, três professoras de apoio e três intérpretes para atenderem ao aluno PAEE.

Em essência, este processo se tornou uma experiência que despertou em mim o interesse de conhecer mais, a partir do agrupamento de ideias associadas à prática de pesquisar, para contribuir com investigação que tenha como foco a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em âmbito nacional, regional e local. Além disso, despertaram-me as discussões que têm sido recorrentes nos seminários e congressos aos quais participei nos últimos anos atentos para a temática de formação do professor com foco na Educação Especial.

Com a leitura de textos inerentes à Educação Especial nos estudos do Naps e as discussões das Políticas educacionais que tratavam sobre a EE/EI, decidi que era o momento de me aprofundar e especializar cientificamente para o que eu estava fazendo. Com efeito, preparei-me para participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação *Scritto Sensu* em Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, na Linha de pesquisa Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Inclusão.

Como resultado deste percurso apresento este trabalho que me lançou no desafio de analisar as políticas educacionais no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este estudo procura elucidar a temática Políticas de Educação Especial e inclusão escolar: as Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás. Para tanto, problematizamos a análise em torno da seguinte questão: como foi o processo de implementação das políticas de Educação Especial por meio da fala das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais da microrregião sudeste do estado? Diante desse questionamento, nosso objetivo geral foi analisar as Políticas do Governo de Goiás, nas falas das professoras das SRM da microrregião sudeste no acervo do Observatório Goiano de Educação Especial de 2011 a 2012.

Objetivamos, especificamente, contextualizar os processos histórico-sociais e político-econômicos empreendidos nas reformas da Educação Básica que implementaram a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. Apontamos as análises das políticas de formação inicial e continuada para o professor de AEE nos planos de ação dos governos nacional e estadual. Analisamos os instrumentos utilizados pelo sistema de avaliação.

Isso posto, nos aportamos da abordagem sócio-histórico para caminhar durante as análises dos aspectos políticos, econômicos e culturais gerenciados pelo sistema ideológico na gestão do estado e, conseqüentemente nas discussões que perpassam o campo da educação em todos os níveis e modalidades. Assim, a análise as ideias neoliberais no âmbito internacional assegurada pelo sistema capitalista foi necessária para potencializar nosso discurso pois, se faz necessário compreender esse processo dentro de uma ordem global (SILVA, 2015).

Assim sendo, embasamo-nos em Gentili (1999, 2015), Hölfing (2001), Severino (2006), Freitas (2007, 2012), Bresser-Pereira (2008), Moreira (2009), Oliveira (2009), Durhan (2010), Dourado (2011), Oliveira (2011), Saviani (2011, 2013), Hermida (2012), Fonseca (2013, 2015), Frigotto (2013, 2014, 2015), Oliveira (2014), Bruno (2015), Silva (2015).

Para desenvolvimento das ideias o texto foi dividido em três capítulos. No Capítulo I, focamos as ideias neoliberais no conjunto das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva no cenário brasileiro nos últimos 25 anos. Um processo que vem se configurando ao longo do

tempo histórico provocando constantes metamorfoses no cenário político, econômico, cultural e informacional, alterando constantemente a realidade da educação em seu contexto. De forma geral, estes processos tendem a implicar novas formas de organização e gerenciamento das políticas sociais de segurança, saúde e educação.

No segundo momento, inteiramo-nos sobre a reforma da Educação Básica realizada pelo Governo de Goiás, na primeira década do século XXI, processo desenvolvido pós Programa Estadual (PEEDI), e as diretrizes políticas que nos últimos 17 anos alicerçou a política de formação continuada em serviço de professores da EE/EI. Levantamos a discussão sobre a tríade da avaliação diagnóstica, avaliação para o planejamento e a avaliação de rendimento.

No capítulo II, apresentamos a metodologia, os procedimentos de categorização, bem como, os métodos e as técnicas utilizadas na análise do conteúdo. Dentre as descrições apontamos a metodologia utilizada no procedimento de coleta de dados do OGEESP. Com o Atlas.Ti 7.5.12, levantamos as duas grandes categorias: Formação de professores e Avaliação.

No Capítulo III, analisamos as políticas do Governo de Goiás para as SRM nas falas das professoras das SRM no AEE da região sudeste, trazendo para o debate sua vivência no interior da escola na perspectiva da EE/EI.

Assim sendo, este estudo se justifica por ter como foco a fomentação da produção de conhecimento, contribuindo com pesquisadores que pensam influenciar as políticas de EE/EI, em todas as esferas administrativas federal, estadual e municipal compartilhando experiências sistematizadas de conhecimentos produzidos por professores.

CAPÍTULO I

1 AS IDEIAS NEOLIBERAIS NO CONJUNTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO NOS ÚLTIMOS 25 ANOS

Neste capítulo discutimos as ideias neoliberais no conjunto das políticas de Educação Especial no cenário brasileiro nos últimos vinte e cinco anos. Analisamos as políticas da década de 1990, e os aspectos políticos, econômicos e educacionais no país, “como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Além disso, discutimos sobre a SRM as políticas de formação para o professor de AEE e suas diferentes implicações no cenário nacional, regional e local sob gerenciamento e regulação da internacionalização do capital financeiro.

1.1 Políticas de Educação Especial a partir da década de 1990

Ao analisar, historicamente, a década de 1990 no Brasil imergimos em fatos político-sociais que demarcaram o início do sistema político-econômico vigente nos dias atuais. Um dado momento em que as fronteiras da economia se abrem às leis do mercado internacional por influência das ideias de países desenvolvidos, como Alemanha, Inglaterra e EUA. Essas ideias se inserem no pensamento político brasileiro com o fim da Ditadura Militar e a ascensão do governo neoconservador defensor da redemocratização do país. De acordo com essa ideia, somente nessa perspectiva a crise econômica e política gerada na década perdida de 1980 poderia ser superada (SAVIANI, 2011).

Um processo que, ao longo das últimas décadas, delineia planos e estratégias de reorganização da sociedade brasileira que se mostrava incompatível com os interesses do sistema capitalista global (SAVIANI, 2011). Na remodelagem do cenário, a prioridade nos investimentos nas instâncias privadas nacionais e o compromisso com as instituições internacionais de financiamento vão dando sinais de desajuste social com estancamento da renda *per capita*. Para ajustar as finanças do governo e gerar superávit, a ideia foi remodelar as esferas sociais às exigências

da economia globalizada do mercado financeiro (POCHMANN, 2007). Tal empreendimento deu início a um processo de reestruturação com ajustes fiscais e a uma sucessão de medidas em desfavor da população mais pobre.

Nesse momento, no cenário mundial, o capitalismo se sobrepunha às muralhas do socialismo e se consolidava com a queda do Muro de Berlim, em agosto de 1989, um evento acirrado orientado por grupos internacionais com ideias convergentes com visão de globalização do capitalismo financeiro e cultural. Processo iniciado com o liberalismo da Revolução Francesa (1789-1799) e seus princípios de *Liberté, Égalité, Fraternité*¹, que deram origem aos grupos nazistas e fascistas da Europa do século XX. De acordo com Hobsbawn (1995), a união dos movimentos sociais ameaçava o poder dos grandes empresários, que uniram forças com os conservadores da Ultradireita, os fascistas de Mussolini. Desse modo, evidências históricas e filosóficas aproximam a ideologia doutrinária da Ultradireita conservadora do Brasil às ideias dos grupos fascistas que se espalharam pelo globo em um jogo de poder. O início dessa nova ordem mundial controlada por países desenvolvidos articula estratégias para remontar o sistema político-econômico de países em desenvolvimento, como o Brasil, que permanecia com a economia estática desde o final da Segunda Guerra Mundial (1945) (BRUNO, 2015; OLIVEIRA, 2015; GENTILLI, 1999; FRIGOTTO, 2013). Por meio de uma articulada responsabilidade, os organismos internacionais como a ONU, o FMI, e o BM, financiadores de projetos para desenvolvimento e reestruturação da economia dos países em desenvolvimento se encarregam de fomentar a economia.

Tal estratégia objetiva, politicamente, a ampliação e a descentralização da responsabilidade orçamentária “em instâncias mais amplas, capazes de promover acordos entre diferentes e múltiplos atores: os estados-nações” (BRUNO, 2015, p. 17). Na esfera nacional, a descentralização das despesas com os estados e municípios fortalece o poder da união com a centralização da receita pelo Ministério da Fazenda, detentor do poder de liberação de recursos para a área social. A essência dessas orientações determina a prioridade em ajustar os cofres públicos para cumprir acordos provenientes da dívida externa, uma movimentação financeira que delega cortes na saúde, na segurança e na educação, ao deixar de:

¹ Liberdade, Fraternidade e Igualdade - Português brasileiro.

Transferir parte das despesas da União para estados e municípios, sem a consequente descentralização da receita federal disponível, mostra ser mais uma medida do padrão de ajuste fiscal das finanças públicas. Diante da ampliação da responsabilidade dos governos subnacionais, sem contrapartida da receita fiscal disponível, a descentralização da área social terminou por ocorrer acompanhada, muitas vezes, da degradação da oferta de bens e serviços públicos (POCHMANN, 2007, p. 77).

Uma mescla de atitudes liberais predatórias da classe trabalhadora, regulada pelas políticas internacionais coordenadas pelo Banco Mundial representante dos acordos. Diante disso, o banco adverte sobre a necessidade de adotar estratégias para que juntos, países desenvolvidos e em desenvolvimento, atendessem às carências básicas da sociedade. Diante disso, a justificativa de responsabilidade e manutenção dos direitos adquiridos na Declaração dos direitos humanos (1948), os países vêm procurando “legitimar-se politicamente, ou seja, precisa incorporar outros protagonistas sociopolíticos, atendendo as demandas das classes subalternas por meio de políticas sociais” (MARONEZE; LARA 2009, p. 3. 281).

Com isso os neoliberais no território nacional o cenário social convoca a educação “a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital” (JIMENEZ; RABELO; SEGUNDO, 2009, p. 4). Diante de tal contexto, as políticas de EE/EI se encarregam de garantir o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino regular, em todos os níveis de ensino.

Nesse cenário surge uma inovação conceitual, que procura res-significar conceitos em nome de uma cultura mais ampla, teoricamente regimentada pelas leis que a normatizam, por meio de discursos de uma sociedade global. Nesse sentido, “trata-se de uma crise que está demarcada por uma especificidade nos aspectos econômico, cultural, ideológico, ético-político e educacional, cuja análise fica mutilada pela crise teórica” (FRIGOTTO, 2013, p. 74).

No escopo da questão, a lógica da perspectiva liberalista se assegura na proposta de desenvolvimento econômico por meio de uma formação racional e sujeição do indivíduo, tendo, nesse contexto, a educação como prática social a função de garantir a produtividade com eficiência. Uma ideia regulada pela subjetividade dos conceitos que se reconfiguram a todo momento pelo ideal de progresso e desenvolvimento, assim como tantos outros parâmetros (BAUMAN,

2001). Além disso, alerta o sociólogo que o próprio conceito se encontra em disputa, mesmo depois da individualização do sujeito. Segundo o autor, a ideia de progresso:

(...) Está privatizada porque a questão do aperfeiçoamento não é mais um empreendimento coletivo, mas individual; são os homens e mulheres individuais que as suas próprias custas deverão usar, individualmente, seu próprio juízo, recursos e indústria para elevar-se a uma condição mais satisfatória e deixar para trás qualquer aspecto de sua condição presente de que se ressintam (BAUMAN, 2001, p. 155).

Por essência, pretende-se que a educação empreenda a sujeição do indivíduo às normas e regras das sociedades capitalistas, não obstante, respondendo ao sistema político-econômico universal. De acordo com essa perspectiva, a agenda neoliberal pensa a formação para o trabalho docente, não só para o exercício da função, mas, também, como agente transformadora da cultura simbólica por meio do compartilhamento dos “costumes morais de todos os demais padrões culturais, com o fito de preservar a memória cultural” (SEVERINO, 2006, p. 307).

Nesse processo, uma onda de ideais cria significados conceituais que vão sendo adequados conforme os interesses da classe dominante, lançando os gargalos no campo da educação, alguns com ênfase em atributos de recondução do sujeito instado nas relações sociais com espaço de legitimidade de poder, só que, agora, na condição de indivíduo isolado. É nesse cenário que o sistema administrativo brasileiro se amplia, redesenhando as instâncias de gerenciamento dos governos federal, nacional e local e atingindo os pontos cruciais da base social. Nesse novo desenho, todos os níveis e escalas do governo se confundem ou se complementam chegando ao ponto de se pensar o político-midiático, o político-econômico, o político-jurídico, o público e o privado, o coletivo e o individual de forma não isolada.

Por conseguinte, se percebe um ajuste aos princípios do mercado globalizado, com argumentos de formação para o trabalho, sustentado no discurso da necessidade de se adotar medidas que promovam avanços significativos. Uma proposta de governo efetivada com a reforma administrativa configurada no Programa Mãos à Obra, Brasil: proposta de governo, slogan da campanha política que elegeu FHC (PSDB), em 1994, à Presidência da República do Brasil:

O sistema internacional se transformou e, agora, numa economia globalizada, a competição é determinada, principalmente, pelas conquistas

científicas e tecnológicas. Teremos que avançar – e muito – na reforma da educação brasileira e nos estímulos à ciência e tecnologia, para que o país tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que gere empregos, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial (BRASIL 2008c, p. 4).

No sentido mais amplo, o governo define as práticas a serem desenvolvidas por meio de projetos e programas de ação educacional seguindo as orientações do coordenador e financiador das questões sociais, o Banco Mundial, um agente que, em contrapartida, influencia e modifica os métodos do governo (FONSECA, 2013; 2015). É nesse momento que os papéis do legislativo e do executivo dão início à configuração de:

uma nova realidade social e política, que permite identificar mudanças nas estratégias de ação do estado para a aprovação das políticas educacionais. Dentre as estratégias utilizadas, há a interferência do Poder Executivo no processo de elaboração das leis para a educação nacional, através da obstrução da tramitação dos projetos e da apresentação de projetos de leis substitutivos próprios (de forma simultânea aos processos de obstrução). Do ponto de vista histórico, esta estratégia – que havia sido introduzida na dinâmica parlamentar quando Fernando Collor assumiu a presidência em 1991 – logo se torna sistemática e dominante nos governos de FHC 1995/1998 e 1999/2002 (HERMIDA, 2012, p. 1.446).

Um emaranhado de projetos coloca a EE/EI como meio estratégico para as reformas do governo FHC, que, ao assumir a presidência em 1995, resgata o plano Político-econômico iniciado no governo Itamar Franco (1993-1994), quando este era Ministro das relações internacionais e, em seguida, Ministro da Fazenda. Uma meta que não levou em consideração as condições econômicas e sociais em que os indivíduos estavam inseridos e pouco priorizou a qualificação do professor para trabalhar com o aluno PAEE.

Também foram financiados cursos de formação para atender à demanda do mercado, com estratégias de ensino pensadas em metas de alcance da internacionalização do capital. Esta é uma essência da política de formação para o governo FHC (PSDB), que se situa em uma das administrações públicas que, segundo Durhan (2010), mais fez pela educação. Embora segundo Hermida (2012, p. 1.447), o cerne da ideologia capitalista neoliberal e “as diretrizes do Banco Mundial consideram apenas a dimensão estritamente instrumental da educação face à nova dinâmica do capital, numa perspectiva estritamente economista”

Severino (2006) analisa a situação desses governos e afirma que ser gerenciado por organismos “sem pátria” é se render à governança por meio de programas de recessão e cortes orçamentários organizados por projetos com diretrizes universalizadas. De acordo com Freitas (2012. p.394), “uma visão pragmatista se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias”. Nessa concepção, o professor se vê reduzido a técnico e seus direitos, conquistados por movimentos e lutas sindicais ao longo da história, começaram a ser usurpados. Nessa conjuntura começam a empreender a padronização da cultura por intermédio da elaboração de leis de mercado.

Uma administração extremamente reguladora, mínima financiadora da educação e promotora de oportunidades de “formação em serviço” (BRASIL, 1999), muitas vezes financiadas por convênios com instituições privadas na modalidade semipresencial e a distância (EaD). Uma orientação que condiz com a regulação e orientação das políticas de formação continuada para professores que atuam na Educação Básica e precisam se qualificar para atenderem à diversidade do PAEE, e a EE/EI. Uma constatação vinda da abertura da economia brasileira às leis do mercado internacional, em que tudo se transforma em mercadoria (FREITAS, 2007; 2012). Tal repaginada se dá no parecer regulado em 1999, após a revisão da LDB 9.394/96, que implementou uma reforma político-administrativa em todos os setores sociais (BRASIL, 1999).

De fato, apresenta-se com uma concepção de desenvolvimento pelo menor gasto e maior produtividade, característica de uma ideologia capitalista orientada no âmbito externo pelos organismos internacionais e multilaterais sob o jugo da ONU e coordenação do Banco Mundial para as questões sociais (FONSECA, 2013; 2015). No âmbito interno, o controle político administrativo se encontra orientado pela grande mídia conjugada ao domínio das empresas privadas que agem como agente político, representadas pela Fiesp, detentora do poder de regulação das indústrias brasileiras, e por representação da mais volumosa economia brasileira, o estado de São Paulo.

No campo da educação, uma acentuada tarefa, vem sendo, empreendida para a inculcação de valores e ideias empacotados em forma de conteúdos reproduzidos em cursos de capacitação impostos a professores. Por um lado,

o apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno” (FREITAS, 2012, p. 394).

Embora, contribua com a formação no, contexto, adequando as necessidades do momento, essa prática insere uma “política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma da educação” (GENTILI, 2013, p. 229). Além disso, a cultura homogeneizada representa para o governo uma garantia consumidora de conteúdos ideológicos e alienação ao capitalismo e sua teoria globalizada leva a “uma luta em torno de recursos materiais, na qual uma variedade de instrumentos culturais e simbólicos são utilizados para produzir visões e conceitos sociais conflitantes” (GENTILI, 2015; p.15).

Nesse ínterim, a implantação da EE/EI no governo FHC se constituiu em uma prerrogativa que não assegurava a permanência do aluno PAEE preferencialmente na escola regular. Uma política modulada na conjuntura nacional brasileira por reformas não visionárias de uma Educação de qualidade com investimento em formação inicial e continuada para todos em EE/EI. A perspectiva era incluir e não desenvolver uma política de inclusão.

Por conseguinte, no segundo mandato do governo de FHC (PSDB), foi criada a proposta do governo Avança Brasil nas eleições de 1998 (BRASIL, 1998), cujas metas e objetivos, segundo o documento, são “ambiciosas e consistentes” com possibilidade de promover “uma virada histórica no desenvolvimento da sociedade brasileira” (BRASIL, 2008). Tal documento apresentava um Plano de ação a ser desenvolvido na educação para contemplação de uma parcela excluída, o qual explicita o sentido político e ideológico de sua campanha, que propunha:

O sentido geral da mudança – o grande objetivo com o qual os demais se alinham – é a inclusão dos excluídos. Não só como consequência do crescimento econômico, mas, principalmente, como utopia deliberadamente assumida pela sociedade, é possível de ser realizada no futuro próximo (BRASIL, 2008, p. 1).

Tais empreendimentos, mais tarde, são orientados no Plano Nacional de Educação elaborado pelo governo federal em 2001, com a designação de erradicar o analfabetismo universalizando o ensino fundamental. Porém, a lei já nasceu

obsoleta ao considerar a matrícula como uma diretriz política que exclui uma grande parcela de alunos PAEE na sala de aula da EE/EI.

1.2 Marcos Legais na Educação Especial/inclusiva

De maneira geral, estudos de Fonseca (2013, 2015) e Bruno (2015) apontam uma reestruturação a partir dos anos 1980 na administração dos organismos multilaterais que originou um processo de transferência da coordenação do FMI para o BM, sendo que a participação do banco se tornou mais política e efetiva, além de ser legado a ele uma ampla expressão nas decisões relacionadas ao “monitoramento do processo de ajustes estruturais junto aos países-membros, como base para implantação do globalismo econômico e comercial” (FONSECA, 2015, p. 47).

Esta transformação pode ser analisada do ponto de vista da representação de grupos políticos internacionais por organismos supranacionais na organização de medidas e estratégias com vistas a redefinir na esfera global as políticas de ação social. Para tanto, utilizam de mecanismos de significação e representação com fins de (re) criar uma situação adequada as ideias do social conforme a política liberal (GENTILI, 2015). Um modelo gestado pelo sistema capitalista e que funciona no mercado financeiro, pelo qual:

esta evolução pode ser explicada pelo que o Banco desempenha junto aos países mais pobres, como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para a negociação e sua dívida externa (FONSECA, 2015, p. 46).

Nessa perspectiva, o estado-nação inicia uma reorganização na esfera administrativa, mudanças na representação e na forma de dar significado às necessidades básicas sociais, não se tratando apenas de uma reestruturação das esferas políticas e econômicas (GENTILI, 2015). Nesse cenário, as políticas educacionais são repensadas e com isso a EE/EI ganha um novo olhar, uma nova perspectiva para a Educação básica presente na LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996). A partir disso, uma aliança se cristaliza entre as políticas educacionais e os objetivos de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e “o enriquecimento dos

valores culturais e morais comuns, é nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade” (BRASIL, 1990).

As políticas de EE/EI no Brasil se encontram amparadas na Carta Magna promulgada em 1988, tornando-se o marco legal, na perspectiva jurídica, para se discutir a Reforma da educação de 1996. Assim, a CF de 88 é anunciada com provisão para as políticas de EE/EI que, a partir desse ponto, vão aos poucos sendo reforçadas e convocadas a cumprirem os compromissos firmados em Jomtien (1990). Embora haja uma disponibilidade de estudos que se dedicam à temática dos movimentos internacionais que deram início à EE/EI, achamos por bem levantar alguns pontos que nortearam nossas discussões.

Um desses pontos, trata do processo histórico da EE/EI no Brasil, o qual traz a Conferência mundial de Educação Para Todos (1990) como um importante passo ao processo que vem se estendendo ao longo das últimas décadas nas políticas de EE/EI nas instituições de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que a educação, por ser um ambiente em que o ensino vai além do pedagógico, torna-se, neste cenário, um arranjo do projeto neoconservador, uma ferramenta para reprodução massiva da ideologia capitalista e produção de capital humano com mão de obra barata (FRIGOTTO, 2013). Assim, o projeto da Conferência se configura no ponto difusor da ideologia neoliberal no campo da educação no Brasil e em outros países da América Latina (GENTILI, 1999; 2015; SILVA, 2014).

Uma mudança que analisada na perspectiva de Gentili (2013, p. 219, grifos do autor) “leva a indícios de que longe de ser somente um plano econômico e político, trata-se, também, de uma nova ordem cultural”. O que no campo da educação, deu formatação a LDB 9.394/96, paralelamente, a época em que o Brasil se inseria no processo de globalização e subordinação ao capital financeiro (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Assim os desenhos do projeto dos organizadores dos eventos internacionais anunciam uma política de Educação para Todos como promotora e disseminadora das ideias para a materialização da cultura hegemônica do opressor com consolidação global do sistema capitalista (GENTILI, 2013; FRIGOTTO, 2013; MOREIRA, 2009).

Nesse processo o investimento na educação fica a critério dos agentes mediadores das negociações entre os países tomadores e os credores, que definem

pelo sistema de avaliação a distribuição dos recursos partindo do princípio do mérito, conforme objetivos estabelecidos na Declaração:

As metas não precisam ser fundamentadas exclusivamente em tendências e recursos atuais. Objetivos preliminares podem refletir uma apreciação realista das possibilidades oferecidas pela Declaração, no que concerne à mobilização das capacidades humanas, organizativas e financeiras adicionais, em torno de um compromisso de cooperação para o desenvolvimento humano (BRASIL, 1990, p. 1).

Uma estratégia alocada com o discurso da sociedade globalizada, que demanda atitudes de cooperação e internacionalização do capital para superação de obstáculos financeiros com articulação e disseminação de ideias doutrinárias no sistema educacional. Em essência, o plano estabelece vínculos políticos e econômicos entre os países de capital financeiro mais elevado e os países de recursos financeiros com situações menos favorecidas, evidenciado que os países que apresentam baixos índices de alfabetização e escolarização, além de recursos nacionais muito limitados, serão confrontados com escolhas difíceis ao longo do processo de estabelecimento de metas nacionais a prazos realistas (BRASIL, 1990).

De fato, como explana Severino (2006), todo projeto político de governo possui um plano de ação com ideias pensadas por um grupo e, como tal, as esferas sociais são desenhadas de acordo com a agenda proposta. No que se refere às políticas sociais no plano das ideias “a educação é um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos” (APPLE, 2015, p. 184). Nesse sentido, o plano de reestruturação da economia na “Era FHC” postula a qualificação para a competitividade e atendimento às demandas do mercado de trabalho e a livre concorrência favorecendo a iniciativa privada.

Com a projeção de progresso recomenda-se que alunos e professores devem passar por uma avaliação formativa com o intuito de identificar e manter o controle da aprendizagem adquirida para auxiliá-los a superá-la (BRASILa,1994). Uma proposta que:

fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos (DURHAM, 2010, p. 156).

Destarte, a chamada dos municípios para o regime de colaboração entoa os discursos da precariedade da educação instalada pela crise nos discursos de políticos que tentam inculcar na população brasileira uma crise econômica provocada por gastos nas questões sociais. Quanto a educação, a justificativa é o inchaço das escolas de professores mal formados que reproduzem a sua classe social. Assim, são justificados os desempenhos abaixo da meta que deveriam ser alcançadas pelos alunos, embora o encargo de punição recaia não somente no aluno, mas nas escolas, nos professores que são expostos por meio de seus resultados em *Standards* (FREITAS, 2012).

No relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH – 2000), “a democracia do Brasil coexiste com desigualdades sociais e econômicas que estão entre as maiores do mundo” (IDH-2000), ocupando a 73ª colocação no relatório global. Dado que contraria a análise de Durhan (2010, p.163) ao dizer que “até o governo Fernando Henrique não havia indicadores que medissem a qualidade do ensino”. Isso por que para calcular o desenvolvimento dos países, o IDH é calculado em dados estatísticos sobre a renda per capita, alfabetização, taxa de matrícula e longevidade.

Tais dados são condicionadores de elementos para elaboração de planos de educação e decisão de metas e estratégias a serem desenvolvidas em prazos determinados, um projeto da Declaração do Milênio pensado pelas Nações Unidas (ONU). Essa tendência se caracteriza na proposta do PNE (2001-2011) que ganha reforço no PNE (2014-2024) que orienta os estados e os municípios a promoverem estratégias para alcançar a universalização da Educação fundamental do aluno PAEE, com a idade de 4 a 17.

Para alavancar a qualidade da educação o plano prevê investimento em formação continuada dos professores da EE/EI, fomento ampliado pelo FUNDEB, amplia as vagas nas redes públicas das escolas inclusivas; adequação de acessibilidades nas escolas públicas na arquitetura; transporte, disponibilização de material didático e recursos de tecnologia assistiva, educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; articula o ensino regular e o especializado por meio das salas de recurso multifuncionais da escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2014). Logo, o que fica evidente é a busca de mudanças que perpassam as barreiras arquitetônicas, curriculares e pedagógicas

para inclusão de todo o aluno PAEE como orienta o Decreto-lei 6.571/2008. Ao nos basearmos nos fundamentos epistemológicos da História social, a partir da perspectiva de Castro (1997) em Domínios da História, associamos a essa articulação a dialética entre os níveis de abordagens do processo histórico-social, econômico, político e cultural, interligando-os com as políticas de educação.

A EE/EI nessa ordem reformada deve assegurar “em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão” (BRASIL; MEC, 2007, p. 4). Isso se a formação do professor for considerada como agente de ação direta na prática educativa associada ao papel de formador de mentalidades. Nesse patamar a educação fica com a incumbência de incluir a todos os alunos com deficiência na escola regular, cuja função tem como pressuposto atender a todos de acordo com suas necessidades educacionais específicas dentro de um mesmo ambiente.

No âmbito da EE/EI, as adaptações pedagógico-didáticas e de acessibilidades precisam ser oferecidas para que o aluno PAEE conquiste o Direito de igualdade com equiparação de oportunidades, para que assim seja efetivada uma escola para todos. Uma escola, na concepção de Tartuci (2013), que inclua a todos independentemente de deficiências ou transtornos globais e altas/habilidades. Nesse sentido, entendemos que o cerne da questão pode se configurar no respaldo das normas e diretrizes da educação regulada por elementos condicionantes garantidores de empréstimos como o BM. Em eloquência, os resultados têm demonstrado que:

o escopo da pretendida universalização parece quedar-se, assim, condicionado, por princípio, às possibilidades de cada país, o que, convenhamos, joga por terra a expectativa de que a Educação Para Todos apregoada no discurso seja distribuída em iguais níveis e condições, independentemente da situação (econômica?) e das peculiaridades culturais dos diferentes países (JIMENEZ; RABELO, 2009, p. 10).

Para as autoras (JIMENES; RABELO, 2009), mudanças como estas implicam transformações a longo prazo, pois de um lado remetem a transformações na mentalidade desses indivíduos inculcados por ideias de flexibilização, meritocracia, bonificação e privatização arraigada na sociedade de cultura hegemônica. Associado a estas mudanças temos o aspecto cultural nas estruturas que compõem o alicerce da sociedade constituinte de contextos proponentes de processos históricos extremamente diversos, conseqüentemente, essas nuances interligam o fator

econômico ao cotidiano escolar. Há ainda as diferenças de classes sociais, compostas por pessoas com as mais variadas histórias de vida, bagagem cultural, especificidade física, mental e com dificuldades diversas no interior de cada espaço moldado pelo sistema mercadológico.

Consustancialmente, para Oliveira (2015, p. 66), a educação se encontra em um “cenário plenamente dominado pelo economicismo, aparece como um instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza”. Com essa essência, Freitas (2007) alerta para o ideal da ideologia neoliberal tendenciosa a transformar o campo da Educação Básica em um constante espaço simbólico para promoção de dados quantitativos e produção de relatórios subjetivos com finalidades político-econômicas. Uma prática maquiadora da qualidade da escola pública que gera constantes reformas e reforços em políticas educacionais com fim de ajuste no setor político-econômico e nas demandas sociais.

Nesse formato, a formação e as condições do trabalho docente são constantemente remodeladas, novos desafios são impostos à escola que vem se organizando de acordo com projetos e programas desenvolvidos a partir de interesses da classe governante e da hegemonia internacional. Por assim dizer, objetivada por fatores com abrangente força e interesse no controle político-cultural dos países em desenvolvimento. Mediante esta situação, Bruno (2015) avalia a ação governamental do país e diz que:

o Brasil não faz mais do que seguir as recomendações do Banco Mundial, que propõe que os investimentos em educação privilegiem sobretudo os meios físicos e os equipamentos, em detrimento do professor. A justificativa é que investir em Recursos Humanos, no caso professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social destes profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que segundo o Banco, desencadearia novo processo inflacionário (BRUNO, 2015, p. 42).

De acordo com Fonseca (2013, 2015), a estrutura administrativa dos países a partir do Marco legal da Educação Para Todos consolidou o Banco Mundial (BM) como a maior agência de financiamento do mundo globalizado e, portanto, com poder de negociação entre os países signatários. As articulações do BM se dão em políticas de avaliação com metodologias quantitativas para definição de regras políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais.

1.3 Sistema de Avaliação

As políticas educacionais pensadas no contexto da ideologia neoconservadora implantaram o Sistema de Avaliação da Educação básica (SAEB) na década de 1990, proposto:

como prioridade, por constituir instrumento indispensável para a gestão do sistema educacional, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sistemas de informações e de avaliação em todos os níveis e modalidades do ensino” (DURHAN, 2010, p. 233).

Com isso, cumprir a meta indica angariar recursos financeiros para desenvolvimento de projetos, fator preponderante na nova gestão no que tange à avaliação como determinante para distribuição de recursos, pois tem como visão:

diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. (MAZZOTTA, 2000, p. 105).

Um processo iniciado com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) com fins de avaliar as escolas para distribuir recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Um plano com a finalidade de mostrar resultados para obtenção de recursos junto ao FNDE, para produção de resultados como índice de desenvolvimento da educação brasileira (IDEB), levando em consideração uma escala de zero a dez nos procedimentos do sistema de avaliação.

Para Freitas (2007), a avaliação serve como ferramenta para aferir resultados e verificar se as escolas estão preparadas para desempenharem a função de promotoras de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade em que estão inseridos. Para tanto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) desenvolve no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), conforme portaria nº 931 de 21 de março de 2005, uma composição de dois eixos de processos avaliativos. Esses processos se dão no âmbito nacional, caracterizando-se em Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC). Mais uma política neoconservadora com ideologia estruturada em três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos para garantir

resultados definidos em testes padronizados (FREITAS, 2012). A ordem é abono por merecimento.

O discurso oficial enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo Saeb. De outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos sendo estimulados e implantados na nova versão do Saeb - a Prova Brasil (COELHO, 2008, p. 231).

Nessa perspectiva, o sistema de avaliação da Educação Básica pode ser compreendido como um mecanismo estratégico de fiscalização do trabalho do professor. Uma proposta que para Coelho (2008) organizou estratégias com o discurso da necessidade de impulsionar a qualidade da educação e, conseqüentemente, empreender ações para subsidiar as deficiências identificadas no trabalho dos professores. Por entremeio, diagnosticar tal realidade justifica a necessária privatização da educação conforme projeto neoliberal, como pode ser visto na LDBEN (9.394/96) no art. 58, defensor da minimização da responsabilização e da função do estado.

Para a Educação Especial fica prevista a regulação das escolas a convocando-as a “assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especialistas e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos” (MENDES, 2010, p. 13). Assim, a orientação as instituições de ensino regular é que organizem as avaliações do aluno PAEE com adaptação de acordo com suas especificidades. As adaptações podem justificar o resultado, se pensarmos que o aluno mal avaliado representa um ensino que não atende as exigências da eficiência e da qualidade. Segundo Durhan (2010, p. 166), o atendimento educacional pedagógico e metodológico em todos os níveis e modalidades pode refletir positivamente no sistema de avaliação em Larga Escala, pois os resultados direcionam a distribuição de financiamento, o que para tratar esta questão os professores precisarão passar por uma capacitação em serviço.

as informações obtidas a partir dos levantamentos do Saeb também permitem acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos

técnicos e financeiros às áreas prioritárias, com vistas ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes (BRASIL, INEP, 2016).

Estas informações são dados dos estados federados e dos municípios que participam do sistema de avaliação nas escolas como agentes pesquisadores e fornecedores de dados para o SAEB, por meio da aplicação da Prova Brasil, Enem, Censo Escolar, Provinha Brasil, IDEB, Eniceja e Prova docente. Embora os resultados justifiquem a implementação de ações que podem superar os obstáculos, não podemos deixar de perceber que estes dados contribuem com a transposição da gestão pública para a iniciativa privada com consequência relativa ao modelo empregado na aferição dos resultados (FREITAS, 2012). Trata-se de uma consequência, caracterizada pelos resultados que expõem os professores, alunos e toda a comunidade trabalhadora das instituições de ensino público. Consequentemente, empreendendo a cultura da competitividade, da meritocracia e da responsabilidade, atitudes necessárias para a qualidade na educação, tal como no mercado (MAZZOTTA; SOUZA, 2000).

Desse modo, o sistema de avaliação, segundo Freitas (2004), tem se caracterizado como uma ferramenta de controle de projeto político pedagógico da escola intensificando mecanismos de regulação e normatização para servir de controle para os governos. Um controle pela “avaliação que permeia conteúdos, currículo, gestão escolar e desempenho docente, associando-os. Mostra-se aí uma faceta do regime federativo de colaboração” (FREITAS, 2004, p. 678). Uma ação dos sistemas educacionais através de políticas nacionais que visam a intervenção e estratégias compensatórias de acordos entre a gestão de prefeitos e estados. Nesta linha, Freitas (2007, p. 974) diz que uma nova forma de gerir a escola ocorre “(em cascata para dentro dos sistemas), responsabilização e treinamento do professor via CAPES e Universidade Aberta do Brasil são a estratégia”.

Uma projeção, nesse sentido, com vistas a delegar responsabilidades e descentralizar obrigações de investimentos e gerenciamento para setores das mais variadas instituições públicas e privadas subjugadas por determinações dos agentes do projeto de modernização dos países em desenvolvimento. É nesse sentido, que a educação se vê moldada pelos coordenadores internacionais para cumprir o objetivo de elevar os padrões da produtividade de forma a garantir a formação de todo o

cidadão, por meio de financiamentos de projetos na área social. Temos uma percepção melhor quando buscamos a visão de uma Fundação sem fins lucrativos:

Nas entrelinhas dessa reforma educacional, aparece a conexão entre a competitividade internacional, a produtividade individual e a melhoria na qualidade da Educação. Se antes ela foi considerada apenas como um direito social, as reformas da década de 1990 deixaram claro que os governos enxergavam a qualidade como um ingrediente necessário à modernização e ao desenvolvimento e os sistemas de avaliação como os guardiões dos esforços de melhoria (PORTAL: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 16).

A fundação Civita explicita a política da empresa ao dizer que a reforma educacional deve atender aos interesses da competitividade internacional salvaguardados pelos sistemas de avaliação que devem dar méritos por aferimento. Para Freitas (2012), os mecanismos de avaliação extraviam o olhar sobre o desenvolvimento do sujeito se focando em metodologia, meios técnicos e racionais fatores que são determinantes para as escolas, uma operação que pode estar distanciando o olhar para os problemas sociais. Um extravio do foco a precariedade de investimentos por parte dos governos para eliminação das barreiras opostas à igualdade de condições sociais, econômicas e educacional. Uma transmutação de responsabilidade para o professor que se tornou o merecedor das críticas e avaliações que definem quem será merecedor da gratificação por desempenho de função.

Em síntese, os sistemas de avaliação interna a nível nacional estão intrinsecamente ligados às avaliações de Larga Escala, marcados por procedimentos que descaracterizam a realidade tanto do aluno como o desempenho profissional docente. Um sistema ligado às políticas internacionais de orientação neoliberal promotora de uma ideologia neoconservadora que atribui responsabilização ao professor, à escola e aos pais pelo fracasso escolar nos resultados expositores de informações que deveriam estar sendo discutidas e não expostas. Por essa razão, não há como conceber uma educação de qualidade pensada nos moldes da campanha iniciada nos movimentos da década de 1990, e outras políticas subsequentes.

Com pensamento empreendedor e servo do capitalismo financeiro, o BM afere a qualidade da educação utilizando meios que avaliam o conhecimento do aluno com métodos quantitativos, que não valorizam a subjetividade de cada um. Tal

processo “esculacha” com o professor fazendo uso, segundo Freitas (2012), do pós-moderno e impelindo a responsabilidade para a escola. Atitudes como essas desvalorizam o processo histórico socioeconômico e a bagagem cultural que o aluno dispõe em sua materialização do conhecimento real.

É consenso entre a maioria dos estudiosos da Educação inclusiva que a flexibilização é uma orientação para que se cumpra a equiparação entre a heterogeneidade de alunos PAEE matriculados na sala de aula comum. Nesse processo, o planejamento e o currículo podem ser vistos como componentes que veiculam ideias transmissoras de visão de mundo. Nessa perspectiva, se encarrega de endereçar os interesses de quem está à frente do grupo e que detém posição de vantagem na escala da organização social (JESUS, 2008).

Esta realidade representa a transmissão da cultura universal que utiliza a política do currículo para doutrinar a escola, responsável por retransmitir aos alunos. Na educação inclusiva a concepção de equiparar se confunde com fragmentar o conteúdo, eliminar partes como política de flexibilização de tempo, flexibilização de conteúdo para colocar o aluno PAEE com as mesmas oportunidades. O que leva à seleção de objetivos, conteúdos, metodologias e ações organizativas de ambiente, atitudes, plano de AEE, PEI e trabalho colaborativo entre os professores das SRM e o professor de sala de aula comum, que atendem os elementos determinantes na realidade do sujeito (SILVA, 2014).

Se corroborarmos com o pensamento de Gentili (1999), esse é um caminho que leva a uma readaptação, como tal, considera necessariamente novas estratégias propostas como meios de superar os desafios impostos pelo sistema político-econômico que, ao flexibilizar, pode estar gerindo na perspectiva do deixar de incluir o aluno na construção do conhecimento. Diante disso, percebe-se que tais reformas exprimem necessárias organizações nos moldes postos nas sociedades nacional, estaduais e locais com planejamento e metas visionárias de valorização do sujeito caracterizado pela sua própria cultura.

Na EE/EI as escolas constroem seu currículo considerando as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico e a flexibilidade às demandas do cidadão para o mercado de trabalho e a inclusão na sociedade. No entanto, há a necessidade da conscientização de que toda demanda econômico-social se constitui como modelo de sociedade projetada para o indivíduo no coletivo. Assim,

a explicitação de que esta demanda tem caráter orgânico pode ser apreendida tanto pela ação dos organismos de classe dos empresários nacionais (CNI, Fiesp, IEL) e sua articulação com os organismos internacionais (FMI, BID, Bird, OIT) quanto por uma crescente literatura internacional e nacional que analisa a crise do modelo fordista de organização e gestão do trabalho, a reorganização mundial da economia e do processo produtivo e as consequências para a educação e qualificação da força de trabalho (FRIGOTTO 2015, p. 38).

Tais reformas na educação têm como ênfase a descentralização da gestão escolar que inclui o professor em “funções que estão para além de suas capacidades técnicas e humanas” (OLIVEIRA, 2007, p. 3). Princípios que permeiam o currículo e a avaliação como políticas que necessitam passar por reforma no plano das políticas para a perspectiva inclusiva. Um processo de estruturação do trabalho docente orientado por organismos que constituem planejamentos destinados a baixar custo e dar autonomia e individualização à profissão docente para desenvolvimento das ações pedagógicas que podem ser representadas na política de flexibilização.

Diante dos fatos, percebe-se que, a reorganização do trabalho docente tem empreendido uma responsabilização do professor pelo sucesso e/ou fracasso do aluno por ser justificada pelas políticas de flexibilização. Nesse bojo, as políticas de EE/EI são empossadas no currículo e a organização de desempenhar as funções pedagógicas fica cabível ao professor com autonomia dada e adequação de novos métodos para superação da fragmentação do conhecimento e a divisão de grupos com conhecimento flexível.

Em suma, as políticas reguladoras dos direitos ao acesso e permanência de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ganharam reforço com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 13.146/2015), trazendo diretrizes que asseguram acessibilidade ambiental, atitudinal e recursos didático-pedagógicos a serem implantados nas SRM, já assegurados pelo Decreto CNE/CEB nº 04 de 2009.

1.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS DO GOVERNO DE GOIÁS

Neste momento, discutimos as políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva implementadas pelo Governo de Goiás nos últimos 17 anos, pressupondo que tenha havido formuladas políticas de AEE paras as Salas de Recursos Multifuncionais no estado.

1.2.1 Educação Especial na conjuntura política em Goiás

As políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão em Goiás se manifestaram na década de 1990 do século XX, período correlato à reforma política da educação básica em âmbito nacional. Nesse cenário, segundo Viegas (2014) e Gouveia (et al., 2006), as esferas governamentais, cada qual a sua maneira, organizaram diretrizes locais visando (res) significar o ambiente escolar para atender alunos com necessidade educacionais especiais² com o discurso da mínima qualidade total proposta pelo Plano.

Esse consenso ocorre pela impossibilidade de se garantir o direito à educação sem evidenciar o recurso financeiro para a efetivação da mesma, visto que até a Constituição Federal de 1988 essa era a prática presente nas políticas educacionais, ou seja, efetivar a universalidade da educação básica na legislação, mas cerceando a mesma ao não instituir a fonte dos recursos. Esses ideários reforçam a necessidade de vinculação legal de recursos financeiros para a educação especial como forma política econômico-financeira de garantir o direito à educação básica para todos em idade escolar (TEIXEIRA, 2015, p. 20).

Esse processo histórico demarca o regime de colaboração em que a EE/EI passa a ser gerida pela orientação de normas elaboradas pelos participantes dos movimentos internacionais da década de 1990 do século passado. São essas ideias que desenvolvem as políticas de EE/EI em Goiás por meio de projetos sob orientação, coordenação e financiamento do BM (FREITAS, 2013). As políticas de financiamento da matrícula do aluno PAEE são os motores desse diálogo.

²Termo utilizado nos documentos legais, como na LDB 9.394/96, para designar o aluno a ser atendido na Educação Inclusiva, a qual abrangia alunos com dificuldades de aprendizagem e a exclusão de alunos com deficiência auditiva, até a promulgação da Lei 6571/2008, que especifica o aluno público-alvo a ser atendido na Sala de Recursos Multifuncionais, definido como aquele com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades superdotação (VIEGAS, 2014).

Com efeito, a EE/EI passou a se configurar como um produto de mercado com o Decreto nº 5.035/99, que determinou o regime de municipalização entre o Estado e “o município que ficou responsável pela totalidade da educação infantil, pelo ensino fundamental anos iniciais, dividindo com o estado a incumbência pelo ensino fundamental anos finais” (TEIXEIRA, 2015, p. 64).

Diante dessa análise, compreendemos que, na primeira década do século XXI, o governo de Goiás desenvolveu estratégias a médio prazo para alunos PAEE, procurando atender à meta de alcançar o menor custo possível para a educação que, a partir da primeira década do século XXI, nos municípios goianos passa a atender a uma clientela mais diversificada no âmbito do trabalho docente em todos os níveis, com a filosofia da inclusão do aluno PAEE no ensino regular (SILVA, 2014).

De forma geral, o início de 2000 fomentou medidas e diretrizes para EE/EI nos diferentes estados e cidades brasileiras, ainda, que as mesmas são pautadas na política nacional, acreditamos que a forma como, são implementadas seguem organizações diferenciadas (CARDOSO; TARTUCI, 2013).

Viegas (2012) define esse momento como uma “tensão e ressignificação” na busca de uma escolarização que incluísse a todos no convívio social, implicando a necessidade de preparo para o livre mercado. Assim, a essência da convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, ocorrida em Nova York (2007) e sancionada no Brasil através do Decreto nº186 de 2008, orienta as determinações da Política nacional de EE/EI ratificada no Decreto nº 6.571 de setembro de 2008, ao decretar que:

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

As instituições de ensino básico que aderiram os objetivos propostos no Decreto da implantação das SRM, passaram a contar com investimentos do FUNDEB considerando o financiamento da matrícula do aluno PAEE na sala comum e a inscrição na SRM. Além disso, a união se comprometeu a oferecer apoio técnico, tendo como prioridade para a formação continuada de professores e coordenadores de escolas inclusivas. Uma ordem incentivada pela política dos organismos e

agências financeiras da administração política dos estados. Ao analisar a carta da Declaração (BRASIL, 1994), Garcia (2006, p. 303) pontua que esse tipo de formação tem como princípio pensar a educação como meio de agrupar, o qual “nesse agrupamento de alunos podem estar incluídas as diferenças individuais” ao adotar:

o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (BRASIL, 1994).

Dessa forma, novos rumos são delineados para a educação promotora da prática social, detentora do dever de socializar o aluno PAEE pela inclusão. Todavia, o caminho proposto tem como regulador e elaborador das regras e normas a serem observadas as multinacionais que determinam, inclusive seu lucro. Nesse sentido, determinam:

as orientações vindas de “fora” com a intenção de dar suporte a uma proposta: de educação mais afinada com os interesses do sistema de economia global acabam não revelando resultados tão satisfatórios para os usuários imediatos, ou seja, os cidadãos, é viável que revisões sejam efetuadas no modelo (KOVALSKI, 2007, p. 2519).

Nessa linha, os organismos internacionais reeditaram “concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado” (JIMENEZ; RABELO; SEGUNDO, 2009, p. 10). Para as autoras, o sistema precisou, durante o processo histórico em que perdura o sistema neoliberal, empreender uma profunda reformulação no âmbito do seu tripé de sustentação metabólica, as questões sociais.

Um processo atrelado aos interesses e objetivos de grupos que subordinam a regras e normas para a implantação e efetivação das políticas educacionais com justificativa de reparação da calamidade financeira sustentada pelos governos. Desta feita, em Goiás as políticas para a EE/EI se caracterizam por meio do atendimento do estado, como serviços sociais, de modo que este deixa de ser executor para ser regulador das políticas públicas, ideologicamente constituídas pelas ideias que defendem os parâmetros do racionalismo técnico (SILVA, 2014).

Para Mendes (2011), essa prática continua como um dos gargalos da consolidação da política de EE/EI que, ainda, não está preparada para atender à diversidade de aluno PAEE. O que para Silva (2014) é resultado da falta de “uma

proposta de formação que contemple essa dimensão global” (SILVA, 2014). Desafio das políticas de EE/EI, cuja essência tem como desafio deliberar transformações que efetivem mudanças na mentalidade do cidadão que precisa se atentar ao contexto em que está inserido e repensar sua visão quanto aos aspectos social, político, econômico e cultural.

Trazer a discussão da conjuntura política em Goiás nos finais do século XX, elementos da política nacional, pode ser de relevância para a contextualização do macro e do micro, uma vez que Goiás não se encontrava adversa à situação do governo federal administrado por FHC (PSDB). Outrossim, as ideias neoliberais abarcaram espaço nas eleições de 1998, com a ascensão ao governo de Marconi Perillo (PSDB), para um mandato de quatro anos, de 1999 a 2002, sendo reeleito em 2002 para o segundo mandato de 2003 a 2006.

No primeiro mandato, sua administração apresenta metas e propostas visionárias com “duplo enfoque nas reformas educacionais dirigidas a formação para o trabalho, ao mesmo tempo, orientada para a gestão e disciplina da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p.1.131). Dentre as mais variadas propostas:

a promoção da habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências para sua adequada integração à vida comunitária e ao mercado de trabalho constituirá prioridade das áreas oficiais de saúde, educação e assistência” (CONSTITUIÇÃO DE GOIÁS, 1989).

O governo tucano elaborou um plano plurianual, Lei nº 13.570 de 28 de dezembro de 1999, a ser desenvolvido no quadriênio de 2000/2003. O programa Goiás para o século XXI é anunciado como um arrebatador da sociedade goiana, que será lançada para a modernização e o progresso. Tal discurso no projeto coloca a inclusão como solução para integração de todos. O plano se faz preciso em seu objetivo principal, que seria elevar o estado à categoria de mais alto grau de competitividade no mercado internacional (GOIÁS, 1999). De acordo com o Plano:

A adoção do **Plano Estratégico Goiás Século XXI** foi a base das mudanças, contextualizando Goiás dentro do Brasil e do mundo, considerando a realidade do nosso desenvolvimento, bem assim, considerando os anseios e necessidades de nossa população, de forma a alcançar o futuro desejado, com oportunidades para todos os goianos e definindo como objetivo central “a inserção de Goiás na economia nacional e internacional, para garantir seu crescimento em termos de progresso econômico e qualidade de vida”, orientado por 5 linhas estratégicas:

- Goiás Competitivo e Pólo Econômico Regional
- Goiás Cidadania com Melhoria da Qualidade de Vida
- Goiás com Desenvolvimento Harmônico e Equilibrado
- Administração Pública Moderna e Empreendedora
- União Política por Goiás (GOIÁS, 1999, p.1, grifos do autor).

Para tanto, foram determinadas algumas estratégias como a meta do 2º §, inciso II: “da universalização da oferta da educação e da saúde, compromissadas com a municipalização e a crescente melhoria da qualidade” (GOIÁS, PPA 2000/2003). Com esse projeto o governo instala as bases político-administrativas calcadas no regime de colaboração entre os estados e municípios, estendendo às organizações privadas a parceria no gerenciamento da educação básica, como rege o 5º § - “a institucionalização de alianças estáveis com a sociedade civil organizada, visando ao desenvolvimento econômico-social, participativo, solidário e democrático” (GOIÁS, 2003).

Assim, o PPA (2000/2003) lança o Programa de desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação conferindo naquele, contexto, capacitação para professores que atuavam na EE/EI. Um processo regulado pela Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998:

III-professores com qualificação adequada, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, observado o previsto no parágrafo único, do artigo 84, desta Lei: O estado qualificará e subsidiará os corpos docentes e técnicos da rede regular de ensino, para prestarem atendimento aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente em parceria com as instituições de nível superior;

IV-educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade e condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (GOIÁS, 1998).

Na historiografia contemporânea da política de educação em Goiás surge o Programa de Educação Especial par a Diversidade na Perspectiva Inclusiva com ações propostas para a EE/EI nas escolas. Um projeto que se configura no Programa de estado (PEEDI), cujo processo se desenvolveu no período entre 1999 a 2002. Neste período:

o referido programa elaborou e ministrou cursos de aperfeiçoamento para os professores principalmente de libras. Os cursos realizados nesta época contribuíram para que os professores se atualizassem e se inteirassem do processo inclusivo (FLORES, 2011, p. 3.713).

Nesse cenário, o programa Estadual (PEEDI) de iniciativa da extinta Secretaria de Educação Especial, coordenada pelo secretário Dalson Borges Gomes, e o consultor Romeu Kazumi Sassaki, apresentaram no Fórum Estadual de Educação de Goiás “uma nova proposta educacional com base nos princípios da inclusão” (SASSAKI, 2008)³. O PEEDI foi pensado a curto prazo, com etapas a serem realizadas em 4 anos, durante o primeiro mandato da administração de Marconi Perillo (1999-2002).

O Programa Estadual do governo de Goiás (PSDB) deliberado, segundo o consultor (SASSAKI, 2004, p. 12), levou em consideração as orientações e diretrizes dos documentos internacionais e brasileiros, bem como registros de publicações nacionais. De acordo com o documento Ensaio pedagógico construindo escolas inclusivas, os documentos utilizados pelo consultor, são:

Declaração de Cuenca (1981); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Constituição da República Federativa do Brasil (de 5-10-88); Constituição do estado de Goiás (1989); Resoluções do Conselho Nacional de Educação (várias datas); Resoluções do Conselho Estadual de Educação (várias datas); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20-12-96); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13-7-90), Lei Complementar nº 26, do Governo de Goiás (1998); dentre outros (GOIÁS, 2005, p. 67).

Este projeto se configurou como um marco da Educação inclusiva em Goiás, constituindo-se como um Plano de ação para reformar a Educação nos moldes liberais, com reformas no currículo, nas políticas públicas, com avaliações de desempenho aluno/professor, cursos de capacitação com vistas à formação continuada por meio de multiplicadores, com repasse de conteúdo a ser tecnicamente instruídos por multiplicadores aos professores e gestores da escola inclusiva.

Uma política voltada para a implementação da LDB (9.394/96) que prevê a universalização da educação com a parceria da união, do distrito federal, dos estados e dos municípios. Para tanto, ocorre a descentralização da responsabilidade com a política da municipalização:

³ A Educação Inclusiva: relato de uma experiência. Palestra ministrada no VII Seminário de Tecnologias de Reabilitação e Inclusão em São Paulo – promovido pela Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo (SP), 26 de abril de 2008.
<http://rumosdainclusao.blogspot.com.br/2010/02/educacao-inclusiva-relato-de-uma.html>.

Instituída pelo Decreto nº 5.035/99, firmou-se um pacto de cooperação estado-município para a oferta de educação de qualidade. O documento reza que o município se responsabilizaria pela totalidade da educação infantil, pelo ensino fundamental anos iniciais, dividindo com o estado a incumbência do ensino fundamental anos finais. Portanto, as matrículas na educação especial seguem hegemônicas na rede municipal, atingindo o percentual de 57% em relação às outras dependências administrativas (TEIXEIRA, 2015, p. 64).

De acordo com o documento *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*, o período da Sensibilização (1999) operacionalizou a:

Elaboração do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Realização do curso de Educação Inclusiva para 80 professores e diretores de escolas, como agentes multiplicadores. Reestruturação das escolas especiais em Unidades de Referência (UR). Realização de seminários regionais, reuniões e ciclos de estudos sobre educação para a diversidade, atingindo cerca de 20.000 pessoas. Opção por implantação gradativa. Critérios para a escolha das escolas que iniciariam o processo inclusivo (por região, pela demanda, por escolas que possuíam classes especiais, por escolas que tinham alunos com necessidades especiais encaminhados para serem “integrados”) (GOIÁS, 2005, p. 68, grifos do autor).

No ano de 2000, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) implantou a educação inclusiva com solenidade de lançamento com cerca de 2000 pessoas, entre elas, o governador Marconi Perillo, Secretários de educação, uma equipe do MEC, além de outros órgãos oficiais. Nesta fase, a Secretaria Estadual ficou responsável pela escolarização, e com as UR os atendimentos seriam em parceria com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social (GOIÁS, 2005).

No mesmo ano, a oferta de formação a professores para atuarem na EE/EI se deu em cursos de formação continuada, enquanto a atuação se deu no trabalho itinerante. Este profissional da EE/EI modulado nas SRE ficava à disposição para atendimento nas escolas que possuíam estudantes PAEE. De acordo com Tartuci (et al., 2013, p. 4), “este professor tinha como atividade principal a orientação aos educadores de várias escolas e, quando necessário e possível, acompanhavam estes estudantes na própria sala de aula e em períodos variados”.

Conhecida como a fase da Expansão o início da reestruturação das escolas especiais na perspectiva inclusiva ocorre com implantação das UR⁴, no ano de 2000, seguindo em 2001, “com a instalação dessas instituições que foram organizadas segundo a filosofia da perspectiva inclusiva” (SILVA, 2014, p. 102). Nesse contexto,

⁴ Unidade de Referência

realizaram cursos de capacitação para os professores de AEE. Devido à grande parte desses profissionais atuarem no interior, essa formação foi delegada aos Laboratórios Itinerantes (PROCÓPIO, 2010, p. 21).

De acordo com Procópio (2010), Freitas (2013), foram desenvolvidos dez projetos no PEEDI visando atender às inúmeras especificidades da EE/EI na transversalidade da Educação Básica. Para Procópio (2010, p. 21), “estes tinham dois objetivos: dar condições de permanência ao aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola e desenvolver seu potencial cognitivo, motor e afetivo”. Assim se configura os 10 projetos do PEEDI, a saber:

Escola Inclusiva (projeto chave, transformando escolas comuns em inclusivas), Prevenir (em parceria com a Secretaria de Saúde na prevenção e detecção precoce de deficiências), Hoje (atendimento educacional em hospitais), Espaço Criativo (inclusão pela arte em parceria com o Centro Livre de Artes, na capital e no interior), Depende de Nós (participação da família na inclusão de seus filhos), Comunicação (melhoria das habilidades de comunicação de alunos surdos e cegos), Despertar (desenvolvimento de alunos com indícios de altas habilidades), Caminhar Juntos (interfaces com as Superintendências de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e parcerias com as redes municipais de ensino), Refazer (para alunos autistas) e Unidades de Referência (ressignificação das escolas especiais) (FREITAS, 2013, p. 36).

No quarto ano, a fase da Consolidação (2002), houve a expansão dos laboratórios itinerantes com ampliação para 11 regiões, com expansão do programa para 136 municípios. Conforme pesquisa de Silva (2014, p.102), “em 2000, a SUEE realizou o 2º Encontro Nacional sobre o AEE hospitalar, que contou com a participação de 600 participantes”. O que para Sasaki (2004), no relatório apresentado ao Banco Mundial em 2004, o modelo do PEEDI tem sido exemplo para o planejamento e implementação das políticas educacionais para a Educação inclusiva em vários estados federados do Brasil.

Para mais sobre o PEEDI, temos os pesquisadores que se detiveram em estudos sobre a EE/EI em Goiás, como: Coelho (2008), Bites (2008), Tartuci (et al.,2013), Tartuci; Dias (2013), Silva (2014), Freitas (2015), Cardoso (2013).

Com vistas a avaliar os resultados dos programas e projetos de governo em ação, em 2001, o governo criou o Sistema de Avaliação da Educação em Goiás (SAEGO) como um mecanismo interno de regulação como fim e não como meio de produção de conhecimento. Um sistema que quantifica dados produzidos em relatórios que avaliam o processo educacional como um todo. Trata-se de um

mecanismo ideológico impulsor de competitividade, responsabilização e precariedade do trabalho docente e sua categoria (FREITAS, 2012). Nesse sentido, corroboramos com a concepção de Poschman (2007) quando este coloca a ausência do crescimento econômico e a dinâmica do ajuste fiscal como condicionantes do desajuste social no Brasil, que tem priorizado os credores da dívida pública em detrimento do compromisso social, provocando um verdadeiro caos na sociedade. Situação semelhante ocorre em Goiás.

Com o intuito de prestar conta ao Banco Mundial (BM), o governo de Marconi Perillo (PSDB) apresenta à sociedade goiana o relatório PEEDI realizado com a iniciativa da Secretaria de Educação Especial de Goiás (SEESP) e do consultor Sasaki. Por meio de princípios forjados em ideias filosóficas, sociológicas e metodológicas, o plano contou com a realização de ciclos de estudos, cursos de treinamentos, encontros pedagógicos, seminários regionais, congressos estaduais e outros eventos. Essa meta consistia em colocar em prática a regulação do inciso III da LDBEN (9.394/96) - a diretriz que orienta a realização de cursos de capacitação dos professores para o trabalho na EE/EI. A partir das colocações de Sasaki, entendemos que a capacitação se estendia a todos os professores da educação básica com interesse em trabalhar no AEE. Para tanto, a formação se dava em serviço, com aspectos centrais em metodologias e cursos com fundamentos no aprender multiplicando em “um repasse de conteúdos”. O programa:

(...) Foi sempre acompanhado de recursos complementares tais como: vídeos produzidos pelo Programa Estadual (ao todo 12, focalizando os principais temas da educação inclusiva) que os participantes multiplicadores receberam após sua capacitação a fim de poderem utilizá-los no repasse dos cursos, apostilas fornecidas pelos palestrantes e instrutores e pelo consultor, um pacote de livros sobre educação inclusiva entregue a todas as Subsecretarias Regionais de Educação, cartazes de sensibilização e conscientização da comunidade, entre outros (SASSAKI, 2004, p. 35).

Vale salientar que o sistema político-financeiro vem tentando engessar a metodologia a ser aplicada pelos professores da rede pública em Goiás, uma prática evidenciada pelas “políticas públicas, seriam por programas de ação governamental, com a intencionalidade e objetivos explícitos e implícitos, decorrentes das concepções de seus gestores com o intuito de tornar a política viva” (VIEGAS, 2014, p.52). Desse modo, a prática do governo local se concentra em cursos de

capacitação para professores por meio da técnica do “apostilamento” nas redes (FREITAS, 2012).

Em uma abordagem cronológica, percebe-se no segundo mandato do Governo Marconi Perillo (2004-2007) a reedição do PPA (2000-2003), uma decisão pensada de acordo com o plano de aceleração da economia. Com o objetivo de promover a “inserção de Goiás na economia nacional e internacional, para garantir seu crescimento em termos de progresso econômico e qualidade de vida” (GOIÁS, PPA 2004/2007). O governo elaborou o plano com o slogan da campanha Avançar Mais – instituída no Decreto nº 5.979, de 27 de julho de 2004, com a prioridade de investimentos nas regiões do norte goiano, nordeste goiano e entorno do distrito Federal (GOIÁS, PPA/2004/2007).

Flores (2011, p. 3.713), ao analisar o PPA 2004-2007 de Goiás, chega à conclusão de que “nesse e em outros documentos, a ênfase está nos trabalhos desenvolvidos pelas equipes multiprofissionais”, nesse espaço de tempo, ela é tratada como uma educação paralela. Uma questão representada na administração dos governos nacional e municipal e dos entes federados, variando de acordo com os interesses da gestão pública. Assim sendo, criam e organizam metas e estratégias para dividirem a responsabilização dos resultados pela educação com a sociedade civil.

Nessa abordagem, trazemos para a discussão o segundo mandato de Marconi Perillo (PSDB) e algumas diretrizes que compõem seus objetivos, metas e estratégias para desenvolver cursos de formação continuada para professores da rede de Educação básica, pensadas a partir de políticas de fortalecimento da:

escola para garantir as ações de acesso, aprendizagem, inclusão e profissionalização do aluno, desenvolvendo o espírito cooperativo, a responsabilidade social, a elevação da auto-estima e a consciência cidadã” (GOIÁS, PPA-2004/2007).

Uma perspectiva reforçada na Resolução CEE nº 07, de 15 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a educação na perspectiva inclusiva no § 5º:

O Sistema Educativo de Goiás adota como forma de linguagem, comunicação e expressão, dentre outras, a Língua Brasileira de Sinais, o Sistema Braille, o uso dos recursos de Informática, tecnologias assistivas, outras ferramentas e linguagens que propiciem a melhora do processo educativo para os alunos com necessidades especiais (GOIÁS 2006, p. 2).

Com orientações de encaminhamento para o mercado de trabalho, é nítida a perspicácia racionalista e influente do BM e das empresas privadas nacionais que precisam garantir mão de obra barata, além de incentivos fiscais em descontos e até perdão dos impostos. No que se refere às políticas educacionais a efetivação se constitui em aprovação de projetos com desenhos de programas sociais com metas avaliativas para prestação de contas e novos empréstimos. Assim, o molde do segundo plano plurianual do governo Marconi Perillo (2004/2007) se reconfigura em ajustes com articulação do político com o econômico, propondo “avanços nos programas bem-sucedidos do plano anterior se inserindo e novas ações para acelerar o desenvolvimento do estado” (GOIÁS, 2004/2007).

Temos, a partir desse momento, assistido a conceitos como democracia, cidadania, ética e cultura, interpretados sob a ótica de um governo impregnado da ideologia de capital internacionalizado e globalizado (GENTILI, 2013). De ordem que a educação deve sustentar seu desenvolvimento e preparar o cidadão para participar de forma plena do progresso do estado e acabar com a miséria. Uma realidade possível com a liberdade de concorrência e com a equiparação de meios, para tanto, a escola regular precisa se adequar para receber o aluno PAEE no contexto da educação regular.

Destarte, a inclusão do PAEE na Educação básica se respalda na garantia do direito à equiparação da igualdade de meios e técnicas para desenvolvimento de habilidades que possam inserir o indivíduo, após a conclusão da Educação Básica, no mercado de trabalho e no convívio social. Para implementação destes preceitos, os cursos de formação continuada ficam encarregados de capacitar o professor para assumir a função de multiplicador do profissional da EE/EI. Uma formação com proposta visionária de transferência e divisão de responsabilidade, como se observa no Parágrafo 2º § da Constituição do estado de Goiás:

a promoção da habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências para sua adequada integração à vida comunitária e ao mercado de trabalho constituirá prioridade das áreas oficiais de saúde, educação e assistência (GOIÁS, 1989).

Uma política norteada pelo artigo 205, do capítulo III da CF de 1988, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 99).

Nesse processo, a linha sucessória do governo de Goiás, Alcides Rodrigues (PP), ao ser eleito em 2007, dá continuidade à governança de seu antecessor. Assim, prosseguem as políticas que buscam o desenvolvimento da educação por meio de projetos e programas, o progresso e a defesa da inserção de Goiás na modernidade; um projeto alinhado à agenda neoliberal. Com isso, mantém-se o apoio às instituições privadas como uma das principais instâncias responsáveis pelo Atendimento Especializado para pessoas na EE/EI, concomitantemente, não são poupados investimentos financeiros nessas empresas que atuam como mediadoras de construção de conhecimento (VIEGAS, 2014; DELEVATI, 2012; MILANESI, 2012).

Nesse processo político, econômico e educacional a filosofia da EE/EI coincide com o momento em que governava o estado-nação Luís Inácio Lula da Silva (PT-2007/2010).

Dando sequência ao governo de Marconi Perillo (PSDB) o sucessor Alcides Rodrigues lança o Plano Plurianual (2008/2011), embora apresentando poucas alterações, inclusive reproduzindo o lema do desenvolvimento que identifica a ideologia do governo de Goiás, próxima aos interesses dos organismos internacionais e supranacionais. Estas concepções são percebidas no objetivo:

De promover o desenvolvimento de Goiás, o estado tem concentrado esforços no sentido de atrair investimentos produtivos com o objetivo de expandir, modernizar e diversificar a economia goiana, buscando a geração de novos postos de trabalho e renda, procurando reduzir as desigualdades sociais e regionais, através de incentivos fiscais e de linhas de créditos voltados à produção (GOIÁS, PPA 2008/2011).

O projeto do governador Alcides Rodrigues (PP) segue as orientações de seu antecessor e propõe uma formação do professor de acordo com o modelo que procura “cumprir os preceitos nacionais da EE/EI na educação básica e promover a flexibilidade curricular para o aluno” (GOIÁS, 2008). Com o objetivo de dar sequência:

Assim, a consolidação dessa política pública iniciada em 2003 com a rede de acompanhamento das classes de 1ª séries e em 2004 com a implantação do Projeto Aprender, a Secretaria de estado da Educação estabelece em 2008, por meio da Superintendência de Ensino Fundamental,

o PROJETO APRENDIZAGEM que estabelece uma diretriz pedagógica fundamentada nos princípios estéticos, éticos e políticos, de forma a garantir sustentabilidade para uma prática docente eficaz (GOIÁS, 2008).

No Plano Plurianual do governo Alcides Rodrigues (PP) se constata a ausência de diretrizes políticas educacionais com foco na educação para o PAEE; uma leve menção é feita ao se referir a pessoas com necessidades educativas (termo genérico). Todo plano estava envolto na articulação entre educação e mercado, a estratégia mobilizadora: educação universalizadora de oportunidades determina uma educação profissionalizante com cursos de formação continuada com “condição” de que sejam cursos oferecidos com “ênfase nas tecnologias aplicadas a educação” (PPA 2008/2011).

Com efeito, as ideias dos planos de ação do governo regional parecem caminhar carregadas de intenções e mecanismos de regulação com vistas a oferecer o mínimo para o cidadão, que deverá ser preparado pela escola para buscar individualmente servir às exigências do mercado liberal: “formação inicial e continuada em serviço para profissionais da educação, visando o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão” (PPA, 2008/2011). Um plano de ação que prioriza “as políticas sociais que formam os cidadãos para a vida, para a auto-realização e para o trabalho como um eixo” (PPA, 2008/2011).

O eixo da reestruturação da sociedade contemporânea estabelece a relação com o poder privado para garantia de acordos firmados entre o Governo do estado e o BM. Nesse sentido, a lógica de ingresso no mercado de trabalho é pensada como campo profícuo para que as pessoas PAEE se tornem seres produtivos na concepção de cidadão para o governo.

Assim, configura-se um modelo de EE/EI que incorpora uma perspectiva de educação inclusiva em Goiás. Uma perspectiva de vinculação da prática social de ensino a um público diverso com características físicas, mentais e comportamentais das mais variadas especificidades, além do contexto social, político, econômico e cultural provocado por transformações constantes ocorridas no cenário mundial.

Por fim, a história da implementação das políticas educacionais de atendimento ao aluno PAEE na perspectiva inclusiva demonstra que apesar de várias discussões e avanços nos planos político, nacional, regional e local ainda persistem várias e

acentuadas mazelas que são fruto da ideologia dominante que administra o cenário político-econômico na América Latina, no Brasil e em seus entes federados.

1.2.2 As Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás

A Educação Especial na perspectiva inclusiva se insere no contexto das instituições escolares permeada por revoluções tecnológicas, informacionais e ambientais. Evidentemente, essas transformações resultam de lutas de movimentos que se organizam em defesa de seus direitos à educação, com reivindicação aos sistemas de ensino a provocar mudanças nas estruturas escolares, tanto na arquitetura, no currículo, no sistema pedagógico, financeiro, assim como na formação continuada de seus profissionais (JESUS et al., 2015).

Em Goiás, segundo Tartuci (et al., 2016, 283) “há dois tipos principais de serviços de apoio pedagógico: um de caráter mais interno à sala de aula comum e outro de caráter mais externo, os ofertados em salas de recursos (SR)”. O que caracteriza pelo trabalho por habilidades em deficiência tendo, sido realizado paralelo o AEE na Sala de aula comum, um atendimento regido pelo auxílio aos alunos que necessitam de apoio pedagógico e adaptáveis tendo definido seu público alvo, o aluno PAEE. Levando em consideração,

a organização do espaço e da funcionalidade de um ambiente educativo não deve ter um fim em si mesma, mas estar correlacionada com os objetivos educacionais a que se pretende. Afinal a construção e a organização dos espaços escolares, entre eles a SRM, devem possibilitar atividades de ensino que favoreçam o acesso ao conhecimento (CARDOSO; TARTUCI, 2013, p. 3. 309).

Nessa abordagem a Resolução CEE nº 07, de 2006, no art. 16, § 6, designa que “as salas de recursos se destinam, exclusivamente, a alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes comuns” (GOIÁS, 2006, p. 8). Para a gestão local, “é o espaço onde acontece o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais, que deve ser oferecido no turno inverso ao da classe comum” (GOIÁS, 2006, p. 8).

Em 2008, o programa implanta as Salas de Recursos Multifuncionais nos estados federados brasileiros, com a implementação do PDE (BRASIL, 2007). Com isso, um dos eixos a serem implementados constitui na ação de desenvolver cursos

de formação continuada para professores atuarem na EE/EI. Tal ação implica uma formação diretamente articulada às mudanças da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, para atender a essa demanda, orienta que o professor seja capacitado ou especialista na EE/EI ou, ainda, possua atributos como experiência na área de ensino especial, como dispõe o documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado, e algumas atribuições, dentre elas responder:

Aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos (BRASIL, 2006).

Com a flexibilização da formação para a prática educativa na EE/EI regulada pela legislação, cada estado federado possui autonomia para priorizar as ofertas de capacitação dos professores. Dessa forma, em Goiás, optou-se por cursos de formação continuada ofertados por professores multiplicadores, além de cursos em EaD oferecidos em parceria com o Governo Federal.

Tal projeto caracteriza uma ideologia que, segundo Bruno (2015, p. 21), decorre da transnacionalização que “é uma estrutura sistêmica, em que cada parte deve servir ao conjunto”. Um conjunto que integra os estados federados, como Goiás, ao contexto macro político e econômico da União e aos grupos internacionais. Assim sendo, a EE/EI tem ao longo de décadas passado por modificações com avanços nos métodos e técnicas para trabalhar com o aluno PAEE em uma dinâmica fundamentada na inclusão de todos e favorecimento do mercado.

Somente em 2010 o Programa nacional contemplou as escolas com SRM inscritas no PAR no período de 2005 a 2008, segundo a Resolução FNDE nº 31, como apresentação de resultados de planos e projetos por meio da consultoria do Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (BRASIL, 2015). Até 2007, o atendimento acabava sendo cerceado por muros, enquanto a SRM tem um:

destaque para a conceituação do alunado da Educação especial, considerando as deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação característico do Público-alvo da Educação especial, descartando outras possibilidades que envolvam, por exemplo as dificuldades de aprendizagem

(ou de ensino), alunos com comportamentos desajustados ou não adaptados ao ambiente escolar (VIEGAS, 2014, p.71).

Para Viegas (2014), esse espaço ajusta as arrecadações tributárias para supressão das necessidades básicas de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE com financiamento da matrícula em duplo cômputo. Quanto ao trabalho docente, Dias; Tartuci (2013, p. 288) comentam ser “perceptível a multiplicidade de funções do professor de AEE”, o que para Oliveira (2007, p. 3) “encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder as exigências que estão para além de sua formação profissional”. Presos a um corolário que amplia o campo de ação do professor com metas e objetivos que se estendem a crianças, jovens e adultos PAEE.

Para Pletsch (et. al., 2015, p. 49), “essa política inova quanto ao suporte oferecido no atendimento, agora no turno inverso à escolarização na classe comum, não sendo substitutivo e sim complementar ou suplementar”. Para operacionalizar e garantir a dupla matrícula do aluno PAEE o governo autoriza convênios entre gestores locais e o ajuste fiscal pelo Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB), direcionando os recursos às instâncias públicas, privadas e filantrópicas, como determina a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Diante disso, é criada uma diversidade de articulação que demanda a sociedade civil à responsabilização pela qualidade da EE/EI, além de postergar às instituições filantrópicas recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), um programa criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento educacional (FNDE) desde 1995 (BRASIL, MEC/INEP/2016).

1.2.3 Avaliação do sistema educacional especializado em Goiás

O Governo Federal lançou o Plano de metas todos pela educação com a promulgação do Decreto 6.094 de 2007, com a finalidade de analisar e avaliar os referenciais e processos para implementação de metas e ações articuladas a serem desenvolvidas nas escolas, com subsídios do Plano de desenvolvimento na escola (PDE), “uma ferramenta gerencial com visão estratégica e plano de suporte estratégico” (VIEGAS, 2014, p. 69). Com base nos procedimentos de avaliação de rendimento, avaliação diagnóstica e avaliação para elaboração do Plano de AEE, é

criado o Plano de Ações Articuladas (PAR) com ações e metas a serem executadas no prazo de 5 anos (BRASIL, 2007).

Para operacionalização do projeto o Decreto 6.094/2007 incumbe a união, o distrito federal, os estados e os municípios de somarem esforços, em regime de colaboração com a família, com as instituições filantrópicas, privadas e públicas, além das conveniadas. Dessa forma, a etapa de avaliação planejada no plano PAR envolve os instrumentos de diagnósticos que prestam resultados para que a educação a nível nacional, estadual e municipal seja avaliada no cômputo do ranque internacional.

Quanto aos instrumentos de avaliação do rendimento escolar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realiza os procedimentos internos com ANEB, Provinha Brasil e ANRESC (Prova Brasil), fornecedores de dados ao INEP que os transfere ao PISA, que cria indicadores para servirem de amostragem aos 34 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que compartilha os índices pelo INEP com os sistemas UOE - Unesco/OCDE/Eurostat, grupos internacionais que desenvolvem projetos no campo da educação (BRASIL, 2016). Nessa perspectiva financeira, os países que não alcançam a meta proposta recebem assistência financeira para melhorarem os pontos mal avaliados. Nesse sentido, os alunos PAEE podem contribuir com o financiamento, fato que se dá com a oportunidade dada as avaliações externas ao considerar as escolas a adaptação do aluno conforme suas especificidades deste alunado nos procedimentos que são avaliados.

Em 2009, foi sancionada a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB 13/2009 que reforça as Diretrizes Operacionais para a EE/EI, promovida por investimentos do Fundo nacional de educação (FNDE), destinatário de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Com efeito, a matrícula do aluno PAEE passa a ser contabilizada com duplicidade nas escolas inclusivas, desde que se comprove matrícula realizada na sala comum ao qual o Laudo tem sido instrumento de financiamento. Para operacionalizar o AEE nessas salas a administração pública se encarrega de disponibilizar recursos de acessibilidade considerando aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, desde os espaços, os mobiliários e equipamentos, os

sistemas de comunicação e informação, os transportes ao recurso humano (BRASIL, 2009).

Tais medidas de aferição repassam aos organismos, agências supranacionais e às sociedades internacional, nacional e regional, a ideia de que a educação vai mal e que a culpa é da gestão das escolas agravada pelos professores despreparados (FREITAS, 2012). Estas avaliações são motivo de preocupação para os pesquisadores da área por não levarem em consideração o processo histórico-social do aluno que está inserido em um contexto mais amplo na escola que constrói seu conhecimento, “o que pode redundar na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho” (SILVA, 2010, p. 434). Além do mais, esse processo não considera o questionário socioeconômico, as classes social e cultural em que está inserido o aluno, a escola e o bairro.

Em Goiás, o planejamento é previsto a partir de resultados de processos avaliativos internos para servirem de dados quantitativos para investimento proposto segundo verificação do trabalho docente. Nessa esfera, o Centro de Políticas públicas e Avaliação da educação (GOIÁS, 2016) orienta a aplicação dessas avaliações com o objetivo de verificar o desempenho do professor no rendimento do aluno. Segundo relatório em 2001:

a Secretaria de Educação de Goiás implantou o Sistema Integrado de Avaliação do estado de Goiás (SAEGO) para comparar a educação no estado com os níveis nacionais, buscando aperfeiçoar a Educação de acordo com seus parâmetros (CÍVITA, 2011, p. 32).

Segundo Jesus (et al., 2015), o fato da avaliação da aprendizagem ser moldada nos princípios positivistas pode implicar a impossibilidade de uma análise qualitativa, isso exclui os alunos fora do padrão, do que não conseguem acompanhar o conteúdo e o currículo sem adaptação.

Não obstante, a divulgação e a apresentação dos dados ficam com a Secretaria de Educação, o registro da análise é feito em relatórios por consultores, como Romeu Kazumi Sassaki, que preparou o relatório para prestação de contas do PEEDI ao BM. Uma prática comum “na política educacional dos reformadores, portanto, não está baseada em evidência empírica consistente” (FREITAS, 2012, p. 388).

Desse modo, os resultados dessas avaliações formativas não atingem o aluno PAEE, que, embora não haja lei que o proíba de participar, é proibido pelo próprio sistema. Os resultados não levam em consideração as especificidades de necessidades especiais que dão direito à adaptação curricular com flexibilização do conteúdo e do tempo para conclusão série-aluno.

A universalização dos programas sociais, apesar do difícil controle de gastos, pode contribuir com o aperfeiçoamento dos recursos humano, contribuindo com uma educação para todos. Uma descentralização de poder que vincula responsabilidade a todas as camadas da sociedade em um processo de aparente autonomia, o que impressiona pela capacidade de determinação do governo para demandar articulação política e conseguir colaboração. Desse modo, a família, as organizações filantrópicas e a escola deveram eliminar as barreiras individuais dando assistência ao PAEE, uma vez que,

não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente(PNE 2001- 2011).

Nesse sentido, deve-se considerar “o contexto institucional em que a Educação Especial se depara, com os objetivos da escola” (BAPTISTA, 2011, p. 62). Fator determinante na decisão política, que, em Goiás, sofre influência da economia nacional e internacional na tomada de decisões na definição de metas e público a ser atendido na modalidade de EE/EI. Consubstancialmente, a necessidade de recrutar mão de obra técnica e profissional surge “exatamente nesse momento que o deficiente foi levado ao mercado de trabalho” (SILVA, 2014, p. 35).

Nessa circunstância, o governo de Goiás requer uma educação transformadora e adaptada às normas e moldes de um sistema global que demanda um sujeito que atenda e preencha às exigências dos princípios da excelência e da eficiência. Uma mudança na prática educativa que impõe a presença de múltiplos profissionais e diferentes metodologias de trabalho inseridas no campo da Educação básica.

Para a instância governamental, a avaliação representa uma porcentagem para financiamento de matrícula que operacionaliza os fundos designados pelo Decreto 6.253/2007, dispostos no art. 9º, § 1º da Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007. Desse modo, a distribuição de recursos pelo FUNDEB considera exclusivamente as

matrículas presenciais nos respectivos ciclos de atuação: I - municípios: educação infantil e ensino fundamental; II - estados: ensino fundamental e ensino médio; e III - distrito Federal: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Nesse âmbito, as políticas distributivas de recursos para as escolas inclusivas se encontram dispostas nas diretrizes que define o aluno PAEE, atendido na SRM. O Laudo clínico e a avaliação pedagógica para o acesso e aprendizagem, paralela a sala de aula regular, na Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, a Portaria GAB/CEE nº 0009 de 2012, reforça o dispositivo legal da Resolução CEE/CP nº 5, de 10 de junho de 2011 no inciso:

§ 1º O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifiquem suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (GOIÁS, 2011).

No que tange à operacionalização de recursos para o AEE nas SRM, há a avaliação diagnóstica ou avaliação clínica que proporciona acesso ou “esse mesmo diagnóstico dificulta o atendimento especializado, uma vez que vários são os percalços para a obtenção do laudo médico” (TARTUCI et. al., 2014, 76 -77). Uma determinação do MEC prevista no art. 4º do Decreto 6.571/2008 que disciplina:

os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b). Embora com restrição na Nota Técnica 04/2014, mas que em Goiás é orientada pela Resolução 0009/2012.

Em prol da correção da dicotômica entre educação comum Educação especial, o PDE/2007 institui um plano de ação com 40 metas e estratégias a serem desenvolvidas pelos estados. Um programa com eixos de formação continuada para os professores da Educação Especial, Implantação de SRM, além do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BRASIL, 2007).

O que para Viegas (2014) é compreendido como políticas fundamentadas em ideias que se baseiam no jogo de poder. Para Maroneze e Lara (2009), um quadro

definido pelas políticas de reestruturação econômica do País que privilegia ajustes nas questões sociais, econômicas, políticas e culturais.

Em 2014, a Nota Técnica Mec/Secadi/Dpee nº 04, de 23 de janeiro de 2014, com base nos direitos humanos e constitucionais, esclarece que nenhum aluno pode deixar de ser atendido pelo AEE, mesmo que não conste em seu histórico escolar a avaliação clínica com indicação de deficiência, transtorno global ou altas habilidades/Superdotação.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014).

De acordo com Pletsch (2014), Oliveira (2015) e Araújo (2011), as instruções dessa nota esclarecem a não obrigatoriedade do laudo clínico como ferramenta para acesso à SRM. Por outro lado, a Nota Técnica 04/2014 esclarece que deverá ser elaborada uma avaliação pedagógica pelo professor especialista e uma equipe multiprofissional, caso seja detectado pelo olhar do professor da sala comum algum tipo de necessidade educacional que necessite de atendimento específico para rendimento da aprendizagem e não tenha sido apresentado pela família. Contudo, corroboramos com Jesus (et al. 2015, p. 336, grifo do autor), quando este ressalta a importância “do professor vigiar para não produzir um ‘laudo’ subjetivo” que já define os rumos do estudante”. A Nota técnica que:

para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegurar o atendimento de suas especificidades educacionais (BRASIL, 2014).

Cabe ressaltar que a escola fica encarregada de encaminhar o Plano de AEE para uma equipe multiprofissional composta por profissionais diversos que compõem a área da saúde e anexar ao Plano individualizado do aluno. Quanto ao trabalho do professor de AEE que atende nas SRM ele ficará encarregado de acompanhar o

desenvolvimento do aluno PAEE, organizando o PAI. Este deve ser elaborado pelo professor da SRM em colaboração com o professor da sala de aula inclusiva e, quando houver apoio, estes se juntarão aos demais profissionais da Educação inclusiva. A atenção deve estar voltada para a flexibilização dos métodos e técnicas para acesso do aluno ao conhecimento. Em Goiás, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino especificam as atribuições do professor de SRM:

Conhecer os Programas da Secretaria do estado de Educação, com ênfase no Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). Atuar em consonância com os demais Programas da SRE e sob a coordenação do Departamento Pedagógico da SRE. Atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo I e II) ou em outro espaço disponibilizado pela Unidade Escolar para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementando e suplementando a ação pedagógica realizada na sala de aula comum, dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação e alunos cuja limitação resulta em dificuldades de aprendizagem. Subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares a partir de atividades de formação, orientando os professores e coordenadores pedagógicos no que se refere ao processo ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Articular ações junto à coordenação pedagógica (envolvendo professor regente e de apoio), para a efetivação de uma prática educacional formal inclusiva, flexibilizando o currículo e desenvolvendo uma avaliação para a diversidade (de acordo com a proposta que considera os níveis de desenvolvimento e as áreas cognitiva e sócio-afetiva do desenvolvimento). Participar de encontros, reuniões, seminários, cursos e outros eventos promovidos pela Seduc/Coordenação de Ensino Especial e SRE. Participar da elaboração do regimento interno da unidade escolar, bem como do Projeto Político-Pedagógico, orientando quanto à institucionalização da oferta do AEE e quanto à ação pedagógica na perspectiva da inclusão. Subsidiar e orientar professores regentes, professores de apoio, intérpretes e instrutores de Libras, bem como professores dos Projetos: Re-Fazer, ASI (autonomia, socialização e interação) e FIT (Formação Inicial de Trabalhadores) no que diz respeito às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação e com dificuldades de aprendizagem. Subsidiar e acompanhar todo o processo avaliativo dos estudantes com necessidades especiais, desde o momento de seu ingresso na unidade escolar. Atender aos estudantes, no mínimo, duas vezes por semana perfazendo um total mínimo de quatro horas semanais (conforme demanda), atentando para o fato de que este atendimento não deverá consistir em uma aula de reforço, mas numa complementação e suplementação daquilo que é mediado na sala de aula comum. Agrupar os estudantes para o AEE – realizado no turno de ampliação da aprendizagem – por tipo de déficit, sendo possível também um agrupamento em resposta às necessidades comuns mesmo entre estudantes com mais de um tipo de deficiência (por ex.: estudantes com deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento em um mesmo grupo para um trabalho relacionado ao desenvolvimento da linguagem). Reservar um dia na semana para planejamentos e estudos coletivos, envolvendo coordenador pedagógico, professores regentes, professores de apoio, intérpretes de Libras, instrutores de Braille e de Libras, professores do projeto Re-

Fazer e, se for o caso, professores dos projetos ASI e FIT (dos CAEEs). Promover encontros mensais com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes para socialização acerca de seu desenvolvimento e aprendizagem (devendo ser um trabalho voltado para o atendimento de casos específicos). Organizar, no AEE, os recursos pedagógicos e de acessibilidade para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação e com dificuldades de aprendizagem, de acordo com seu tipo de déficit, de forma a atendê-los no turno de ampliação da aprendizagem (GOIÁS, 2010).

A citação é longa, porém necessária, nela percebemos que a reforma coloca uma bagagem ampla para atuação do professor especialista, definindo a delegação da responsabilidade de mediar a organização do AEE na SRM, a construção do conhecimento do aluno PAEE, a avaliação do processo de aprendizagem do aluno, a intermediação da formação de professores conforme as especificidades de necessidades educacionais. Os professores especializados são responsáveis por implementarem “de acordo com o plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas” (GOIÁS, 2011, p.17). Como se vê:

Dentre as funções que permeiam as escolas inclusivas uma delas é a construção de meios de adequar o currículo de forma que ele que atenda à filiação às bases liberais e economicistas que remete para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência (GARCIA, 2006, p. 305).

Política idealizada nos encontros realizados nas conferências mundiais que tematizam uma EE/EI para o combate à escola que exclui e seleciona seu público. Assim, a escola amplia sua concepção de atendimento à sociedade preparando o ambiente com adaptações e com reformas nos âmbitos pedagógico e metodológico, seguindo uma ordem que corta gastos com recurso humano e convoca o professor polivalente para responder às exigências da máquina pública:

Isso porque o trabalho do professor de SRM vai além da atividade de complementação e suplementação curricular realizada no AEE com o aluno público alvo da Educação Especial, posto que esse docente, mantendo uma atuação de caráter pedagógico, deve trabalhar como gestor de todo o trabalho a ser desenvolvido com esse aluno, através da orientação de professores regentes de sala comum e professores de apoio à inclusão, além do trabalho que deve desenvolver com a família (CARDOSO; TARTUCI, 2013, p. 3.311).

Essa situação não significa garantia de qualidade na educação e muito menos controle da desigualdade social, mas se configura como uma formalização da cultura

como base para a universalização da classe trabalhadora e perpetuação da classe dominante.

A integração das várias economias numa estrutura global não implica em homogeneização das condições econômicas e sociais existentes em cada uma delas. Antes o que ocorre é a reprodução generalizada das desigualdades em escala mundial. Isto porque a divisão internacional do trabalho foi profundamente alterada e o que se observa é que esta integração não se dá em termos de nações, mas de setores da economia (BRUNO, 2015, p. 21).

De acordo Bruno (2015), os critérios de avaliação do desenvolvimento de um país, dentre eles o Produto interno bruto (PIB), as matrículas no ensino fundamental e o baixo índice de alfabetização são condições imprescindíveis para realização das metas de aumentar a expectativa de vida para alcançar a universalização. Metas sobre as quais a Secretaria de Educação Especial – SEESP, no documento Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas, explica que:

A evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação da presença de sujeitos com necessidades educativas especiais em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educativas para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade (BRASIL, 2005, p. 18).

Em Goiás, a orientação da Portaria GAB/SEE 0009/2012 para atendimento à demanda é que seja Pedagogo com certificação na área de Educação Especial e, somente na ausência desses requisitos, poderão ser modulados, isso se houver certificação em áreas/disciplinas com pós-graduação em Educação, professores das áreas não críticas. Para essa modalidade, cada município organiza o ambiente das SRM e todo mobiliário acompanhado dos recursos didáticos-pedagógicos e de Tecnologia Assistiva (TA), como determina o Decreto-Lei nº 17.611 de 2011 (BRASIL, 2008, 2009, 2011).

Por um lado, esse procedimento pode contribuir com a melhoria do AEE, pois possibilita angariar recursos para investimento na formação continuada de professores, na implantação de equipamentos de tecnologia assistiva (TA), na implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM) e na aquisição do material pedagógico, mas, por outro lado, constitui-se como política de governo para planos de aceleração de desenvolvimento econômico prevalecendo “assim, as medidas de

políticas sociais, como meras ajustadoras do sistema econômico” (OLIVEIRA, 2015, p. 66). Uma medida de controle da economia que acaba sucateando a educação inclusiva quando não respeita suas diretrizes para a prática.

Com isso, métodos, técnicas e recursos de tecnologia são pensados como meios que possibilitam a igualdade equiparada e outros conjuntos de mudanças. Para Delevati (2012, p. 86), “a alternativa de ter mais de um professor em um espaço de atendimento para suprir as necessidades múltiplas do mesmo, vem possibilitando a sua multifuncionalidade”.

Segundo Reis (2014, p. 31), “os recursos de TA estão cada vez mais presentes na escola, encaminhando análises e reflexões sobre sua introdução no espaço da sala de aula e os encaminhamentos metodológicos adotados pela equipe escolar”. Entendemos que esses recursos favorecem o atendimento nas SRM, porém, para garantir que sejam utilizados como recursos que possibilitam aos alunos evolução no processo de aprendizagem os professores precisam ter formação continuada em cursos de capacitação e extensão de maneira contínua para o manuseio dos recursos disponíveis pela política das SRM que atendam ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA

Para atingir nosso objetivo, utilizamos a metodologia de natureza qualitativa articulada com os subsídios das técnicas da análise de conteúdo, com o apoio do *Software Atlas.Ti 7.5.12*. Para Queiroz e Cavalcanti (2011, p.177) o:

uso do software Atlas Ti é indicado para análise longitudinal em que se usam instrumentos diversos e complementares, e tem como principal objetivo ajudar o pesquisador a organizar, registrar e possibilitar o acompanhamento dos registros efetuados, contribuindo para a confiabilidade do estudo.

De acordo com Fernández (2007) e Bogdan; Biklen (1994), a utilização do *software* auxilia nos processos de classificação, recuperação e nas análises mecânicas dos dados desenvolvidos especificamente para esta finalidade, mas não substitui o pesquisador na análise crítica e reflexiva. Ainda Cavalcante; Queiroz (2011), o *software* é uma ferramenta que permite ao pesquisador (a) retirar dados que a leitura simples não pode fazer. O que implica atribuir espaço de contribuição do computador, na prática da análise do conteúdo, proporcionando rapidez e acréscimo no levantamento de evidências na investigação (BARDIN, 2011).

Uma técnica de processamento de dados que permitiu otimização de tempo nas etapas. Uma vez que, o acervo é composto por um extenso calhamaço de entrevistas transcritas. Com o Atlas.Ti 7.5.12, levantamos informações mais intrínsecas o que poderia não ser possível da leitura simples (CAVALCANTE; QUEIROZ, 2011). Além de, contribuir com a análise de conteúdo. O *Software Atlas.Ti 7.5.12*, é uma ferramenta que auxilia no percurso de trabalho com análise de dados advindo de escolhas:

feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo 'aprendido' durante a pesquisa num movimento constante que perdura até a fase final do relatório” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45, grifo das autoras).

Em seguida, possibilita passar os documentos pelo crivo da classificação e do recenseamento, para:

tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 2011, p. 133).

A partir desta ideia é que seguimos a orientação da autora, optando por organizar a codificação em fases, tais como: recorte, escolha das unidades de códigos primários; enumeração, escolha das regras de contagem; classificação e a agregação, escolha das categorias que, consecutivamente, apontaram as subcategorias.

Estas fases tendem a justificar a escolha da técnica de análise por categorias temáticas pois elas “obrigam a observação de um intervalo de tempo entre estímulo-mensagem e a reação interpretativa” (BARDIN, 2011, p. 16). Além disso, permite:

fazer uma tabula rasa a *priori* pessoais ou da contaminação proveniente de decifrações anteriores, ao mesmo tempo que se beneficia, de algum modo num “outro cérebro”, dos conhecimentos adquiridos pela prática ou dos contributos teóricos ou metodológicos exteriores, *enquanto* se prepara, deixando-a amadurecer aquilo que será a segunda fase da análise, ou seja, a *transversalidade temática* (BARDIN, 2011, p. 96).

Para Bardin (2011, p.1), trata-se da intenção de “realizar uma análise de conteúdo sobre a análise de conteúdo”. Uma concepção, que, diretamente, estabelece ação do qualificar, valorando no sistema de indução, que, na explanação de Mazzotti (2003, p. 37), “requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição e contribuindo para a acumulação do conhecimento”.

Em suma, a ferramenta utilizada se constitui como ação colaborativa na pesquisa possibilitando a aproximação do pesquisador com os dados. O percurso realizado nesta pesquisa permitiu “atribuir valoração ao objeto, pois sem relacionar algo a algum referencial não tem significação em si” (GATTI, 2007, p. 29).

2.1 Procedimentos éticos

Esta pesquisa faz uso do acervo do OGEESP sob coordenação da profa. Dra. DulcériaTartuci, realizado pela ação colaborativa com as professoras da rede

estadual de Goiás – microrregião de Catalão com pesquisadores do Mestrado em Educação – da UFG/ R.C e do Grupo de pesquisa NEPPEin.

Ressaltamos que o OGEESP faz parte das pesquisas em rede nacional realizadas pelo projeto do ONEESP - coordenado pelo profa. Dra. Enicéia G. Mendes do PPGEs/UFscar. Portanto, pertence ao projeto número nº 039, aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos por meio dos Pareceres/z 382/2011 e 291/2011 (Anexo A e B).

2.2 Tipo de estudo

A presente pesquisa teve como objeto de análise as falas das professoras das SRM da microrregião sudeste de Goiás, no ano de 2011 a 2012. Para tanto, o tipo de estudo adequado ao procedimento metodológico foi o de natureza qualitativa e exploratória, para o qual a abordagem do materialismo histórico e dialético marxista se serve (FREITAS, 2002).

Segundo Freitas (2002, p. 22) “A perspectiva sócio-histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética”. Assim sendo, a presente pesquisa apresenta dados qualitativos analisados com um olhar crítico e reflexivo.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados se deu pela técnica de análise de conteúdo na abordagem de Bardin (2011), a qual utilizamos o software Atlas.Ti 7.5.12 na coleta dos descritores chaves. Assim, inserimos os documentos primários, na Unidade Hermenêutica⁵ (UH), definida pela investigação das “temáticas relacionadas aos desafios contemporâneos da Educação Especial” (MENDES, 2010, p. 7). Logo, a pesquisa ocorreu em quatro fases:

1ª fase: Essa fase consistiu na investigação pela leitura flutuante nas entrevistas para apropriação do objeto a ser analisado. Por conseguinte, inserimos os documentos primários no *Software* de análise qualitativa, constituindo em uma

⁵Unidade hermenêutica é o nome técnico do projeto: Políticas Educacionais de Inclusão do Governo de Goiás a partir da fala das professoras das SRM.

Unidade Hermenêutica, a qual intitulamos a pesquisa. Quadro 1:

QUADRO 1: UH: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM GOIÁS

| Colunas1 | Colunas2 | Colunas3 | Colunas4 | Colunas5 | Colunas6 | Colunas7 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Documentos Primários | | | | | | |
| documents Name | | | | | | |
| P 2 "Sistematização do Encontro I OCEESP.pdf" | | | | | | |
| P 3 "Sistematização do Encontro II OCEESP.pdf" | | | | | | |
| P 4 "Sistematização do Encontro III OCEESP.pdf" | | | | | | |
| P 5 "Sistematização do Encontro IV OCEESP.pdf" | | | | | | |
| P 6 "Sistematização do Encontro V OCEESP.pdf" | | | | | | |
| P 7 "Transcrição I OCEESP 2012 (Última versão) 21-06-12.pdf" | | | | | | |
| P 8 "Transcrição IX Encontro Ogeesp 2012.pdf" | | | | | | |
| P 9 "Transcrição VIII Encontro OGEESP 28-06-13.pdf" | | | | | | |
| P 10 "Transcrição X OCEESP 2012- Tema Formação de professores.pdf" | | | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12

2ª fase: Logo foi realizada a análise automática nos 9 DPs, sendo codificadas as palavras-chave extraídas das 8.132 expressões agrupadas em 73.188 células. Em seguida condicionamos os conceitos sinônimos e chegamos a 56 códigos primários, e a porcentagem de quantas vezes foram pronunciadas nas entrevistas, (Quadro 2):

Quadro 2: Lista de palavras

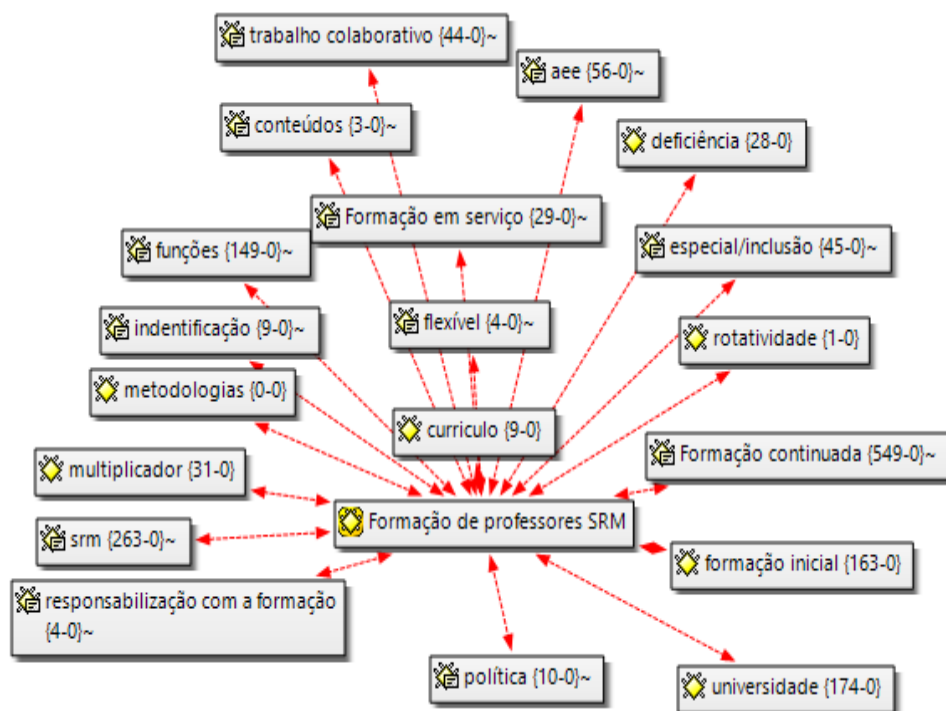
| POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM GOIÁS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total Count | % | |
|--|--------|------|-------|------|--------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------------|-------------|-------|
| WORDS | Length | P 01 | % | P 02 | % | P 03 | % | P 04 | % | P 05 | % | P 06 | % | P 07 | % | P 08 | % | P 09 | % | Total Count | % |
| avaliar | 505 | 41 | 0,25% | 52 | 0,29% | 87 | 0,27% | 32 | 0,32% | 157 | 0,56% | 32 | 0,32% | 79 | 0,85% | 66 | 0,48% | 11 | 0,07% | 480 | 0,24% |
| rendimento | 89 | 190 | 1,01% | 154 | 0,87% | 177 | 0,60% | 107 | 0,70% | 195 | 0,77% | 60 | 0,66% | 57 | 0,37% | 97 | 0,62% | 83 | 0,38% | 1120 | 0,67% |
| atendimento | 206 | 58 | 0,34% | 25 | 0,16% | 96 | 0,31% | 78 | 0,79% | 60 | 0,27% | 89 | 0,96% | 9 | 0,07% | 46 | 0,30% | 32 | 0,22% | 500 | 0,30% |
| formação | 214 | 240 | 1,40% | 208 | 1,14% | 167 | 0,55% | 121 | 0,73% | 154 | 0,63% | 55 | 0,52% | 121 | 0,84% | 138 | 0,90% | 373 | 1,80% | 1894 | 1,03% |
| deficiência | 59 | 25 | 0,14% | 20 | 0,11% | 81 | 0,27% | 13 | 0,10% | 58 | 0,17% | 19 | 0,21% | 20 | 0,14% | 19 | 0,12% | 43 | 0,20% | 385 | 0,17% |
| especial | 148 | 48 | 0,27% | 28 | 0,20% | 18 | 0,06% | 32 | 0,21% | 61 | 0,24% | 12 | 0,13% | 11 | 0,08% | 21 | 0,13% | 28 | 0,12% | 266 | 0,15% |
| política | 172 | 29 | 0,15% | 29 | 0,18% | 44 | 0,14% | 53 | 0,36% | 23 | 0,08% | 4 | 0,04% | 0 | 0,14% | 21 | 0,15% | 45 | 0,20% | 266 | 0,14% |
| recursos | 108 | 33 | 0,14% | 18 | 0,60% | 76 | 0,27% | 51 | 0,34% | 42 | 0,10% | 6 | 0,06% | 49 | 0,36% | 43 | 0,29% | 13 | 1,04% | 285 | 0,35% |
| conteúdo | 17 | 14 | 0,07% | 61 | 0,34% | 52 | 0,17% | 12 | 0,08% | 10 | 0,04% | 2 | 0,02% | 9 | 0,06% | 9 | 0,06% | 11 | 5,00% | 180 | 0,11% |
| família | 43 | 8 | 0,05% | 13 | 0,07% | 35 | 0,11% | 44 | 0,28% | 35 | 0,14% | 2 | 0,02% | 26 | 0,17% | 3 | 0,02% | 30 | 0,14% | 196 | 0,11% |
| inclusão | 195 | 172 | 0,99% | 114 | 0,65% | 198 | 1,68% | 112 | 0,74% | 152 | 0,59% | 97 | 1,71% | 62 | 0,42% | 92 | 0,54% | 121 | 0,61% | 1063 | 0,64% |
| aee | 3 | 6 | 0,03% | 6 | 0,03% | 22 | 0,07% | 17 | 0,11% | 39 | 0,15% | 8 | 0,09% | 2 | 0,01% | 20 | 0,13% | 17 | 0,08% | 137 | 0,08% |
| encontros | 94 | 66 | 0,10% | 9 | 0,05% | 10 | 0,04% | 10 | 0,07% | 11 | 3,00% | 6 | 0,06% | 7 | 0,05% | 28 | 0,20% | 15 | 0,07% | 113 | 0,07% |
| funções | 17 | 8 | 0,05% | 45 | 0,25% | 12 | 0,04% | 12 | 0,09% | 4 | 0,02% | 14 | 0,15% | 5 | 0,04% | 6 | 0,04% | 6 | 0,02% | 114 | 0,07% |
| adptar | 186 | 5 | 0,02% | 11 | 0,08% | 23 | 0,03% | 10 | 0,07% | 23 | 0,06% | 2 | 0,00% | 21 | 0,14% | 4 | 0,04% | 5 | 0,00% | 106 | 0,06% |
| qualificados | 22 | 17 | 0,10% | 61 | 0,35% | 4 | 0,01% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 2 | 0,02% | 0 | 0,00% | 4 | 0,03% | 2 | 0,01% | 92 | 0,05% |
| currículo | 40 | 6 | 0,04% | 37 | 0,22% | 38 | 0,13% | 6 | 0,04% | 2 | 0,01% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 84 | 0,05% |
| atuação | 62 | 2 | 0,01% | 25 | 0,14% | 6 | 0,01% | 24 | 0,19% | 1 | 0,00% | 2 | 0,02% | 4 | 0,04% | 4 | 0,03% | 23 | 0,11% | 91 | 0,05% |
| Univerisidade | 55 | 7 | 0,04% | 1 | 0,01% | 2 | 0,02% | 0 | 0,00% | 1 | 0,00% | 2 | 0,02% | 71 | 0,47% | 4 | 0,03% | 4 | 0,01% | 94 | 0,05% |
| observação | 82 | 7 | 0,05% | 9 | 0,06% | 11 | 0,03% | 10 | 0,08% | 5 | 0,02% | 6 | 0,06% | 9 | 0,06% | 9 | 0,06% | 9 | 0,04% | 74 | 0,04% |
| reforço | 93 | 4 | 0,03% | 5 | 0,03% | 11 | 0,04% | 3 | 0,02% | 14 | 0,06% | 2 | 0,02% | 2 | 0,02% | 17 | 0,11% | 8 | 0,03% | 66 | 0,04% |
| multiprofissio | 53 | 11 | 0,07% | 4 | 0,02% | 4 | 0,01% | 5 | 0,03% | 3 | 0,01% | 24 | 0,26% | 0 | 0,00% | 4 | 0,02% | 7 | 0,03% | 63 | 0,04% |
| acesso | 27 | 3 | 0,02% | 2 | 0,01% | 15 | 0,05% | 4 | 0,02% | 0 | 0,04% | 0 | 0,00% | 8 | 0,05% | 2 | 0,02% | 6 | 0,02% | 49 | 0,03% |
| continuada | 28 | 11 | 0,07% | 4 | 0,03% | 0 | 0,00% | 1 | 0,01% | 1 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 3 | 0,02% | 29 | 0,13% | 50 | 0,03% |
| multiplicador | 59 | 2 | 0,02% | 0 | 0,00% | 1 | 0,00% | 2 | 2,00% | 20 | 0,08% | 10 | 0,11% | 3 | 0,02% | 7 | 0,04% | 1 | 0,00% | 46 | 0,03% |
| autonomia | 21 | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 16 | 0,06% | 4 | 0,03% | 1 | 0,00% | 0 | 0,00% | 8 | 0,05% | 3 | 0,02% | 3 | 0,01% | 37 | 0,02% |
| encaminhou | 161 | 16 | 0,12% | 1 | 0,00% | 3 | 0,00% | 2 | 0,02% | 4 | 0,01% | 3 | 0,03% | 5 | 0,04% | 5 | 0,03% | 7 | 0,02% | 46 | 0,02% |
| especificidad | 186 | 11 | 0,08% | 4 | 0,03% | 7 | 0,02% | 13 | 0,28% | 8 | 0,03% | 1 | 0,01% | 3 | 0,21% | 1 | 0,01% | 13 | 0,32% | 70 | 0,02% |
| municipalizaç | 74 | 6 | 0,02% | 7 | 0,05% | 5 | 0,01% | 3 | 0,02% | 2 | 0,01% | 1 | 0,01% | 1 | 0,01% | 1 | 0,01% | 5 | 0,01% | 31 | 0,02% |
| presenciais | 39 | 0 | 0,00% | 5 | 0,03% | 6 | 0,02% | 1 | 0,01% | 8 | 0,03% | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 8 | 0,05% | 0 | 0,00% | 30 | 0,02% |
| readaptação | 56 | 2 | 0,01% | 1 | 0,01% | 16 | 0,05% | 1 | 0,01% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 1 | 0,01% | 7 | 0,05% | 0 | 0,00% | 31 | 0,02% |
| socialização | 9 | 12 | 0,07% | 3 | 0,02% | 7 | 0,02% | 1 | 0,01% | 2 | 0,01% | 6 | 0,06% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 31 | 0,02% |
| pde | 46 | 9 | 0,06% | 2 | 0,02% | 1 | 0,00% | 5 | 0,03% | 4 | 0,01% | 2 | 0,02% | 0 | 0,00% | 7 | 0,04% | 7 | 0,03% | 34 | 0,02% |
| estrutura | 89 | 6 | 0,04% | 1 | 0,01% | 5 | 0,02% | 4 | 0,03% | 14 | 0,05% | 0 | 0,00% | 1 | 0,01% | 1 | 0,01% | 6 | 0,02% | 38 | 0,01% |
| salário | 17 | 3 | 0,02% | 3 | 0,02% | 10 | 0,03% | 1 | 0,01% | 7 | 0,03% | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 28 | 0,01% |
| clínico | 52 | 3 | 0,02% | 0 | 0,03% | 2 | 0,01% | 4 | 0,03% | 5 | 0,01% | 2 | 0,01% | 6 | 0,04% | 2 | 0,01% | 7 | 0,02% | 3 | 0,01% |
| diagnósticos | 34 | 2 | 0,02% | 1 | 0,01% | 7 | 0,02% | 3 | 0,03% | 3 | 0,01% | 2 | 0,02% | 1 | 1,00% | 1 | 0,01% | 1 | 0,00% | 21 | 0,01% |
| documento | 44 | 3 | 0,02% | 3 | 0,02% | 0 | 0,00% | 9 | 0,06% | 8 | 0,02% | 4 | 0,02% | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 25 | 0,01% |
| globalizado | 29 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 15 | 0,05% | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 2 | 0,02% | 4 | 0,03% | 0 | 0,00% | 3 | 0,01% | 24 | 0,01% |
| implementada | 81 | 9 | 0,05% | 4 | 0,03% | 1 | 0,00% | 3 | 0,03% | 3 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 21 | 0,01% |
| investindo | 48 | 4 | 0,02% | 4 | 0,03% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 13 | 0,14% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 23 | 0,01% |
| laudos | 7 | 2 | 0,01% | 8 | 5,00% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 4 | 0,02% | 1 | 0,02% | 0 | 0,00% | 1 | 0,01% | 2 | 0,00% | 20 | 0,01% |
| matricular | 29 | 2 | 0,01% | 2 | 0,03% | 4 | 0,01% | 0 | 0,00% | 2 | 0,00% | 2 | 0,02% | 1 | 0,01% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 15 | 0,01% |
| modulação | 32 | 0 | 0,00% | 2 | 0,02% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 7 | 0,03% | 1 | 0,01% | 1 | 0,01% | 4 | 0,02% | 1 | 0,00% | 18 | 0,01% |
| parcerias | 58 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 13 | 0,03% | 2 | 0,01% | 2 | 0,01% | 1 | 0,01% | 1 | 0,01% | 2 | 0,01% | 4 | 0,01% | 25 | 0,01% |
| planejamento | 172 | 2 | 0,02% | 0 | 0,04% | 10 | 0,03% | 4 | 0,03% | 5 | 0,02% | 2 | 0,02% | 7 | 0,06% | 6 | 0,04% | 12 | 0,05% | 53 | 0,01% |
| srm | 62 | 1 | 0,01% | 7 | 0,04% | 8 | 0,02% | 0 | 0,00% | 4 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 4 | 0,04% | 4 | 0,02% | 23 | 0,01% |
| metodologias | 19 | 0 | 0,00% | 3 | 0,02% | 2 | 0,00% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 1 | 0,01% | 6 | 0,40% | 2 | 0,01% | 4 | 0,01% | 19 | 0,01% |
| rotatividade | 15 | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 3 | 0,02% | 3 | 0,01% | 0 | 0,00% | 1 | 0,01% | 2 | 0,02% | 3 | 0,01% | 14 | 0,01% |
| graduação | 44 | 2 | 0,01% | 2 | 0,01% | 1 | 0,00% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 0,02% | 0 | 0,00% | 10 | 0,04% | 18 | 0,01% |
| identificação | 14 | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 5 | 0,02% | 7 | 0,08% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 12 | 0,01% |
| reorganizaçã | 7 | 2 | 0,01% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 1 | 0,01% | 0 | 0,00% | 3 | 0,02% | 2 | 0,01% | 11 | 0,01% |
| flexível | 51 | 0 | 0,00% | 3 | 0,02% | 12 | 0,04% | 0 | 0,00% | 2 | 0,01% | 0 | 0,00% | 3 | 0,02% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 20 | 0,01% |
| Total: | 4073 | 1112 | 6,09% | 1010 | 11,40% | 1347 | 5,40% | 826 | 8,06% | 1180 | 7,40% | 509 | 5,99% | 634 | 6,38% | 735 | 4,84% | 1016 | 10,94% | 8555 | 4,94% |

Fonte: Elaborada pela autora/2017/Atlas.TI.7.5.12

Na 3ª fase: foi realizada a codificação dos dados, os quais foram definidos de acordo com o objetivo da pesquisa. Assim, os critérios foram palavras que expressassem conceitos sinônimos no processo de inter-relação e associação entre os códigos e a definição das famílias. Nesse processo definimos as categorias e subcategorias para análise nessa pesquisa. Traçamos as relações entre os códigos, dissertando nas janelas comentários sobre as citações. Assim, as categorias de códigos, foram automaticamente analisados com o uso de palavras-chave, levantadas na contagem de palavras realizadas no Atlas. Ti. 7.5.12, que serviram como elementos de pesquisa na inter-relação entre os códigos e a sistematiza dos conceitos.

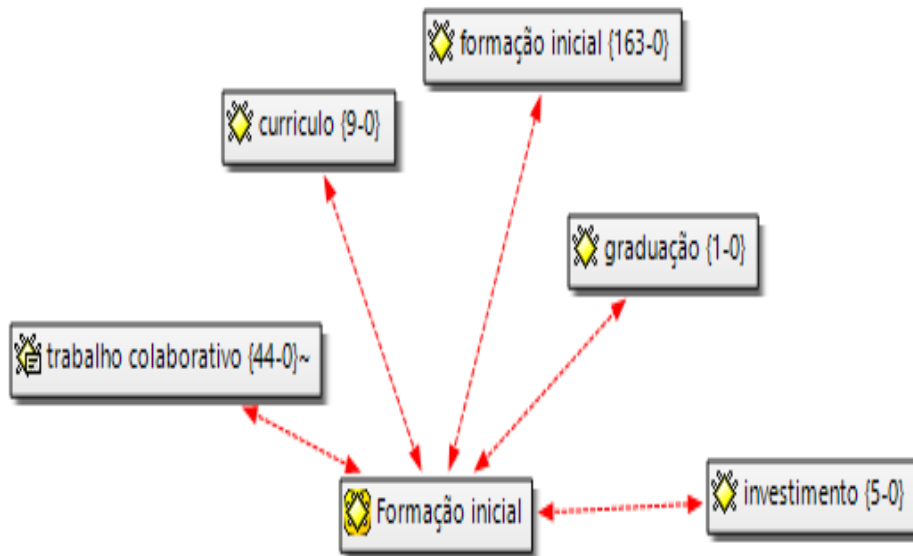
Na 4ª fase: inferimos os códigos apresentados nas relações semânticas que inter-relacionaram os dados passando - os pelo crivo da apuração resultado nas duas grandes categorias: Formação de professores para a EE/EI ((Gráfico 1) e Sistema de Avaliação (Gráfico 4):

Gráfico 1: Categorias - Formação de Professores



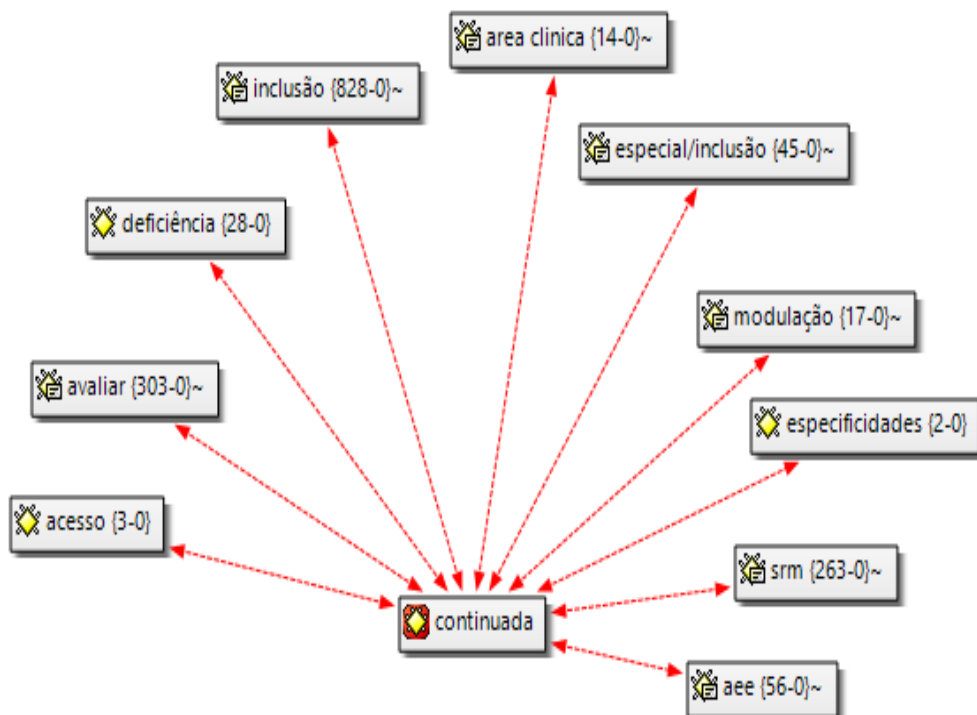
Fonte: Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12

Gráfico 2: Subcategoria - Formação Inicial



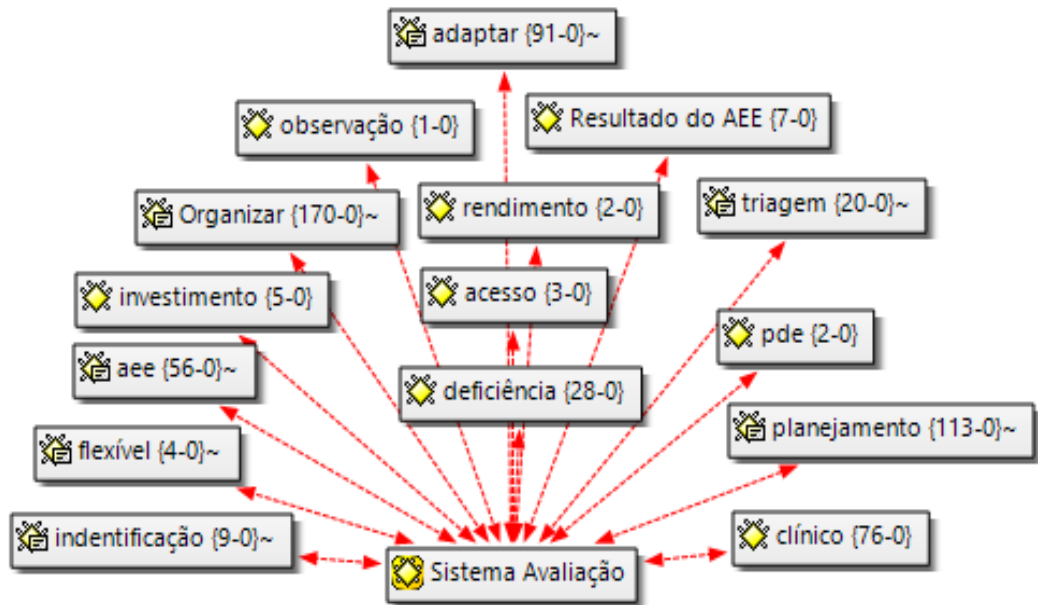
Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12

Gráfico 3: Subcategoria - Formação Continuada



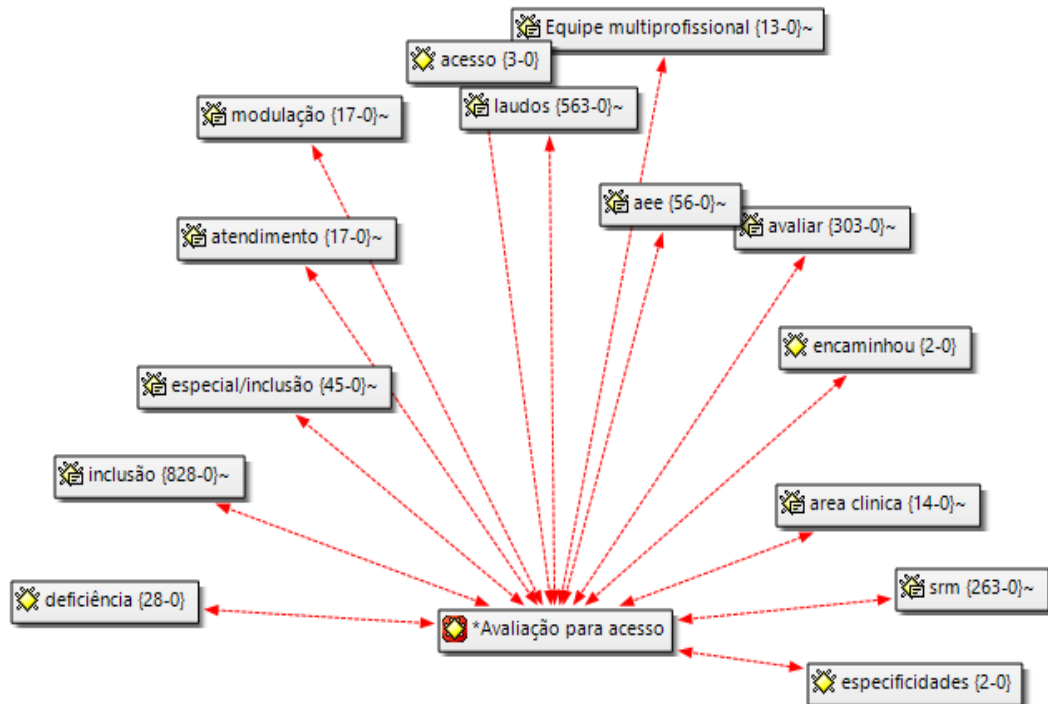
Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12

Gráfico 4: Categoria - Sistema de Avaliação



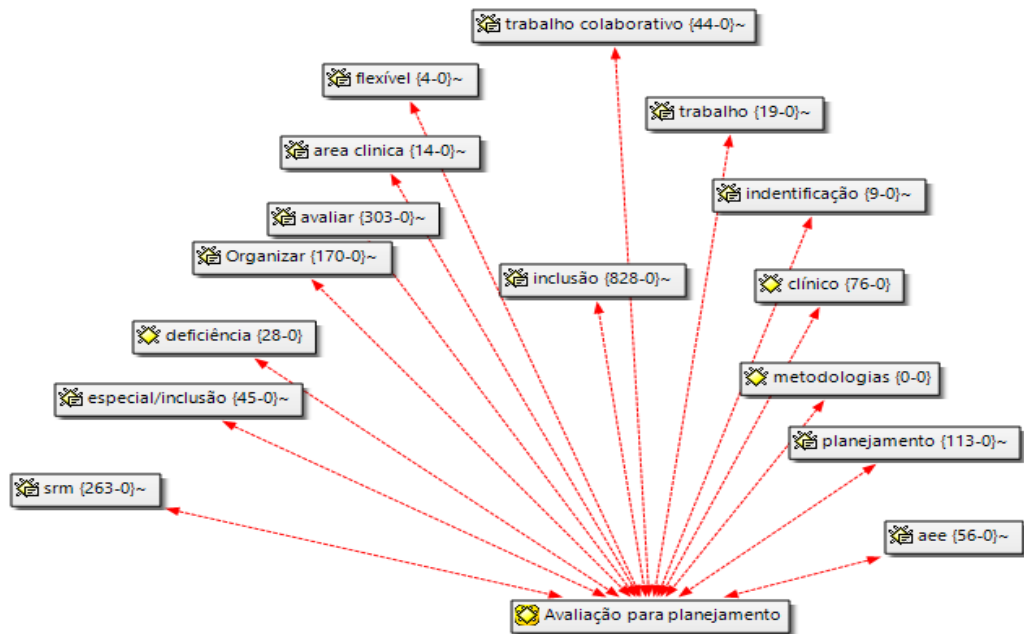
Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12

Gráfico 5: Subcategoria Avaliação para o acesso:



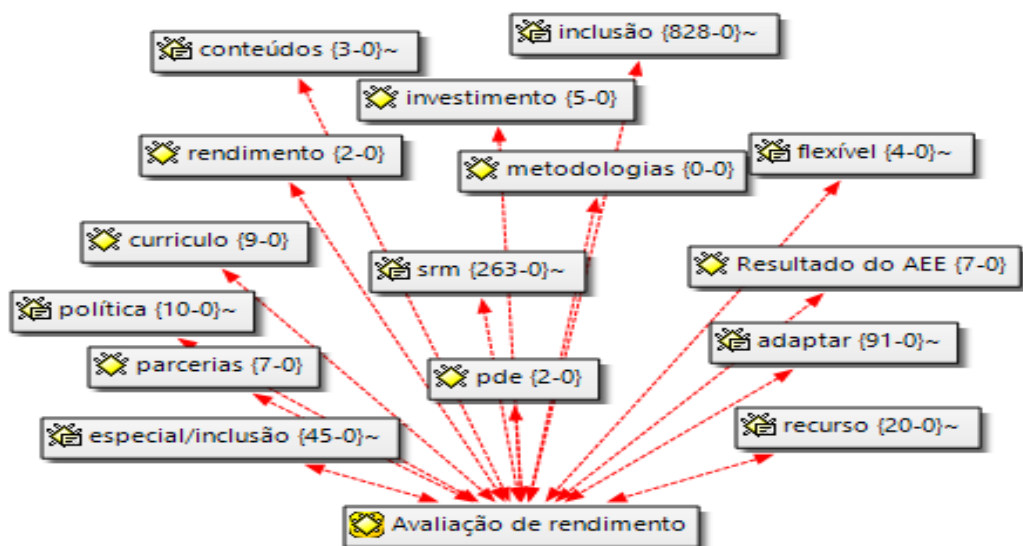
Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12

Gráfico 6: Avaliação para o planejamento:



Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12

Gráfico 7: Avaliação do rendimento:



Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12

Durante as fases, foi possível levantar categorias e criamos e recriamos famílias, pois elas foram se res-significando dependendo dos dados que conjugavam

de especificidades, com características homogêneas e heterogêneas como: ideias, percepções, práticas e outros elementos com concepções próximas. Esse agrupamento definido por categorias relacionadas ao aspecto temporal nos proporcionou criar várias categorias que passaram por um processo de eliminação de códigos em excesso, agrupando os demais de forma sistematizada. Diante disso, utilizamos algumas técnicas para categorização dos códigos e descrições em memorandos que nos serviram como uma agenda em que, durante o trabalho, fomos anotando todas as associações à fundamentação teórica a um lembrete que vinculamos aos códigos com relação e, automaticamente, as citações, comentários, famílias relacionadas compartilhando todos da mesma rede.

Utilizamos o diário de investigação sendo consecutivamente arquivadas de forma compactuadas e utilizados na descrição das análises e construção do capítulo das análises dos dados. Nele comentamos sobre as falas e as mensagens que se distanciavam ou se aproximavam do mesmo discurso, registrando-as em contextos e fundamentação nas janelas de comentários.

Como ferramenta de suporte utilizamos a tecnologia computacional com auxílio do *software* Atlas. 7.5.12 para codificação em caixas dos elementos primários que, recortados, possibilitaram-nos analisar a teoria associada à prática vivenciada pelas professoras das SRM no contexto da inclusão. O *Software* permitiu categorizar e anotar os dados em função da problemática com procedimentos de comparações, pesquisas, detecção de proximidades e correlações.

E, por fim, os códigos de mensagens foram colocados em análise para exploração de novas subcategorias, procedimento determinante para esgotar a possibilidade de descartar algumas mensagens implícitas nas falas, à primeira vista, ignoradas. Diante disso, as categorias levantadas ao final foram colocadas em análise descritiva e crítica. Com a conclusão das fases de apuração dos dados inferimos na análise qualitativa, sendo a *posteriori* analisados de forma descritiva e reflexiva a 4ª fase: Análise das Categorias e Subcategorias finais.

2.4 Local

A pesquisa foi realizada nos dados disponíveis pelo OGEESP – coordenado pela professora Dra. Dulcéria Tartuci. O acervo se encontra aos cuidados do Grupo

de pesquisa NEPEIN, nas dependências da Universidade Federal/Regional, localizada na Cidade de Catalão - GO, a 90 Km da divisa de Minas Gerais. Quanto a Capital fica a 260 Km de distância.

Assim a SREC é responsável por Catalão e outros dez municípios com a gerência de 61 SRM em 61 escolas contabilizando uma porcentagem de 2,93% (BRASIL, INEP, 2016). Por município esse quadro ficou com a seguinte distribuição: em Catalão estão implantadas 26 SRM cerca de 43% do total, enquanto nos 10 municípios circunvizinhos constam 35 SRM o que equivale a 57% das SRM estaduais e municipais, todas do tipo I. O panorama das cidades se resumem em Corumbaíba 02 SRM estadual e 03 municipal tipo I. Cumari 02 SRM estadual tipo I. Davinópolis 01 SRM municipal tipo I. Ipameri 07 municipais e 08 SRM estadual tipo I. Nova Aurora 01 SRM municipal e 02 SRM estadual ambas do tipo I. Ouvidor 01 SRM estadual tipo I. Goiandira 02 SRM tipo I estadual. Três Ranchos 01 SRM municipal e 01 SRM estadual do tipo I. Campo Alegre 01 SRM estadual e 03 municipais ambas do tipo I (MEC, acesso em 07/07/2016).

Quanto aos alunos PAEE, inscritos nas SRM na microrregião, em visita a subsecretaria regional de educação de Catalão, no primeiro semestre de 2016, constatamos *in lócus* pela ficha de presença a inscrição de 137 alunos SRM, todos com laudo clínico.

2.5 Participantes

Segundo documentos do OGEESP, com o Termo de anuência (ANEXO C) assinado pelas partes se deu a organização do grupo e foram iniciados os trâmites legais para a realização da pesquisa estabelecendo como critérios para a definição dos sujeitos participantes o interesse das professoras das SRM de participarem ou não dos encontros, sendo que a desistência poderia se fazer a qualquer momento com cancelamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO D). Estabelecidos tais critérios, tanto em 2011 como em 2012, foi enviado um ofício pela Coordenação do OGEESP às escolas com convite para a realização de uma reunião nas dependências da UFG/Regional Catalão, para tratarem das questões legais e pedagógico-didáticas. Nesse encontro, segundo abordagem,

Após a coordenadora apresentar a pesquisa do Oneesp, bem como os objetivos, as etapas da pesquisa e procedimentos, aqueles professores que acordaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) confirmando a participação na pesquisa. Mediante a anuência do termo, ficou esclarecido que as professoras poderiam interromper a participação em qualquer etapa da pesquisa, bastando pedir o cancelamento do TCLE (SILVA, 2014, p. 83).

De acordo com trabalhos realizados pelo PPGEduc/RC, entre 2011 e 2012, um total de 21 professoras assinaram o TCLE, integrando-se ao projeto, sendo 13 efetivas da rede estadual de educação e 08 efetivas nos municípios circunvizinhos (FREITAS 2013; CARDOSO 2013; SILVA 2014; REIS; 2014; BORGES,2015). Destas, 15 são graduadas em Pedagogia, 01 em História, 03 em Letras e uma em Normal Superior. A professora Ivana não declarou sua formação na ficha de inscrição. Quanto à especialização, 02 fizeram em Educação Especial, 02 em Psicopedagogia e 01 em Neuropedagogia. As demais fizeram cursos de formação continuada com habilitações em: deficiência intelectual, deficiência visual (baixa visão e cegueira), deficiência auditiva/surdez, deficiências múltiplas, surdocegueira, altas habilidades/superdotação, TGD, deficiência física e/ou mobilidade reduzida, AEE, TA, Educação Inclusiva e\ou Educação Especial e Outros. Os dados do Quadro 3 podem ser analisados em Silva (2014), assim como no acervo do OGEESP:

QUADRO 3 - CATEGORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO OGEESP 2011- 2012

| Colunas1 | NOMES | Colunas2 | FORMAÇÃO | Colunas3 | TEMPO DE ATUAÇÃO | Colunas4 | Colunas5 | VÍNCULO |
|----------|------------|----------|-----------------|---------------|------------------|--------------|--------------|------------|
| ANO | NOME | Idade | Form. In. | Form. Cont. | Educação | EE | SRM | Vínculo |
| 11/dez | Ana | 40/49 | Pedagogia | Esp./Aperf. | 26 anos | 10 anos | 4 anos | Efetivo |
| 11/dez | Aparecida | 30/39 | Pedagogia | Aperf. | 18 anos | | 1 ano | Efetivo |
| 11/dez | Amanda | 50/59 | Letras/Ing. | Aperf. | 17 anos | | 2 meses | Efetivo |
| 11 | Carla | 30/39 | Letras | Esp.Ed. | 21 anos | | 2 anos | Efetivo |
| 11 | Clotilde | 40/49 | Normal Superic | Pós-Grad. e | 8 anos | | 1 ano | Efetivo |
| 11/dez | Érica | 50/59 | História | Esp. EE | 18 anos | 4 anos | 4 anos | Efetivo |
| 11 | Elisângela | 40/48 | Pedagogia | Ext./Esp. | 25 anos | 1 mês | 1 mês | Efetivo |
| 11/dez | Gabriela | 30/39 | Pedagogia | Aperf. | - | | 4 meses | Temporária |
| 11 | Hilda | 50/59 | Pedagogia | Aperf. | 29 anos | 11 meses | 11meses | Efetivo |
| 11/dez | Isabela | 60/69 | Pedagogia | Psicoped. | 26 anos | 11 anos | 11 anos | Efetivo |
| 11 | Ivana | | | | | | | Efetivo |
| 11 | Luana | | Educação Física | Esp. e outros | 18 anos | | 1 ano e 8 me | Efetivo |
| 11/dez | Laura | 50/59 | Pedagogia | | 24 anos | 1 ano | 1 ano | Efetivo |
| 11 | Luciana | | Pedagogia | Aperf. | 9 anos | | 9 meses | |
| 11 | Mariana | 50/59 | Pedagogia | Aperf. | 29 anos | 1 ano | 1 ano | Efetivo |
| 12 | Monica | - | Pedagogia | Aperf. | - | - | - | - |
| 12 | Marli | - | Pedagogia | Aperf. | 1 ano e 6 meses | 1 ano e 6 me | 1 ano e 6 me | Efetivo |
| 11 | Melissa | 30/39 | Pedagogia | Aperf. | 17 anos | 7 anos | | Efetivo |
| 11 | Natália | | Letras | | 14 anos | 3 meses | 3 meses | Efetivo |
| 11/dez | Rafaela | 20/29 | Letras | Aperf. | 1 ano | 1 ano | 1 ano | Tempor. |
| 11 | Sandra | 40/49 | Pedagogia | Aperf. | 17 anos | 9 meses | 9 meses | Efetivo |
| 12 | Tânia | 40/49 | Pedagogia | - | 19 anos | 1 semana | 1 semana | Efetivo |
| 11 | Tereza | 40/49 | Pedagogia | Extensão | 18 anos | 3 anos | 3 anos | Tempor. |
| 11/dez | Vânia | 40/49 | Pedagogia | Aperf. | 23 anos | 1 mês | 1 mês | Efetivo |
| 11/dez | Wanda | 40/49 | Pedagogia | Aperf. | 12 anos | 12 anos | 12 anos | Efetivo |
| Total: | | 2011 | 21 | 2012 | 13 | | | |

Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12/adaptado ao de OGEESP e Silva (2014).

Como podemos perceber, as participantes do encontro de 2011 somavam um total de 50% que estavam em processo de aposentadoria, ao considerarmos a faixa etária daquelas que se aproximavam dos 50 anos ou mais. Por outro lado, cerca de 4% estavam em condição temporária e, considerando-se o tempo de serviço daquelas que se encontravam com até 18 anos na profissão, chegamos a 46%.

2.6 Educação Especial/ Inclusão em Goiás

Em Goiás nos últimos 17 anos, o processo educacional vem se delineando de acordo com o processo sócio-histórico dado na Reforma da Educação Básica de que inseriu a EE/EI nas escolas da rede estadual de Goiás.

Segundo dados do INEP de 2014, Goiás, conta com 2.532 (70%) escolas públicas contempladas pelo PDDE em 2014 (BRASIL; INEP, 2015). Nesse bojo, apresenta o total de 1.981 cerca de 96% das matrículas no AEE nas SRM

implantadas no período de 2003 a 2014, chegando a um patamar acima da média nacional, estipulada em 79%. Nesse quantitativo, 88% se referem à inclusão na Educação Infantil, também acima da média nacional que perpetua os 77%.⁶ (INEP; BRASIL, 2015). Temos ao todo, segundo o painel de descritores, em Goiás, a implantação de 2.532 das SRM e kits de atualização.

Assim, estes dados nos instigaram à investigação de como foi o processo de implementação das políticas de Educação Especial por meio da fala das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais da microrregião sudeste do estado?

2.7 O Contexto da pesquisa do OGEESP

O instrumento utilizado na coleta de dados realizada pelo OGEESP no período de 2011 a 2012, se deu com a técnica do grupo focal. Uma técnica que segundo Gatti (2007), é frequentemente aderida por pesquisadores que se dedicam a pesquisas com grupos que discutem e refletem suas experiências individuais. É a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo de ação, sem considerar hierarquia entre teoria e prática. Nesse sentido, pesquisador e pesquisado se articulam nas ações praticadas pelo grupo envolvido, “os quais compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto educacional” (SILVA, 2014, p.72).

Assim, após os trâmites legais e éticos considerou-se “a importância atual da articulação da produção científica em contextos de redes colaborativas de pesquisa” (MENDES, 2010, p. 7). E “a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira” (MENDES, 2010, p. 7). Por assim sendo, as entrevistas coletadas e documentadas pelo OGEESP, foram extraídas de encontros com professoras da SREC - GO. Um projeto de iniciativa da professora, coordenadora, Dra. Enicéia G. Mendes, desenvolvido em rede colaborativa com o ONEESP. Com o intuito de contribuir “para a produção de conhecimento na área de Educação Especial e inclusão escolar em âmbito nacional, a partir da investigação sobre políticas e práticas” (CARDOSO,

⁶–Disponível em:<.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192.>Acesso em 02/10/2016.

2013, p. 60). O projeto contou o desenvolvimento nos:

três níveis, a saber: município, estado e federação. No âmbito da Federação será composta tanto uma rede nacional de pesquisa composta por até três pesquisadores por estado, que se reunirão sistematicamente após os encontros estaduais, com a finalidade de analisar os dados dos encontros estaduais. A cada encontro um documento contendo uma análise será elaborado, e este documento será analisado posteriormente nos âmbitos estaduais e locais. Os trabalhos serão realizados mediante a organização de grupos de trabalhos coletivos e entrevistas com grupos focais (ONEESP, 2010).

Segundo Silva (2014), as mudanças ocorreram devido às políticas do Governo do estado, precisamente, no início do ano de 2011, vindo a repercutir ao longo do segundo semestre do mesmo ano. Uma variação que se deu por meio de mudanças de modulação das professoras que atuavam nas SRM no primeiro semestre de 2011 para outras funções, como relato do OGEESP.

Dessa forma, no segundo semestre de 2011, devido a algumas mudanças na política do estado de Goiás houve alterações nas modulações tanto dos professores de salas de recursos multifuncionais ou sala de recursos, professores de apoio e professores regentes o que acarretou na saída de alguns professores que participaram no primeiro semestre, pois estes assumiram outras funções que não a de professores de salas de recursos multifuncionais/ salas de recursos, e na entrada no segundo semestre de alguns professores que não participaram do primeiro encontro. Sendo assim, os números de professores participantes podem variar, já que refletem as alterações realizadas na política do estado de Goiás (OGEESP, 2011).

Analisamos nos dados do OGEESP referentes aos encontros realizados no ano de 2012 a ausência de algumas professoras que participaram dos encontros ocorridos em 2011, e, ao mesmo tempo, a presença de novos integrantes. Além disso, constata-se uma diminuição das professoras de AEE, passando de 21 a 13 em 2012. Quanto à contratação de professoras temporárias foram identificadas duas situações temporárias em cada ano (Silva, 2014). Ressaltamos que esses encontros se deram no ano de 2011 em 5 momentos conforme (Quadro 4):

QUADRO 4: DATA DAS ENTREVISTAS E TEMPO DE DURAÇÃO

| Colunas1 | Colunas2 | Colunas3 | Colunas4 |
|--------------|---------------|----------------------|----------|
| Encontro | Data do encc | Tempo de duração | |
| I Encontro | 27 de Junho | 2 horas e 14 minutos | |
| II Encontro | 12 e 13 de Se | 2 horas e 8 minutos | |
| III Encontro | 20 e 21 de O | 3 horas e 49 minutos | |
| IV Encontro | 17 e 18 de N | 2 horas e 7 minutos | |
| V Encontro | 09 e 10 de D | 3 horas e 51 minutos | |

Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12/ Transcrições OGEEESP

No ano de 2012, os dados apontam a realização de 3 encontros com ocorrência no primeiro semestre, tendo 13 participantes com a presença de algumas professoras do ano de 2011 e ao mesmo tempo a presença de novos integrantes. Ver Quadro 4:

QUADRO 5: DATA DAS ENTREVISTAS E TEMPO DE DURAÇÃO

| Colunas2 | Colunas3 | Colunas4 | Colunas5 | Colunas6 | Colunas7 |
|---|---------------|-----------------------|----------|----------|----------|
| QUADRO 3: DATA DAS ENTREVISTAS E TEMPO DE DURAÇÃO | | | | | |
| Encontro | Data do encc | Tempo de duração | | | |
| VI Encontro | 26 de Abril d | 1 hora e 18 minutos | | | |
| VII Encontro | 14 de Junho | Não houve transcrição | | | |
| VIII Encontrc | 28 de Junho - | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora/2017/Atlas.Ti 7.5.12/Transcrições OGEEESP

2. 8 As Salas de Recursos Multifuncionais

Diante da riqueza de material coletado pelos pesquisadores do OGEEESP, e o curto prazo para análise, detemos as análises das políticas de EE/EI presente nas falas das professoras das SRM. Nesse sentido, exploramos as falas das professoras levando em consideração a proposta do ONEESP de levantar a discussão nos encontros referentes a formação de professores para a inclusão escolar no contexto da implementação das políticas das SRM.

2. 9 Análises de Dados

Os dados resultados em categorias e subcategorias foram analisados extraindo as informações mais próximas a evidências. O processo se deu privilegiando o espaço da fala como mensagem.

Nas análises das falas procuramos apontar a objetividade dos participantes nos depoimentos, porém fomos conscientes da nossa subjetividade.

Na conclusão debatemos os resultados das análises e a fundamentação utilizada procurando os fatos que dissociaram ou não de nosso referencial teórico.

CAPÍTULO III

3 POLÍTICAS DO GOVERNO DE GOIÁS PARA AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE GOIÁS

Neste capítulo, analisamos a políticas de Educação Especial nas Sala de Recursos Multifuncionais e a inclusão escolar, na microrregião sudeste de Goiás nas falas das professoras das que atuavam nas SRM, participantes do acervo do OGEESP de 2011 a 2012. Para tanto, definimos duas grandes categorias, sendo: formação de professores e avaliação.

Na categoria formação analisamos a formação inicial e continuada para AEE nas SRM. Na categoria avaliação analisamos as subcategorias avaliação diagnóstica clínica, avaliação de identificação e avaliação de rendimento do aluno PAEE. Para tanto, questionamos: como foi o processo de implementação das políticas de Educação Especial para as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais da microrregião sudeste do estado?

3.1 Formação de professores

O trabalho docente no AEE tem apontando a necessidade que seja repensada a prioridade dada as políticas públicas de formação. Tendo em vista, que a formação inicial é o espaço, o qual, o professor constrói sua identidade profissional e, a EE/EI é uma modalidade da educação, assim como os níveis educacionais, analisamos nas falas das professoras das SRM do sudeste goiano como a implementação das políticas de formação continuada tem respondido a demanda do professor que busca sua identidade sem ter sido iniciado nos princípios políticos, pedagógicos e éticos da formação inicial para a Educação Especial?

Quanto a formação para os professores das SRM corroboramos com a política de formação inicial e continuada, mas “ falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade” (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20). De acordo com a concepção das autoras encontramos a fala da professora do excerto 1:

Excerto 1: Está faltando por parte do Estado...é:...dar toda a motivação

necessária pra que a gente faça. O professor ele corre atrás...igual a gente falou. Porém...o Estado não está oferecendo...por exemplo...assim...todo o acompanhamento da...gente participar...e de saber o que que a gente tem para estar fazendo na Educação Especial. Alguma de vocês...tem algum documento que fale...que resguarde nossa capacitação...nossa atuação? Eu não sei...Um negócio...igual a Dulcéria falou tem muitos anos...aí de hoje para amanhã eles querem tudo pronto e acabado. Então assim...o ser humano ele é dinâmico...ele procura...ele é capaz...só que sem a segurança do que a gente pode estar fazendo...a gente está mexendo com pessoas que precisam de muita...é::...qualidade de atendimento...de ensinamento...por exemplo... Como que um professor pode entrar numa área médica se ele não é médico? Então...a gente está mexendo com meninos que tem várias síndromes. Então...a gente está procurando isso...mas e cadê a motivação do Estado para que a gente possa ter segurança e confirmar o que estamos fazendo? Então...precisava de que? De um fonoaudiólogo...do terapeuta...de um psicólogo que trabalhasse junto com a gente...então adianta a gente ir atrás dessas pessoas? Eu vou isoladamente...mas eu acho que o próprio Estado deveria proporcionar isso não só pra os alunos...mas para nós professores...pra gente saber como a gente saber como atuar e como ajudar. (Sandra, 2011).

A fala da professora Sandra, condiz com o que Jesus; Effgen (2012, p. 20) tem de concepção de educação especial, ou seja, “uma formação que considere a diversidade, no caso específico dessa análise, do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. O que a professora conceitua como motivação, que deveria ser oferecida pelo poder público, como profissionalização pela formação e com capacitação como garantia do que elas fazem respaldadas pelo certificado. Segundo a fala da professora Sandra, um profissional não pode assumir uma função de outro profissional, sem ter motivação para isso. A formação para a modalidade EE/EI deveria, nesse sentido exigir na prática do AEE na SRM o profissional com formação respectiva.

3.1.1 Formação Inicial

No quadro das análises sobre formação de professores, a formação inicial para o trabalho docente na SRM foi um dos fatores de destaque na fala das professoras. No excerto 2, a professora Wanda fala de sua formação inicial que ocorreu com o ingresso no curso de Pedagogia da UFG/RC, que concomitantemente se deu no período em que iniciou a implementação da Educação Especial inclusiva. De acordo com a fala da professora, o período correlato desses acontecimentos permitiu que ela se inteirasse da prática e refletisse no curso o qual se formava. Veja a fala:

Excerto 2: Comecei a minha formação aqui...fiz pedagogia aqui na UFG e foi quando eu ingressei aqui foi justamente quando eu ingressei no estado. Então...eu tinha esse momento de reflexão e ação né? Eu ficava o tempo todo aqui e lá na minha sala de iniciação...lá na alfabetização. Então...acho que por isso...eu tive uma relação desde o início com os meus alunos...muito assim...afetivo...porque eu comecei lá na primeira série e quando eu passei para a professora de recursos eu comecei a estar acompanhando esses meninos que a maioria estava já começando também...porque eles ficavam muito tempo na alfabetização né? Até começar essa proposta de inclusão...das escolas inclusivas...esses alunos...eles ficavam ali eternamente na primeira série...né (Wanda, 2011).

Na opinião da professora Wanda um dos fatores que favoreceu seu trabalho com o aluno PAEE foi a relação construída durante sua formação e o trabalho, que em seu caso foi possível iniciar ao mesmo tempo que se formava. A experiência da professora, segundo ela, de acompanhar o aluno desde a alfabetização e trabalhar com eles na SRM implicou a oportunidade de fazer um Estágio e com isso construir seu conhecimento por meio da teoria e da experiência.

Quanto ao desempenho do trabalho na Sala de aula comum, a professora Aparecida no excerto 3, depõe que a política de EE/EI deixou de pensar a formação professor da Sala de aula comum e sua atuação com todos os alunos no mesmo espaço educacional. Diante dessa percepção, associamos, ainda, o currículo nos cursos de formação inicial para professores da Educação Básica que nem sempre dispõem de conteúdos sobre deficiências (SILVA, 2014). Assim o professor da Sala de aula se sente impotente diante do aluno PAEE. Vejamos alguns depoimentos:

Excerto 3: Não...mas espera só um pouquinho...eu estou falando a realidade da MINHA escola. Eu estou te falando que...nós...o professor regente...eles tão...eles estão se superando...eles não estão tendo orientação e eles tão desesperados. Eles estão angustiados. Porque a gente tem jeito de trabalhar na sala de recursos...com três...quatro...mas já pensou...quando você está com quatro alunos com hiperatividade dentro de uma sala de recursos não é fácil de trabalhar também não. Agora um professor com trinta e cinco alunos dentro numa sala de aula com quatro...cinco...seis alunos, lá é fácil pra ela tá desenvolvendo um trabalho? Ela Não tem nem como trabalhar...é desumano. Tá de-su-ma-no... (Aparecida, 2011).

Excerto 4: Então assim...não é falando mal...mas eles estão desesperados...igual eu já fiquei muitas vezes em sala de aula. Então assim...quando me perguntaram a minha graduação eu fiz foi Letras não fiz Pedagogia. "Ah...mas você fez Pedagogia ...fez Letras...não sei o que...você não pode trabalhar nessa área. Mas eu falei...Gente...meu Magistério na época que eu fiz era melhor do que um curso de Pedagogia na faculdade (Amanda, 2011).

Excerto 5: ...até nós da sala de recursos a gente está tendo nem meios de auxiliar. Por quê? Dentro do nosso senso-comum...do nosso senso - comum

que eu falo...é porque a gente não é especializada nas outras áreas como...psicologia...que a gente pode estar dando um apoio maior na parte pedagógica...a gente tenta fazer o possível... (Aparecida, 2011)

O professor da SRM, sem formação específica acaba sendo sujeitado a experiências no trabalho que o impulsiona a desempenhar papéis de outras áreas. Conforme Vaz (2012), nesse sentido, o professor se torna um coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem e sua formação se inicia posterior ao ingresso no serviço, e, muitas vezes, sua formação se dá apenas nesse processo. Situação semelhante apontada pela professora Natália, que relata não ter formação inicial para o AEE e, para conseguir vencer os desafios postos no trabalho com o aluno PAEE, ela busca, independentemente do Estado, se capacitar.

Excerto 6: ... E eu vejo a grande irresponsabilidade de quem me colocou lá porque eu não tenho nenhum tipo de formação nessa área, mas vejo como um desafio. Uma possibilidade, um aprendizado. Estou buscando, estou fazendo curso de Libras estou buscando me informar onde trabalho (Natália, 2011).

Nessa mesma situação a professora Amanda depõe sobre como ocorreu sua graduação, descrevendo um currículo sem disciplinas com conteúdo sobre as deficiências. Sem formação inicial não foi fácil começar depõe a professora.

Excerto 7: Eu acho assim...que é muito importante se a gente está procurando fazer o curso já está difícil...imagina então...sem o curso. No meu curso de Pedagogia...eu não tive disciplina nenhuma que trabalhasse sobre isso. Então...não era fácil...não foi fácil começar...e sem curso (Amanda, 2011).

Uma via apontada como alternativa proposta por Vilaronga (2014) é a triangulação do ensino, pesquisa e extensão que articulada promove formação inicial e continuada ao mesmo tempo, como um processo de ensino mediado pela universidade. Os alunos da Licenciatura, em sua pesquisa, tinham no Estágio a função de trabalhar na escola inclusiva com a ação colaborativa trazendo para sua formação a experiência.

Quanto em Goiás, o relato da professora Wanda, no excerto 8, nos evidencia a nitidez da confusão quanto a função do professor da SRM para os docentes da escola. Ainda apontou a fala da professora Wanda, que há falta de reconhecimento do profissional do AEE pela própria escola. Em essência, o que a fala depõe são as penalidades impostas pela indefinição da formação que define o professor do AEE

como um profissional técnico à disposição da escola com carga excessiva de atribuições.

Excerto 8: Você vai participar do planejamento anual da escola...você vai participar do PDE...da elaboração do PDE na escola...você vai participar do regimento...você vai participar do planejamento...então... que quando você coloca a questão do aluno...quando eu disse do reconhecimento...você acaba fazendo de tudo na escola porque você ouve muito chegar e te perguntar “Você tá fazendo alguma coisa agora?” “Você tá muito ocupada?” “Você está com seu aluno com deficiência mental...você está ali na maior peleja né? Aí o professor...ou alguém da escola chega e te pergunta “Você tá muito ocupada agora? Não eu queria que você fosse ali e visse um negócio no PDE pra mim. Não...eu queria que você fosse olhar um negócio ali num ofício ali pra mim”...né...então fica aquela coisa e você tá muito ocupada. Sabe...e fica aquela coisa. É porque estou com um aluno ali “Um só...mas você tá muito ocupada?” (Wanda, 2011).

Segundo Padilha (2012), o desvio de função do professor da SRM acaba por repercutir na condição do atendimento ao aluno PAEE. Essa situação pode reforçar a necessidade da formação inicial específica para o profissional. A formação inicial em EE pode dar sustentação ao profissional e com isso assegurar condições para a atuação, de modo que pode evitar o desvio de função para reforços e outras atividades externas ao AEE.

Excerto 9: o principal papel. Então acho que você já está levantando, além da questão da formação, você está dentro do contexto que a gente tem acompanhado, qual que é o seu papel? O seu papel é principalmente de auxiliar o professor da sala, dando esse suporte. Dando condições para que o aluno ele tenha motivação para estar ali. Para vencer aquelas barreiras que ele encontra dentro (Laura, 2011).

A fala do Excerto 9, postula uma consciência com a importância do trabalho colaborativo como uma política que perpassa o trabalho desenvolvido entre o professor de Sala de aula comum e o professor de SRM. A professora Laura desperta o olhar para o papel do professor como resultado de sua formação, uma vez que demonstra falta de conhecimento de seu papel na escola inclusiva.

Entre as professoras o sentimento de responsabilidade pelo resultado que pune a todos nas escolas, logo, justificam o desempenho dos alunos como consequência da formação inicial que elas não tiveram. Ainda quanto aos cursos de licenciatura, a professora Isabela, levantou a possibilidade das (os) estagiárias (os) desenvolverem projetos que envolvam todos os alunos no mesmo procedimento de ensino. Assim se poderia estabelecer uma parceria entre a formação inicial por meio

das estagiárias mediadas pelo professor coordenador de estágio e as professoras de AEE, esse tipo de formação poderia vir a contribuir com a formação para todos, influenciando nos resultados das avaliações externas.

Em essência, depreendemos das falas que as políticas de formação inicial não foram prioridade para o governo, no que se refere a EE/EI em Goiás. De acordo com o conteúdo, o modelo político-ideológico atribuí à escola inclusiva, ao professor de AEE e ao aluno PAEE uma concepção de produto mercantil com valor *per capita* de reajuste da economia. É nesse sentido que Moreira (2009, p.123), com veemência sustenta, “ainda, que se faça da teoria de currículo significativo objeto de estudo e análise nos cursos de formação”.

Depreendemos, das falas que a formação inicial para o trabalho com a Educação Especial na SRM não foi priorizada nos governos de Goiás, no período de 1999 a 2016 e, tão pouco, na atual mudança proposta pelo governo com a implementação das O.S que vêm tornando realidade sem chamar a escola e a universidade para o debate. Com essa prática, a extinta SUEE, ao transferir os alunos egressos das classes e escolas especiais para o ensino regular, sem oferecer formação inicial específica acabou por transferir para o professor a responsabilidade com sua formação identitária.

3.1.2 Formação Continuada

Ao analisarmos as falas das professoras que atuavam na SR, no contexto da primeira década do século XXI, abstraímos dali, que havia um esforço das professoras de AEE para ampliação de conhecimentos e busca de estratégias. As professoras se reuniam em círculos de estudos para trocas de experiências. O que para a professora Wanda, pode não contribuir com o trabalho no AEE, o fato das professoras estarem sempre rodando em níveis e modalidades e os estudos não são realizados.

Excerto 10: Esse momento, ele até foi feito há algum tempo atrás, esse momento que uma vez por mês, os profissionais da escola se reuniam para fazer essas discussões. Bom, não sei se eles foram mal aproveitados porque até hoje você escuta os professores falarem “ah não a::: nunca...nunca...nunca me ensinaram a fazer isso não” ou então por culpa do próprio sistema que vira aquela rotatividade de professor imensa, intensa.

Está sempre mudando de professor. Nem sempre esse professor chega na sua escola e nem sempre ele já passou por isso (Wanda 2012).

Excerto 11: Com certeza o maior problema é a rotatividade... (Isabela, 2012).

Como diz a professora Isabela e a professora Wanda, a rotatividade do professor da escola inclusiva, pode carecer de formação continuada. Desse modo, a intensa mudança provoca intensos recomeços para o professor que chega sem ter tido nenhum contato com o trabalho na EE/EI, nem na formação inicial e as vezes a escola na qual era modulado e era redistribuído.

A situação da formação das professoras da EE/EI na microrregião de Catalão, segundo os dados do OGEESP, não difere das demais microrregiões do Estado de Goiás. A professora Isabela, fala do programa de formação continuada desenvolvido para atendimento a uma parcela da sociedade que teve seus direitos (re) significados pelo contexto social e econômico vigente. Um projeto pensado como estratégia de supressão da lacuna aberta quando foi dado o início da implementação da inclusão do aluno PAEE na escola.

Excerto 11: nós já tivemos até projeto goiano porque veio passando por várias fases no estado na época do Dalson⁷ né? Então, a gente teve a época em que a gente é:... tínhamos lá na escola né... (Isabela, 2011).

No início, as professoras se formavam ao mesmo tempo em que desempenhavam suas funções. De acordo com a professora Wanda no excerto 2, o processo foi desenvolvido da mesma forma com todas as professoras, independentemente da localidade, pois a proposta era de projeto político de governo em ação.

Excerto 12: O meu processo é o mesmo das meninas porque é a proposta do estado né? Passamos por todas essas capacitações, esses cursos, esses projetos. Acho que aqui quase todos vai ser da mesma forma porque é uma proposta. (Isabela interrompe: estadual) “estadual” né? (Wanda, 2011).

Excerto 13: Então as escolas, elas não tinham como fugir disso. Então, é o mesmo percurso (Wanda, 2011).

No excerto 13, a professora reitera a ideia da mesma metodologia, uma indicação de que os projetos de implementação das políticas de formação para a

⁷Dalson Borges Gomes: Superintendente executivo da Secretaria Estadual de Educação do Governo de 1999.

EE/EI desconsideravam o processo histórico-social e cultural do local onde a escola situava. Pesquisas de Pletsch (2014) falam da importância de estabelecer parâmetros e diretrizes curriculares com conteúdo adaptado à realidade em que a escola está situada. Ressalta que esse tipo de política deve estar associado aos processos pedagógicos que implicam metodologias e conceitos do cotidiano como elementos fundamentais para o processo de construção do conhecimento.

No excerto 14, a professora retrata o período desses cursos, os quais as professoras que iniciaram sua carreira na EE/EI tiveram durante os 5 anos de execução do Projeto Sociedade Goiana Inclusiva. Uma forma de regime colaborativo encarregado de desenvolver os projetos da extinta SUEE Especial. Vejamos as falas:

Excerto 14: Só complementando a fala da Isabela...ela falou quando nós tínhamos lá na Escola São Jorge o projeto “Sociedade Goiana de Inclusão”. Esse projeto...ele durou cinco anos...mais ou menos cinco anos. Esse projeto vinha textos da coordenadoria do Ensino Especial que era Superintendência...depois virou coordenadoria. Vinha os textos...depois nós fazíamos o estudo com os professores...coordenadores e gestores (Melissa, 2011).

Na fala da professora Melissa encontramos traços de que o conteúdo apostilado disponibilizado pela SUEE apresentava metodologias e recursos definidos pelos coordenadores do projeto. Filosoficamente, entendemos que a professora fala de pacotes que chegavam prontos e as professoras eram incumbidas de instrumentalizar seus pares e gestores das escolas inclusivas os preparando para atender o público da EE/EI.

A fala da professora Isabela relata no excerto 15, que os cursos ministrados nas escolas, as quais eram encarregadas, tiveram a colaboração de todos com realização de grupos de estudos e encontros coordenados. Nesses estudos as professoras multiplicadoras organizavam os eixos conforme as deficiências.

Excerto 15: Então, geralmente aí a gente dividia assim; um psicólogo vai falar mais sobre o tema vamos lá de comportamento, vinha para trabalhar a questão de comportamento então a psicóloga falava sobre o tema de comportamento. A outra, nós vamos falar hoje sobre o cego. Então vem a Isabela falar sobre o cego. É, vai falar sobre o deficiente auditivo aí a gente falava assim...“vai fulano”. Mas todo mundo trabalhava junto. Estava a equipe todinha (Isabela, 2011).

A professora Wanda, descreve sua participação nos cursos e por conseguinte, ter sido responsabilizada para estar suprindo a vacância de professores capacitados

para a perspectiva inclusiva nas escolas, atendendo a demanda do momento com repasse dos cursos no local de sua modulação.

Excerto 16: Fiz parte desses cursos que a Isabela comentou que a subsecretaria fazia todo esse repasse para o professor de recursos. Você era responsável por esta fazendo essa capacitação na sua escola... (Wanda, 2011).

Durante esse período, segundo a professora o cenário da educação praticamente extinguiu os investimentos em cursos e o professor da SR⁸ era encarregado de capacitar seus pares. Como vemos na fala da professora Wanda, no momento da modulação ela era informada da reponsabilidade pela sua formação.

Excerto 17: Eu sempre procurei...eu sempre fiz todos esses cursos de capacitação...que me eram...digamos assim...que eu tinha que fazer, mas impostos...mas também sempre levei muito a sério a questão de que...no ato...quando eu aceitei...todo ano quando eu renovava a minha modulação eu sabia que eu era...eu tinha a responsabilidade de estar buscando também a minha formação né... (Wanda, 2011).

Excerto 18: O meu trabalho é esse e eu vou desenvolver da melhor forma que eu posso...né? Buscando conhecimentos (Aparecida, 2011).

Excerto 19: Uma possibilidade, um aprendizado. E eu estou buscando...estou fazendo curso de libras...estou buscando me informar...na escola em que trabalho (Natalia, 2011).

Nesse quadro, a formação continuada realizada pela professora ocorreu em serviço, uma prática considerada importante para ela. Porém a professora Wanda, reclama da falta de um momento para que elas pudessem refletir suas ações, faltava o *feedback*.

Excerto 20: aí eu fiquei pensando nisso...nós primeiras passamos por todo esse processo...mas não havia um momento de estar fazendo com que o processo de...reflexão-ação acontecesse. Como disse a Isabela...ela com a experiência dela...ela ia lá e passava para gente aquele tema...né Isabela? Mas não havia na verdade um momento em que a Isabela fosse falar de como é que ela fez isso na escola dela e como é que foi a experiência dela...Funcionou? (Wanda, 2011).

Para a professora Isabela no excerto 21, o professor da SRM encontrava sem ser atendido por elas, encarregadas de promover capacitação nas escolas que

⁸ No início o atendimento do aluno PAEE era realizado na Sala de recurso como um serviço de apoio especial pedagógico para suplementar e complementar. As SR são substituídas pelas SRM a partir de 2008 com o Decreto-lei 6.578/2011.

trabalhavam. Assim, os cursos foram ficando cada vez mais escassos, e as professoras precisaram buscar alternativas paralelas de cursos para estarem acompanhando as mudanças na implementação da EE/EI.

Excerto 21: O que precisa hoje é o professor...porque hoje a nossa sala lá a minha e a dela (referindo-se a Melissa) é reduzida simplesmente a atendimento de aluno...Todas as outras funções de apoio que nós deveríamos está fazendo dando esse suporte à direção...os professores... coordenadores...aos pais (Isabela, 2011).

Estudos de Cardoso; Tartuci (2013) em Goiás, mostraram a dificuldade que as professoras enfrentavam para atuarem na SRM devido às diferentes categorias de alunos PAEE a serem atendidos, o que para as pesquisadoras pode ser consequência da formação.

Excerto 22: E tá sendo uma experiência bem inovadora...diferente e eu estou gostando do que eu estou fazendo. Apesar de tá assim...recebendo alguns alunos assim...com sequelas diferenciadas...mas é bom que a gente estuda sobre o assunto...então pra mim está sendo muito importante poder ajudar...e estou gostando (Sandra, 2011).

Além disso, a professora Isabela, Chama a atenção para a velocidade em que o mundo evolui e conseqüentemente, trazem novas realidades com novas demandas e novas necessidades. Por essa fala da professora, entendemos que ela enxergava a si própria, como o aluno PAEE, no processo inicial. No excerto 23, a professora faz seu retrato:

Excerto 23: No primeiro período, não tive tanto acesso assim, a cursos, essa formação continuada, lógico, tinha lá a questão quando começou mesmo, tinha, então eu acho assim, eu não estava muito preparada, não consegui absorver assim tanta informação. Então, lógico, ajudou eu acho que as meninas que estão entrando, elas não passaram por aquela experiência, elas não passaram por dificuldades. Sentiu na época assim era tudo muito novo e parece que essa, não sei estava tudo em processo, no mesmo dia que você ia usar esse conhecimento num determinado lugar com uma determinada pessoa depois no outro dia já não era daquele jeito, então, assim acho que foi um período de experiência tanto aluno como professor de recurso, estava sendo cobaia do estado (Isabela, 2012).

Nesse período, os dados do OGEESP, na fala da professora Wanda, apontam uma formação continuada em cursos repassados por módulos, com foco nas deficiências, coordenados por uma Equipe da escola que dava suporte aos professores multiplicadores que eram encarregados de transferir o conteúdo,

instruindo estudos na escola sobre como trabalhar com o PAEE. Vejamos a fala da professora:

Excerto 24: Seria esse repasse de trabalho, esses estudos com os professores e os outros dando suporte e participando também, mas era dividido fulano vai falar sobre esse, ele vai falar sobre esse (Isabela, 2011).

Depreende-se da fala que a perspectiva da EE/EI trazia uma implícita política economicista, um segmento que orienta a formação do professor “executor e de certificação em larga escala, como se o diploma fosse suficiente para o exercício profissional” (LIBÂNEO, 2011, p. 90). Obviamente, uma cultura reprodutora de conteúdo com poder não só de transmissão de métodos e técnicas articuladas para capacitação do trabalho docente, mas também se constituindo como ferramenta ideológica transmissora de ideias definidas e concebidas como aparelhamento do estado pela mudança cultural.

O que as professoras relatam nos encontros de formação é que as políticas para a Educação EE/EI em Goiás, não priorizavam uma formação que atendesse às suas necessidades didático-pedagógicas para que pudessem sanar as dificuldades com o AEE como aluno PAEE. Os argumentos apresentam a imposição de cursos específicos em deficiência, não havendo espaço para a reflexão-ação sobre a prática para deliberação de pontos que estejam obstruindo o espaço de melhoria do trabalho na SRM. Nesse sentido, a professora Wanda no excerto 10, fala da relação dos cursos com foco na temática das deficiências, o que implicou focalizar as metodologias apropriadas como o recurso da TA. A fala da professora menciona a importância da contribuição dos cursos em sua prática educativa, embora, aponte que a escola em que trabalha não esteja adaptada para colocar em prática. Segundo a professora:

Excerto 25: participei agora de vários cursos da Plataforma Freire que foram disponibilizados pelo MEC...fiz todos esses cursos...fiz das tecnologias assistiva...que eu até estava comentando com ela que foi muito bom...mas de uma certa forma (estou) muito impossibilitada dentro da escola porquê...são programas muito bons...muito equipamento mas que você não tem como ter eles na escola porque eu não tenho sala...eu não tenho sala multifuncional. Eu não tenho esse equipamento. Eu não tenho uma sala de recursos multifuncional. Então...não temos esses equipamentos...nós temos o laboratório da escola...e... eu não sei se é a realidade de todas as escolas...mas o que nós temos na escola é o Linux e ele não aceita e a maioria dos programas que eu conheci pelo curso eu não tenho como utilizá-los na escola. Então a gente busca muito...sempre tá realmente produzindo material e tá né? A gente mesmo buscando esse material para

estar...de uma certa forma...ajudando esse aluno em conseguir alguma coisa... (Wanda, 2011).

O depoimento da professora Wanda, indica que os cursos em EaD ofertados pelo MEC, atendem a exigência do trabalho docente, pois segundo ela “são muito bons”. A questão que a professora levanta é a impossibilidade de se colocar em prática devido aos problemas de infraestrutura da escola.

Na fala da professora Érica, há a necessidade que os cursos de formação continuada com mediação do professor fossem oferecidos para promoção de capacitação e desempenho das funções que são trabalhados com a tecnologia. Segundo a professora a falta de formação impede que as professoras tenham domínio dos recursos de TA, fazendo com que sejam levadas a buscar informação em sites que tratam da temática, demandando tempo para aprenderem sozinhas. No excerto 26, a professora aborda.

Excerto 26: É:...então...todos os lugares que você for...na internet...procurar questões da inclusão você vai encontrar desde tecnologia assistiva... todo o conteúdo a gente encontra lá...então a gente tem que ter essa disponibilidade para estar buscando o conhecimento...para passar para o aluno da melhor forma possível né (Érica, 2012).

A professora Érica, traz a discussão a questão do tempo para que elas possam se dedicar aos estudos, o que as análises de Freitas (2013), Silva (2014), apontam que a solução para tanto, tem sido a formação em serviço, sustentáculo para capacitação do atendimento na EE/EI realizadas por instituições privadas e em EaD. A professora, utiliza o espaço virtual com uma estratégia para otimizar o tempo e diversificar o espaço, uma vez que esta formação pode ser realizada no local de trabalho. Desta feita, pesquisas realizadas pelo OGEESP, com as professoras das SRM da microrregião de Catalão, apontaram que esse tipo de formação pode se constituir como uma alternativa para suprir as lacunas causadas pela falta de professores com cursos de formação inicial em Educação Especial. Estudos de Freitas (2013), somam-se aos que discutem a formação continuada em serviço, porém, destaca a parceria da universidade como mediadora da ação na perspectiva reflexiva.

Situação semelhante às que são apontadas nos excertos 27 e 28 foram percebidas na pesquisa de Regiane (2011) no município de Guarapuavas, a qual demonstrou que a falta de investimentos na formação continuada para professores

da Educação Especial tem contribuído com a falta de motivação docente. Dessa maneira, a formação para o professor do AEE, necessariamente, exige conhecimento teórico-prático que dificilmente será adquirido no modelo priorizado por cursos aligeirados, oferecidos pela indústria de formação profissional privada e/ou a distância, que tira das universidades sua função (FREITAS, 2012).

As professoras cobravam do estado cursos para que pudessem ser motivadas a trabalhar com o aluno PAEE na SRM, como vemos na fala da professora Sandra:

Excerto 27: Cadê o respaldo do professor? Não adianta jogar um negócio que é uma bomba que já está estourada por causa de que? Quem tem motivação? O que ele oferece? Não vamos falar de salário não, o ser humano procura, mas precisa de motivação. Cadê cursos que eles promovem? (Sandra, 2011).

Uma política formada por ideias indutoras da mercantilização conforme exigência da fase capitalista financeira, condicionadora do mercado que envolve a formação do professor como um reproduzidor de formação técnica investido de poder para resolver os problemas da sociedade.

As pesquisas indicaram que ao professor de AEE cabe estar sempre buscando acompanhar as mudanças com a tarefa de adaptar o currículo conforme os estudos sistematizados e discutidos em coletivo com seus pares e instrutores. Ao estado cabe decidir o conteúdo a ser transmitido nos “pacotes” com métodos e estratégias para os professores e gestores em uma metodologia de aprender a fazer com o “outro”, como relata a professora:

Excerto 28: Aí na medida que ia vindo os modelos, a gente ia tentando correr atrás. Seria esse repasse de trabalho, esses estudos com os professores e os outros dando suporte e participando também, mas era dividido fulano vai falar sobre esse, ele vai falar sobre esse... (Isabela, 2011).

Notamos que a implementação da política do governo estadual em EE/EI “mesmo sob um programa tão arrojado a política dos multiplicadores da formação continuada não conseguiu os resultados esperados” (SILVA, 2013, p. 120). Esta constatação confirma que o governo de Goiás investiu em cursos de formação continuada para professores de AEE, embora a representação maior em ofertas de cursos ficasse a cargo do governo Federal. Ademais, as professoras alegam que

desde 2011 os cursos oferecidos pelo governo do estado têm sido raros, com períodos escassos, restando na subsecretaria do sudeste apenas o curso de Libras.

Excerto 29: Eu só estou colocando uma coisa assim...porque para gente estar assim...é::... defasado um pouco no conhecimento porque estão vindo coisas novas e a gente não está tendo acesso a essas coisas novas. Então...olha só a dificuldade a Lurdes está passando pra mim pelo e-mail e estou tendo acesso agora um pouco chegou na minha mão...eu ainda não...não...tirei a cópia né...esqueci. A nossa escola ainda não recebeu material...então...dificulta muito para gente estar falando tudo a mesma linguagem...né..é::...fica muito complicado (Isabela, 2012).

O depoimento do excerto 29 evidencia que nos últimos anos as professoras, diferentemente do início da década do século XXI, não estão recebendo oferta de cursos de formação continuada para a EE/EI.

Diante disso, corroboramos com Reis (2013), Padilha (2012) e Efggen (2011), que entendem que a falta de conhecimento pedagógico dificulta a prática educativa, o que se complica com a rotatividade de professores modulados na SRM. Embora na microrregião sudeste a rotatividade de professores nas SRM não ocorra com frequência o AEE não deixa de receber consequências na modulação das professoras das Salas de aula comum.

Nas cidades do sudeste as professoras efetivas, talvez por falta de formação, não procuram o trabalho com a EE na perspectiva da SRM, segundo algumas narrativas. Ocorre, portanto, que essa atitude provoca a rotatividade na modulação com o professor da Sala de aula comum que está sempre mudando de turma e as vezes não acompanha o aluno nas turmas seguintes.

A questão do contrato é uma constante no estado, e, embora não seja fator relevante na discussão, pois não se encontra associado aos desafios encontrados pela SRM. Todavia não deixamos de perceber nas falas que não deixa de contribuir com a rotatividade dos professores da escola. Vale ressaltar que os professores contratados possuem um acordo de 03 anos e isso faz a roda girar de forma geral com o professor da educação básica, prejudicando o trabalho do professor de AEE.

Não obstante, Silva (2014, p. 117) aponta que as discontinuidades de programas de governo implementados em gestões anteriores provocam quebras de ações “as quais poderiam a longo prazo beneficiar os alunos PAEE”. Relacionamos, ainda, a esse conjunto a falta de uma política que pense a diversidade das

necessidades socioculturais determinadas pelo poder econômico cuja representatividade se faz diversa dentro do território goiano.

A troca de experiências vivenciadas em cursos de curta duração, seminários e congressos acadêmicos aproxima as professoras que, dialogando o conhecimento, percebem que estão construindo métodos diversos entre si. Foi a partir da fala da professora Wanda que compreendemos como os cursos de formação continuada asseguram as professoras de seu papel de refletir a prática. Nesse sentido, corroboramos com Mendes (2010) quando afirma que uma formação continuada não pode ser concebida sem um trabalho reflexivo sobre conhecimento e práticas pedagógicas.

As professoras falam dos cursos que faziam de acordo com a capacitação das multiplicadoras na área que haviam especializado, bem como da experiência adquirida com alguns anos trabalhados na Educação Especial. A professora diz que o trabalho de formação pelas dinamizadoras tinha sempre o apoio de uma equipe que se organizava dividindo entre si e por habilidades o tema a ser discutido nos encontros de estudos da/sobre/para a Educação Especial.

Vemos uma prática que, apesar de contribuir, não é a mais adequada para sustentar com eficiência, qualidade e eficácia a Educação Especial para o enfrentamento do desafio de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de educar a todas com sucesso. O que pode ser pensado com a formação em nível superior para que se efetivem mudanças essenciais no campo da Educação Especial (PLESCTH, 2009). Pletsch (2009), uma formação que não esteja nos padrões capazes de atender à Educação Inclusiva com eficiência pode provocar consequências “desastrosas” na atuação do professor, entendendo esta situação como um prejuízo para os alunos dessa modalidade.

No Excerto 30, a professora Wanda fala dos cursos que fez anteriormente, expressando a importância destes para o trabalho docente na SRM. Todavia, no excerto 46 a professora aborda a necessidade de ter havido momentos posteriores aos cursos que permitissem o espaço da reflexão-ação para implementação dos resultados na prática. A professora Wanda fala da determinação que teve para buscar sua capacitação realizada em encontros com o objetivo de refletir sobre a teoria para associá-la à prática com o aluno PAEE.

Excerto 30: Nós, primeiras, passamos por todo esse processo, mas não havia um momento de fazer com que o processo de reflexão-ação acontecesse. Como disse a Isabela, ela com a experiência dela, ela ia lá e passava para gente aquele tema (Wanda, 2011).

O relato supracitado abre um panorama com representações multifacetadas de processos orientadores de formação continuada marcados por práxis diversificadas. A maioria dos apontamentos relaciona a inexistência, nos últimos anos, de cursos de formação continuada para o AEE oferecidos pelo estado. O que pode ser entendido quando as professoras se comprometem no ato da modulação na SRM a participarem de cursos de capacitação durante o “serviço”.

Excerto 31: Que eu ia fazer o meu trabalho daquilo que eu me propus a fazer quando eu peguei a sala de recursos. Eu já trabalho, estudo bastante pela internet, mas eu procuro me inteirar bastante desses assuntos de todas as oito crianças com laudo, sem laudo e procuro estudar bastante, trabalho dessa forma (Melissa, 2011).

Esse fato tem impactado a percepção das professoras que denunciam tal atitude como falta de política de motivação por parte do estado. Segundo Silva (2014), os cursos oferecidos desde 2010, foram poucos, o que levou as professoras a se desdobrarem para realizarem cursos flexíveis como os da EaD. Além disso, a professora Sandra reclama por incentivo.

Excerto 32: O que tem dentro da escola? Só professor de recurso. Só professor de apoio. Então, e aqueles que não correm atrás? Por quê? Porque de uma certa forma, também eles não estão errados não, não estão tendo suporte para isso, não estão tendo motivação. Não só na área de recursos, mas cadê os cursos para professores de outras séries? Cadê a união entre o professor? Cadê o estado que... (Sandra, 2011).

Notamos que os professores se sentem como sendo de responsabilidade sua as salas de recursos e percebem que precisam buscar conhecimentos para conseguir fazer a contento o seu trabalho. No entanto, os cursos de formação continuada para profissionais da Educação Especial se tornaram cada vez mais escassos na região e no estado como em outros estados do país. Pesquisas colaborativas realizadas em outros estados como de Vilaronga (2014) e Hummel (2011) apontaram que na prática educativa com o aluno PAEE, esse tipo de formação apresenta dados positivos que vão sendo construindo com a parceria da universidade como mediadora do processo.

Por outro lado, aspectos como a falta de estabilidade profissional do professor de AEE, associado a falta de estrutura física e de recursos humano, falta de formação inicial e continuada, baixo salário tudo isso impossibilita acesso a cursos de capacitação e/ou especialização oferecidos em instituições privadas mesmo que a distância. Depreendermos pelas falas que estes cursos muitas vezes não são concluídos por falta de condições de acesso, haja vista que algumas professoras disseram não disporem do computador. Problemas diversos e diversidades de realidades são encontrados em um território de uma mesma jurisdição educacional, mas que atende diferentes realidades como depõe a professor do excerto 33:

Excerto 33: Aí assim...tanto na questão da escola assim...quanto na secretaria...enquanto a gente também a subsecretaria e secretaria da Educação. Então você vai participar dos cursos que o estado propõe...você encontra realmente com outros professores...você percebe que não há comunicação. O que tá acontecendo aqui não tá acontecendo em Pires do Rio...não tá acontecendo em Goiânia não está acontecendo em...então sabe...assim...a questão de ação...reflexão...reflexão...ação...não tá acontecendo...acho que tá muito assim... (Wanda, 2011).

Nessa perspectiva, corroboramos com Silva (2014) e Pletsch (2014), que sustentam a tese da reflexão da ação praticada em encontros com fins de reconstrução da prática educativa. Podemos dizer que se não há espaço para a reflexão-ação sobre os desafios enfrentados na prática não há possibilidade de progresso e efetivação da política de Educação para Todos.

Ao analisarmos os dizeres das professoras nos fundamentando em Libâneo (2011), Pletsch (2009, 2010, 2014), Oliveira (2014, 2015) e Freitas (2007, 2014) percebemos que a formação do professor com base nos princípios de capacitação com o outro pode se constituir um fator de atendimento às exigências das regras do capitalismo mercantilista, que, para suprir as necessidades impostas pelo mercado, sobrecarrega a agenda do trabalhador com a exigência de funções que antes ficavam a cargo de dois, ou de uma equipe. Ou, como diz a professora Isabela:

Excerto 34: É o mercado te expulsa...o mercado te expulsa... (Isabela, 2012).

Excerto 35: Eu leio muito, fico quase todos os dias até muito tarde lendo e procurando, porque eu sei que eu preciso estudar porque se eu não estudar eu não vou saber (Érica, 2012).

Em âmbito local, as pesquisas realizadas pelos pesquisadores do OGEESP discutem as políticas educacionais para o atendimento do aluno PAEE e apontam que o Governo do Estado empreende projetos com políticas de ajustes, que vão desde a opção de cursos de formação continuada e, em serviço para professores das Salas de aula comum, como formação continuada para o professor da SRM.

O que percebemos com essas falas é que as professoras têm se desdobrado entre vivenciar a experiência no trabalho a partir do senso comum e se formarem em cursos financiados por recursos próprios. Uma formação que prioriza a flexibilidade da modalidade em EaD em cursos com parceria entre as instituições privadas e a SRE do Estado de Goiás.

Na explanação de Freitas (2012) e Oliveira (2009), as mudanças no sistema econômico funcionam como um motor para propulsão de acumulação do capital internacionalizado. Nesse cenário, a educação sofre com ajustes fiscais que demandam queda nos recursos humano, técnico e pedagógico, alargando os serviços que garantem a inserção do estado no mundo mercadológico. Assim sendo, essa perspectiva corrobora com a análise de Oliveira (2004), que aponta as Reformas educacionais mais recentes na organização escolar como condicionantes da reestruturação do trabalho pedagógico, que vem subordinando o profissional da Educação Especial à busca pela capacitação, com seus próprios meios e iniciativas, tirando do governo esta responsabilidade.

Nesse cenário, a filosofia política de Goiás vem transferindo para a escola a obrigação de responder aos problemas sociais desencadeados pela falta de cumprimento da democracia brasileira. Desta feita, novas demandas exigem nova forma de pensar a formação, uma questão de sobrevivência do sistema educacional sustentado pelo trabalho daqueles que lidam com as necessidades sociais.

Portanto, quanto a formação para o AEE nas SRM, as mensagens evidenciam o regime de flexibilização, com exigência para o professor da SRM a busca da capacitação, em cursos das mais variadas modalidades e especialidades.

3.1.3 As Salas de Recursos Multifuncionais na fala das professoras

As professoras que atuavam nas SRM, relataram desafios que as colocavam, constantemente, em situações de atendimento que precisariam ser realizadas por profissionais de várias áreas. No excerto 36, a professora diz que a escola inclusiva precisava de uma Equipe multiprofissional para que, elas pudessem ajudar. Nessa perspectiva sugere um trabalho colaborativo com cada profissional desempenhando sua função, no caso as professoras ajudariam a equipe. Sandra levanta a possibilidade de motivação e segurança no desempenho de sua função quando seu trabalho for respaldado por profissionais da área da saúde.

Excerto 36: Então, a gente está mexendo com meninos que tem várias síndromes. Então, a gente está procurando isso, mas e cadê a motivação do estado para que a gente possa ter segurança e confirmar o que estamos fazendo? Então, precisava de que? De um fonoaudiólogo, do terapeuta de um psicólogo que trabalhasse junto com a gente, então adianta a gente ir atrás dessas pessoas? Eu vou isoladamente, mas eu acho que o próprio estado deveria proporcionar isso não só para os alunos, mas para nós professores, para gente saber como atuar e como ajudar (Sandra, 2011).

A fala da professora do excerto 37 chama a atenção de como se dava o acesso para o trabalho no AEE na SRM, ela diz “ter caído de paraquedas”, uma menção de não ter se preparado para o exercício pedagógico-didático na modalidade da EE/EI.

Excerto 37: Eu sou a Laura, estou na sala de recursos e, é a minha primeira vez. Assim gente, eu caí de paraquedas e estou adorando viu? Não sei se vou dar conta não, mas comecei agora. E vou indo... (Laura, 2011).

Assim precisou repensar seu trabalho diante de uma realidade que exigia tratamento diferenciado, e equiparado. Nesse contexto, o (a) professor (a) da SRM foi percebido (a) pelos professores das Salas de aula comum e pela família como uma profissional polivalente. Quanto ao poder público, são eles vistos como profissionais capazes de substituir a equipe de trabalhadores que se ocupam de profissões específicas.

Apontamentos nesse sentido retrataram, que além da falta da Equipe algumas escolas dotadas de mobiliário, computador, *softwares* sintetizadores de voz, professor de AEE, todavia lhes faltam o recurso físico para organização da SRM. Há cidades circunvizinhas que agregam desde a SRM e a equipe multiprofissional,

como no caso de Ouvidor em que as professoras relatam a parceria com o órgão municipal de saúde. Vejamos a realidade dos municípios por meio da fala das professoras:

Excerto 38: Nós temos lá em Ouvidor, o prefeito de lá, nós temos uma parceria né? Não é nem parceria, ele nos ajuda, nossos alunos tem fono e tem psicólogo, lá no PSE tem uns três alunos que eu tenho com deficiência na fala eles tem fonoaudiólogo e eu levo eles lá nas sessões (Amanda, 2011).

Esse é um exemplo de inclusão bem sucedido! O prefeito também colabora para que a intersectorialidade entre educação e saúde sejam eficazes. Desta forma, as tarefas atribuídas a inclusão ficam mais fáceis. Mas a falta de recurso se faz presente, em forma de queixa,

Excerto 39: Eu tentei, pedi material e nem assim, então, é difícil material para gente. A gente não consegue igual à gente sempre fica tentando adaptar pra gente poder ir trabalhando com os alunos na sala (Wanda, 2011).

Dentro de uma lógica de mercado, as responsabilidades são delegadas as professoras, as professoras, mas não lhes são oferecidas condições materiais satisfatórias para que o trabalho se realize. Material de papelaria, como sabemos é muito barato, mas nem a esses as professoras possuem no interior das escolas para tornar possível a aprendizagem das crianças. Outro problema sério é a falta de operacionalização das Secretarias de Educação para que os alunos possam usufruir do material enviado as escolas.

Excerto 40: [...] nós temos todos esses mobiliários que esse ofício nos ofereceu. Tudo isso já chegou, mas tá tudo encaixotado, bonitinho. Já tem quase um ano porque nós não temos espaço, que é vergonhoso, é vergonhosa essa situação, mas é a nossa realidade, creio que de muitas aqui. E o atendimento é feito de forma muito precária. Muito precária (Natália, 2011).

Constamos na fala da professora Natália, que a microrregião sudeste aderiu a Escola inclusiva, no entanto, o projeto na época das entrevistas encontrava-se em implementação por problemas de espaço para implantação das SRM. Conseqüentemente, a falta de estrutura estatizou o andamento do processo e consecutivamente a qualidade do ensino-aprendizagem. A falta do espaço de atendimento para a Professora Natalia, provocou várias vezes a dispensa do aluno no decorrer do trabalho.

Excerto 41: Porque eu não tenho lugar para ficar, então de repente eu tenho que mandar o aluno embora “agora você vai embora porque eu não tenho como te atender”. Então assim, é um desrespeito muito grande (Natália, 2011).

Além disso, as mensagens anteriormente descritas explicitaram urgência na efetivação de políticas que assegurassem as condições desejáveis para o bom funcionamento das SRM.

O excerto 43, ilustra a ideia, de que AEE não como reforço, mas um trabalho realizado pela equipe da escola sendo uma atitude que pode contribuir com a evolução no desenvolvimento do aluno PAEE. Para a professora, a ajuda deve ir, inclusive, do professor da Sala de aula comum para a SRM e toda a escola,

Para Vilaronga (2014) são trabalhos realizados na ação colaborativa, que não coloca a ideia de definição de trabalhos para cada segmento da escola inclusiva, mas de desempenho de funções em uma ação conjunta que vai para além de serviços de apoio entre os dispositivos de ensino-aprendizagem. A professora Érica chama a atenção para um trabalho com várias mãos:

Excerto 43: Então assim...não é reforço. Inclusive tá aqui ó ((lendo)) ... “O trabalho na sala de recursos não deve ser confundido com o trabalho de reforço escolar ou repetição de Conteúdos programáticos da sala comum”. Aí não vai ter. Então...você tem que trabalhar com todo o tipo de material que veio...procuro confeccionar jogos...tudo que é mais diferente né? Assim...o progresso...não adianta ninguém querer falar que o progresso é rápido que vai conseguir não. É muito lentamente... é um trabalho que inclui várias mãos...não é só a minha. Não é só a sua. São de todos. Inclusive o professor regente da sala de aula ele é importante né? E toda a equipe da escola também tem que se unir nesse entorno dessa inclusão. Eu acho que tem que ajudar... (Érica, 2011).

Desse modo, há um momento emblemático para o professor da sala de aula comum que, ao se deparar com alunos que possuíam dificuldades em acompanhar o restante da turma e viam diante da possibilidade de encaminhá-los para a SRM. No excerto 46, o relato evidencia que não havia uma articulação entre as professoras das salas. Apontaram que as SRM, “servia como válvula de escape” para reforço de conteúdos da sala comum pelo AEE.

Excerto 44: Ah:...porque os pais falam (vai lá para a sala da Laura). É sala de recursos. Não é reforço. Os pais falam “Ah...queria mandar lá pra sala da Laura. Porque fulano lá tá desenvolvendo...lá é sala de reforço”. Então... (Laura, 2011).

Excerto 45: O seu papel é principalmente de estar auxiliando o professor da sala...dando esse suporte. Dando condições pra que o aluno ele tenha motivação para estar ali...para estar vencendo aquelas barreiras que ele encontra dentro...no contexto de aprendizagem que não é uma fala...-- igual muita gente diz...até os pais falam “agora eu vou mandar ele pro reforço”. Na verdade não tem nada a ver com reforço. É recurso. Não é reforço. Essa mentalidade ainda está acontecendo... (Aparecida, 2011).

Cardoso (2013), em sua pesquisa sobre a Organização do trabalho pedagógico nas SEM apontou que falta esclarecimento das professoras sobre sua função no AEE pode ser consequência do tipo de formação recebida. Compreendemos com análise a fala das professoras, que da forma que foi implementada as políticas do governo de Goiás, com acesso a alunos com problemas de comportamentos e déficit de aprendizagem como política de inclusão no mesmo programa, criou para as professoras a imagem de reforço.

De acordo com Almeida (2005), a SUEE interveio na educação regular ao inserir os alunos PAEE, causando inúmeras inquietações e insegurança no ambiente escolar. O que percebemos na fala da professora Hilda, com 29 anos de vínculo efetivo e com 11 meses de Educação Especial na SRM, uma confusão entre suas atribuições, que causam conflitos entre as funções designadas pelas políticas, deixando a percepção de que a função delas seja somente a prática com o atendimento:

Excerto 56: Eu não sei bem assim o meu papel, a minha função. Estou lá também, dou aula de reforço, quando falta as crianças. É igual a ela assim também (Hilda, 2011).

Excerto 57: eu trabalho assim, mais é coordenação que eu trabalho e depois eu trabalho reforço com os outros, que tem tudo assim.... (Cassilda, 2012).

O que compreendemos por meio da fala da professora Natália, que ao se deparar com um problema nas cordas vocais foi levada a readaptação com modulação na SRM, após 14 anos de Ensino Médio. Nesse contexto, ela assume o trabalho que a faz se sentir punida pela situação.

Excerto 58 Foi uma proibição médica. Ele falou assim...“Olha...você vai ter que pedir readaptação”. E quando isso aconteceu eu falei “Não...se eu não vou ser professora...não sirvo pra mais nada na escola”. E eu entrei quase num processo de depressão mesmo porque “Poxa...tem tanta coisa que você pode fazer na escola...você pode ser coordenadora” e eu já havia sido coordenadora...não queria mais ser. Então aí...eu falei “Não. Não vou ficar

em sala de recursos...não, vou querer ser do laboratório de informática” Fiquei uma época...mas o ar condicionado me prejudica por conta da voz...por conta do ar condicionado do laboratório de informática. E aí me ligaram...“E aí...”. Eu já estava saindo do laboratório... E eu vejo a grande irresponsabilidade de quem me colocou lá porque eu não tenho nenhum tipo de formação nessa área, mas vejo como um desafio. Uma possibilidade, um aprendizado. Estou buscando, estou fazendo curso de Libras estou buscando me informar onde trabalho (Natália, 2011).

Pesquisa realizada por Milanesi (2012) apontou que as professoras se organizavam para o atendimento do aluno PAEE nas escolas inclusivas de forma colaborativa, e quando necessário, o aluno PAEE era alocado para o profissional especializado em determinada área. Para a pesquisadora, a ação colaborativa deve perpassar o planejamento do PEI e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Seria planejar juntos, um plano de ação pedagógico para ser desenvolvido com todos os alunos da escola inclusiva, o que implica não inserir os alunos sem deficiência no AEE, mas um trabalho com todos independente do espaço físico.

Nessa perspectiva, Hummel (2012), em pesquisa na cidade de Londrina – PR, cujo objetivo foi planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores para o uso dos recursos tecnológicos no AEE em SRM, apontou que a rede colaborativa no trabalho é indispensável, haja vista que promove formação ao mesmo tempo em que trabalhavam. Nesta linha, Calheiros (2014) empreendeu um estudo que objetivou planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa a distância em Tecnologia Assistiva (TA) para professores de SRM de acordo com as demandas do aluno PAEE. O resultado apontou que é possível fazer uma consultoria a distância para professores sobre as tecnologias. O pesquisador diz que a consultoria a distância em cursos de formação para o trabalho com a TA pode ser mais uma contribuição para a formação do trabalho com a Educação Especial.

Outrossim, a pesquisadora evidenciou que o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os profissionais da Educação Especial contribui com a transformação da sala de aula inclusiva, além de promover formação continuada. Para tanto, as professoras revelaram que precisavam buscar sozinhas a formação, pois os cursos são importantes para o trabalho na SRM para atender às deficiências.

Além disso, as professoras ressaltam que as políticas educacionais para a Educação Especial em Goiás, apesar de estar há quase 20 anos, sendo implementadas, estão atrasadas em relação a outros estados. Para a professora:

Excerto 59: A partir desse curso Tecnologia Assistiva, como eu tive contato com muitos professores de outros estados, eu fiquei pensando o quanto a gente está é atrasado. Por que pra nós aqui é uma proposta nova (Wanda, 2011).

A exposição da fala da professora Wanda ressalta a importância de pensar a ação-reflexão com professores de outros estados para que sempre estejam trocando informações, res-significando conceitos e métodos. Por outro lado, estar atento com o que está acontecendo em outros lugares, considerando-se a formação na Educação Especial e o AEE na SRM. A troca de experiências contribui com a formação do professor, promove atualização e espaço para reflexão de suas práticas de inclusão do aluno PAEE. Um processo que, além disso, ajuda o professor que inicia sua prática sem formação.

Excerto 60: Meu Nome é Tereza, sou do município de Corumbáiba, em mil novecentos e noventa e três, prestei o concurso do estado e passei. Como eu era novata e na época tinha umas salas especiais e, o professor que não era novato não pegava e a gente que estava entrando tinha que pegar o que viesse. Eu entrei para sala especial (Tereza, 2011).

Atitudes como esta refletem o tipo de política que se pensa para sanar as dificuldades e desafios que obstruem um trabalho eficiente e de qualidade. Nesta perspectiva, a análise de Gouveia (et al., 2006) realizada em 82 escolas públicas urbanas e rurais localizadas em oito estados brasileiros apontou que as condições de trabalho dos profissionais refletem a qualidade do ensino. Situações de vínculo empregatício como a dedicação a uma escola e a experiência docente são elementos que provocam defasagem na qualidade do ensino. A desvalorização da carreira docente por baixos salários e a elevada jornada de trabalho, são fatores que implicam nos custos educacionais do aluno-ano. Somamos a esses desafios a falta de investimento na formação, o excesso de burocracia, a ênfase na valorização de habilidades e competências do professor da SRM.

Nesse sentido, Milanesi (2012, p. 9), em sua pesquisa problematiza se as SRM “da forma pela qual funcionam na atualidade, oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns”. O resultado apontou que da forma como era realizado o trabalho nas SRM restavam dúvidas se este oferecia atendimento adequado. Além disso, a autora chama a atenção para o trabalho colaborativo entre o professor da Sala de aula

comum e o da SRM e, se houver o profissional de apoio, que esse seja inserido no processo de formação em serviço para que possam construir, juntos (as), um plano de ação diferente do trabalho que prestam em seu cotidiano em seu espaço de trabalho.

A professora Aparecida lamentou a falta de cursos de formação continuada para os professores do AEE. Com isso a ausência de formação continuada para o AEE se constituiu como um desafio a mais para a professora que, pela sua fala, sente insegurança para desempenhar sua função, declarando não ser preparada para atender às especificidades do aluno PAEE e o que faz tem sido por meio dos conhecimentos do senso comum.

Excerto 61: Eu acho assim que podia até ser nas escolas mesmo, ter condição mesmo e, preparar a gente melhor. De uma forma melhor (Aparecida, 2011).

Excerto 62: Então assim estou fazendo o meu, senso comum. Eu estou tentando alcançar as dificuldades do meu aluno com o meu senso comum. É (não) estou tendo conhecimentos científicos. Então dentro daqueles conhecimentos comuns, do senso comum, estou tentando essas outras faces a trabalhar (Aparecida, 2011).

Ao analisarmos o perfil da professora Aparecida notamos que se tratava de uma professora com a faixa etária de 50 a 59 anos, com vínculo efetivo de 18 anos na educação, e em 2011 estava com 1 ano na SRM. Isso posto, depreendemos que seu processo expressa o momento em que o governo estadual, segundo dados do INEP desde 2007, não ofertava mais cursos de formação continuada para esta modalidade, o que Silva (2014) aponta como o momento de transição de governo.

Percebemos na fala da professora Wanda, ao colocar sua dúvida na função, que o professor de AEE trabalha na SRM sem uma identidade.

Excerto 63: Eu fiquei numa dúvida aqui com as meninas. Porque até então, eu nunca me considerei a professora da sala de recursos, porque a própria subsecretaria me orientou que eu era professora de recursos, mas eu não tinha uma sala de recursos. Porque, por exemplo, aqui em Catalão, considerava sala de recursos era a sala da Isabela. Nós não tínhamos uma sala de recursos... (Wanda, 2011).

Para Oliveira (2004), uma ideia central na formulação destas políticas se associa à descentralização administrativa da educação com vistas a diminuir custos. Uma prática percebida pela economia na distribuição de recursos didáticos e

pedagógicos que punem a alocação de recursos para escolas. Vejamos o excerto, a professora fala a como o grupo produz o material pedagógico.

Excerto 65: [...] Material a gente produzia e a partir dali a gente pegava e passava aquele material e, com ele a experiência da gente (Isabela, 2011).

A falta de estrutura física para o desenvolvimento do AEE é uma constante reclamação na fala das professoras que se sentem impossibilitadas de colocar em prática um trabalho de qualidade. As falas das professoras do sudeste goiano mostram um cenário que vem sendo construído aos poucos. A falta de acessibilidade do PAEE na maioria das escolas ficou evidente quando nos deparamos com várias falas que relataram não haver ambiente físico para a implantação da SRM, o que prejudica o trabalho com os recursos tecnológicos e pedagógicos, como: sintetizador de voz Dosvox, Jaws, programa de Libras e outros programas para alunos PAEE. Afirma a professora Tereza:

Excerto 66: ...Eu estou há três anos na sala de Recursos, não tem sala de recursos multifuncional na minha escola. Sou professora de recursos, não tenho nem sala, porque na escola todas as salas estão ocupadas, tem dia que eu levo o aluno do atendimento, ou eu levo para a biblioteca, ou para o laboratório de informática, ou às vezes nas salas dos professores, quando não tem professor. Então, fico andando na escola (Tereza, 2011).

Excerto 67: Mas essa multifuncional ainda não está funcionando, pergunte as meninas para ver, pergunte para ela a situação que eu trabalhava lá, contou? Quatro armários tá? Eu estava fechada em armários, onde a gente poderia trabalhar num corredor, onde a gente podia trabalhar com os meninos lá dentro (Aparecida, 2011).

Excerto 68: fui convidada pra trabalhar com essa sala..é..o mês passado... então nós mandamos... minha escola ainda não tinha essa sala... tem o professor de apoio né mas ainda não tinha...é:: uma escola que já foi...é:: tem toda uma documentação como uma escola inclusiva mas que em um determinado momento ela deixou de ser né...e começou agora com o professor de apoio esse ano e agora o mês passado me convidaram pra trabalhar com a sala de recurso multifuncionais. Não tinha um local apropriado (Tânia, 2012)

A fala das professoras mostra como as SRM não foram planejadas a priori, visto que por muito tempo as professoras ainda não possuíam salas próprias. Este fato mostra a falta de investimento em infraestrutura para apoio ao desenvolvimento do trabalho na Educação Inclusiva.

Os recursos de acessibilidade como os tecnológicos, são de grande interesse para a economia capitalista, visto que tem sido cada vez mais interessante para a

economia atual, a comercialização desses equipamentos. No campo da educação inclusiva materiais conhecidos como os de Tecnologia Assistiva, possibilita aos alunos PAEE compartilhar conhecimentos interessantes para os alunos.

Apesar do Governo Federal ter investido em equipamentos, não houve a efetivação de medidas para a implantação dos mesmos. Isso denota falta de compromisso da administração pública, que mesmo depois de muitos anos o equipamento se encontrava em caixas lacradas, esperando da administração municipal o espaço físico para uso dos professores.

Excerto 69: Porque chegou assim, quando eu cheguei, dois computadores encaixotados, igualzinho estão os seus Laura, ai o que acontece, tem que ter autorização. Isso tudo é via ofício viu Laura, porque se não mandar ofício não vai vir nunca. Ai o que acontece, montou a sala e agora por último esse semestre chegaram os móveis, porque não tinha. Nós improvisamos, pegamos umas carteiras e montamos os computadores. Os computadores chegaram já com o estabilizador queimado, então não dá suporte porque foi comprado pelo PDE, moral da história: toda essa burocracia que é uma das limitações que a gente tem (Mariana, 2011).

Excerto 70: ...nós temos todos esses mobiliários que esse ofício nos ofereceu. Tudo isso já chegou...mas tá tudo encaixotado...bonitinho. Já tem quase um ano porque nós não temos espaço né...que é vergonhoso...é vergonhosa essa situação...mas é a nossa realidade...creio que de muitas aqui. E o atendimento é feito de forma muito precária. Muito precária...porquê de repente eu estou atendendo um aluno e vem “dá licença...porque vai precisar usar essa sala” Aí eu vou para outro laboratório “Ah agora não...” Vou para sala de vídeo...então enfim...eu não tenho lugar para ficar...então de repente eu tenho que mandar o aluno embora... “agora você vai embora...porque eu não tenho como te atender” (Natália, 2011).

Diante do exposto, depreendemos que cada vez mais as professoras entendem como responsabilidade pessoal a organização geral das SRM.

As professoras vão além de seu papel para desempenharem suas atribuições, chegando a realizar o trabalho de vários profissionais, inclusive enfrentando os problemas técnicos. A fala da professora Marli aponta para os mais diversos desafios articulados um ao outro que as submetem a problemas que vão desde a falta de assistência técnica para organização do ambiente da SRM ao excesso de burocracia que o próprio gestor estadual normatiza.

Excerto 72 Pois é...é por isso que eu falo que eu tenho aluno que hoje eu sei que poderia ter desenvolvido mais...se eu tivesse sido mais professora...porque eu entrei numa área que eu queria saber se ele tinha autismo...se ele tinha deficiência intelectual...se ele era isso ou aquilo. Eu acho que a gente entra numa área que não é minha. As meninas estão aqui e sempre com essa discussão nós não fazemos atendimento clínico...você sabe que precisa o atendimento clínico...precisava...tinha que existir dentro

da escola porque aí eu não precisaria trabalhar uma técnica de fono...porque ela estava lá dentro da escola eu não precisava trabalhar uma área da psicologia...porque o psicólogo estaria lá dentro para trabalhar com aquele aluno (Marli, 2012).

As professoras escapam da complexa e, do que elas chamam de precária situação de acessibilidade para desenvolverem seu trabalho com o uso de improvisação, inclusive do ambiente. Há uma indefinição no papel do professor da SRM. Consubstancialmente, a falta de acessibilidade ao espaço físico impossibilita oportunizar aos alunos as possibilidades de construção de conhecimento. Diante dessa situação as professoras adaptam a realidade do aluno com práticas para se tornar a acessibilidade possível, a partir de métodos do senso comum. Assumem a postura com a colaboração da sociedade de montarem o ambiente de trabalho, o que deveria ser papel da administração pública.

Excerto 73: O que eu fiz para montar essa sala? Tem um aluno que ele já mexeu com essa área de montagem de móveis, ele e eu montamos a sala. Então, está montado dessa forma. O que falta? De toda essa lista aqui, vocês têm essa relação aqui não tem? Esse material do AEE que tem a sala um e a sala dois. A minha sala é um, que é a mais simples entende? A sala dois é a que tem equipamento para cego e a minha não tem. Então o que acontece, dentro dessa estrutura está montado (Mariana, 2011).

Quanto às escolas da microrregião de Catalão, a realidade das políticas de EE se constitui a partir do mesmo parâmetro, com exceção da escola São Jorge - que permanece como Ensino Especial. Nos dados do MEC, as SRM constam como iniciadas o que condiz com a fala das professoras nas mensagens que abordam os recursos tecnológicos e pedagógicos que ficam encaixotados, fato que permanece na maioria das escolas.

Todavia, como as professoras evidenciam, a formação continuada do professor é apenas coadjuvante nesse projeto de desenvolvimento da sociedade. Para os idealizadores do projeto piloto, a concepção de educação e trabalho se apresenta embalada pela ideia de mera condição de inclusão social, um meio de efetivação que dispensa qualidade em prol do caminho (KOEPEL, 2009).

3. 2 AVALIAÇÃO

Nesta categoria política de avaliação para as SRM analisamos a tríade diagnóstica que compõem o cenário educacional especializado definidores do PAEE que tem acesso e permanência no AEE.

3.2.1 Avaliação de rendimento

Para se pensar a organização do AEE na SRM, faz-se necessário que a escola inclusiva tenha recebido todo o equipamento e os Kit da sala seja a Sala 1 ou a Sala 2, de acordo com a demandado PAEE. Porém os depoimentos fornecem subsídios que permite inferir que a situação de atendimento nas escolas inclusivas aconteça de forma precária, diante de problemas como falta de recursos pedagógico-didáticos como: computadores, armários, ferramentas de TA. Em algumas escolas as professoras disseram que consta a entrega, mas a escola não recebeu o material. Nesse sentido, o excerto 74 diz.

Excerto 74: A nossa sala não é multifuncional. Nós não temos. Temos a salinha que nós mesmas montamos, né Melissa? Então, é difícil, porque assim em termos de mudança e organização tanto do governo quanto da subsecretaria não houve avanço nenhum. Assim, para nós, kit por exemplo, nós não recebemos kit nenhum. Diz que foi distribuído vários kits, a nossa escola não recebeu kits. Então assim, de lupa, de régua já tínhamos lá. Então diz que foram vários kits para as escolas e a nossa não, nós não recebemos. Então, nós temos assim, jogos pedagógicos nós temos, nós continuamos com os que a gente confecciona também (Amanda, 2012).

A professora Amanda depôs que os recursos pedagógicos eram produzidos por elas mesmas ou os alunos PAEE ficavam invisíveis na escola até aproximar a data da aplicação dos processos de avaliação do SAEB, sistema de avaliação afere o rendimento dos conteúdos curriculares, a metodologia e o fluxo com avaliações elaborada fora do espaço escolar e aplicadas a todos os matriculados na Educação Básica, independente de alunos com deficiência ou sem deficiência.

A professora Isabela se refere à Prova Brasil, que naquele contexto, não era flexível quanto a adaptação da prova na escola, sendo que os recursos utilizados na mediação do trabalho com o aluno PAEE na SRM não eram permitidos.

Excerto 75: Para conscientizar os outros, mas ninguém quer abraçar, nem as meninas que vão fazer visitas em nossas escolas elas interessam pelos meninos com necessidades especiais, não dão notícia de jeito nenhum. Aí a

hora que chega o tal. Então assim, a hora, quando chega o mapinha daquele projeto aprender, aquele projeto (Isabela, 2011).

A fala da professora demonstra consciência de que a sociedade permanece em processo de implementação da escola inclusiva. Um processo que evidencia a avaliação do rendimento do aluno como o único contexto em que ele é visível. Resultado semelhante quanto a adaptação das provas do SAEB encontramos Kelman (et al., 2015) ao analisar os documentos do Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ) com o objetivo de conhecer como ocorre a avaliação para a identificação; a avaliação para o planejamento educacional; e a avaliação do rendimento dos alunos do AEE na SRM, concluíram que as provas elaboradas pelo município podiam ser adaptadas na própria SRM, inclusive o currículo e o IDEB do município não era afetado. Todavia, na Prova Brasil isso não era possível fazer.

Excerto 76: A educação, ela só vai evoluir, ela só vai passar a ter qualidade a partir das mudanças, de procedimentos. É de postura do educador. Entendeu? Nós precisamos muito mudar a nossa postura. É muito mais fácil a gente ficar na nossa zona de conforto do que sair da nossa casa e vir aqui discutir sobre esse assunto (Isabela, 2011).

Excerto 77: E o mundo gente...é um mundo que tá...é:...evoluindo numa forma numa velocidade né? É muito importante mesmo...muitas coisas poderiam ser evitadas se nós tivéssemos...é:...com mais...com conhecimentos mais atualizados né? (Isabela, 2011)

Nos excertos 76 e 77, a professora Isabela relatou que a educação para acompanhar as mudanças da sociedade, precisam ter garantido seu um espaço. E para que esse processo ocorra o professor precisa sair para o debate. Desse modo, a professora chamou a atenção para uma participação mais efetiva da escola em relação ao que vem sendo proposto pelos gestores, cobrando investimentos nas áreas que constituem o trabalho com o aluno PAEE.

Excerto 78: Nós temos vários alunos lá/ Nós temos alunos extremamente comprometidos e que não tem laudo entendeu? Então o que que eu tenho buscado ultimamente, eu tenho investido na condição de regularizar a situação de documento desses alunos oriento os pais assim o que que eles têm que fazer, porque a maioria gente não é nem porque eles não querem não, eles não sabem o caminho entende? Tem todas as:: portas, mas eles não sabem aonde abrir entende? Então assim as vezes é uma coisa simples pra gente, que nós sabemos, pra eles é uma barreira muito grande entende? (Mariana, 2011).

Excerto 79: alguns eu já tenho o laudo né...que os pais levaram no médico tenho o laudo...só que tem outros, lá que a gente fica em cima dos pais para levar no médico porquê...só cobram da gente...mas não tem laudo também sabe (Cassilda, 2011).

Como se vê esse mesmo diagnóstico clínico causa divergência entre as professoras quanto à sua regulação. Enquanto a professora do excerto 79 emite opinião contrária a exigência do laudo e não exclui o aluno do AEE por falta, a outra professora disse que orientava a família para regularizar a situação do aluno na SRM. Esse diagnóstico clínico, por outro lado, segundo a professora auxiliava o PEI servindo de instrumento de coleta de dados para o planejamento.

Excerto 80: Mais uma razão porque eu não tenho essa preocupação. Porque se eu conseguir um laudo para aquele menino o professor vai simplesmente deixar lá e falar assim “Não, ele é surdo ele não vai aprender desse jeito mesmo” “A ele é cego não vai aprender assim” Então eu não tenho tanta preocupação assim. Lógico que a gente sabe que para ele tá lá na listagem, pra ele ser garantido o **direito** dele, ele vai precisar dessa documentação, mas eu digo assim essa preocupação de todo ano eu ficar preocupando os pais eu não faço porque eu sei que eu não vou ter resposta. Então ele acaba/ Se eu chamo ele para isso ele não vai não, ele não tem dinheiro para ir no médico (Wanda, 2011).

Excerto 81: Mas se não tiver um controle dentro da escola...Mas aí vai...vai...vai...vai tudo para sala de recurso...(Aparecida, 2011).

Excerto 82: Eu já estou montando um esquema por área. Um planejamento anual por área né... e a partir dele eu vou tá fazendo o plano individualizado de cada menino, para fazer o modelo de avaliação que a Wanda me deu. A gente estudou (Isabela, 2011).

De acordo com o relato da professora Isabela, o diagnóstico, tem o poder de controlar o atendimento na SRM. A professora Isabela no excerto 82, relatou que planejavam de acordo com a especificidade de cada um. Enquanto nas avaliações externas não era permitido apoiar o aluno.

3.2.2 Avaliação de identificação e atendimento

Quanto ao acesso a discussão da avaliação pedagógica e clínica. A avaliação clínica é vista como um instrumento que serve para a elaboração do PEI, justifica os recursos utilizados, os métodos adaptados a flexibilização curricular conforme necessidades especiais do aluno PAEE.

Milanesi (2012), mostrou que para eliminar o problema da falta do laudo clínico para alunos pré-diagnosticados pela escola, o município de Rio Claro - SP

estabeleceu parceria com a APAE, que possui um núcleo de emissão de diagnóstico. Pesquisas realizadas por Capellini (et al., 2015) na rede municipal de Bauru – SP também apontou que ao encontrar alguma especificidade no aluno que confirme a importância de se fazer um diagnóstico clínico este deve ser encaminhado aos parceiros SORRI e APAE, uma instituição que possui Equipe Multiprofissional, diferentemente do que ocorre em Goiás, que não possui um setor de avaliação clínica ligado à educação (TARTUCI et al., 2015)

Pesquisas nos dados do OGEESP, em Flores (2011), Cardoso (2013), Teixeira (2013) e Silva (2014) apontaram que as professoras desenvolvem estratégias para inclusão escolar de alunos PAEE, embora esbarram em obstáculos que vão desde a precarização da condição de seu trabalho à identificação do aluno PAEE. Considerando os desafios de conseguir o diagnóstico. No excerto 84, a apontamento de colaboração de profissionais da saúde, porém, não acordados legalmente.

Excerto 84: Nenhum tem laudo. Só dificuldade mesmo de aprendizagem, mas a Aline foi lá e pegou e encaminhou ele, só para passar e pegar o laudo né no médico. (Hilda, 2011).

Excerto 85: Alunos sem diagnóstico que não fazem parte da minha lista de atendimento dentro da possibilidade que eu tenho de estar incluindo eles no grupo...porque eles têm assim...existe uma...uma curiosidade muito grande.

A avaliação diagnóstica nesse liame foi apontada pela professora como um meio do aluno ter acesso ao atendimento oferecido aos alunos inscritos na SRM. O que pode ser entendido como a confirmação da inscrição na SRM para objetivos maiores. Desta feita, a exigência do laudo para a professora Wanda é uma questão mais burocrática, e por isso não se preocupa em ficar cobrando da família o laudo para acesso na SRM, ou seja, principalmente se o aluno tem anexado o laudo de uma deficiência que não vai mudar como a cegueira, a surdez e outras. Para a professora:

Excerto 86: Mais uma razão porque eu não tenho essa preocupação. Porque se eu conseguir um laudo para aquele menino o professor vai simplesmente deixar lá e falar assim “Não, ele é surdo ele não vai aprender desse jeito mesmo” “A ele é cego não vai aprender assim” Então eu não tenho tanta preocupação assim. Lógico que a gente sabe que para ele tá lá na listagem, pra ele ser garantido o direito dele, ele vai precisar dessa documentação, mas eu digo assim essa preocupação de todo ano eu ficar preocupando os pais eu não faço porque eu sei que eu não vou ter resposta.

Então ele acaba/ Se eu chamo ele para isso ele não vai não, ele não tem dinheiro para ir no médico (Wanda, 2011).

Já a professora Mariana, no excerto 87, disse que procurava intermediar a regularização do aluno na SRM, uma vez que na, maioria, essas famílias provêm de grupos da sociedade de classes que necessitavam de apoio social. Por conhecer a realidade de marginalidade social, acabava estendendo o serviço para outras crianças sem laudo.

Excerto 87: Nós temos vários alunos lá/ Nós temos alunos extremamente comprometido e que não tem laudo entendeu? Então o que que eu tenho buscado ultimamente, eu tenho investido na condição de regularizar a situação de documento desses alunos oriento os pais assim o que que eles têm que fazer, porque a maioria gente não é nem porque eles não querem não, eles não sabem o caminho entende? Tem todas as:: portas, mas eles não sabem aonde abrir entende? Então assim as vezes é uma coisa simples pra gente, que nós sabemos, pra eles é uma barreira muito grande entende? (Mariana, 2011).

Como se vê esse mesmo diagnóstico clínico causava divergências entre as professoras quanto à regulação da política do laudo como acesso e permanência. Há ainda que se destacar que regularizar a documentação não é função específica da professora de AEE, mas ela acaba exercendo a função de ação social. Enquanto uma não excluía o aluno do AEE por este não possuir o laudo e não preocupa com a burocracia de orientar a família para regularizar a situação para que o aluno permaneça inscrito na SRM a outra faz o papel social.

Assim, os relatos indicam que a microrregião na falta dos profissionais capacitados para realização do diagnóstico clínico, a Equipe multiprofissional, a SRE trabalhava com o regime de colaboração entre o professor da sala de aula comum e da família, tem sido a busca da professora que atende pela Equipe pedagógica da SRM.

Excerto 88: Infelizmente...as coisas caem tudo nas costas da Aline...e a ela está sobrecarregada...nesse sentido, por que não tem apoio das autoridades...então assim..com quem ela está buscando? É ela vai pedir apoio em Goiânia... (Aparecida, 2011).

As narrativas apontaram que como a avaliação clínica demanda uma série de diagnósticos, ela restringe o acesso de alunos que necessitam de AEE e não conseguem arcar com os custos dos exames clínicos. Diante disso, a coordenadora pedagógica após avaliação realizada pelo professor da Sala comum, da professora

da coordenação pedagógica e da professora da SRM esse aluno, a família era chamada a escola para que procedessem um levantamento do histórico-social do aluno. Uma vez feita a triagem a família era encaminhada para a busca de do laudo clínico. A professora Aline coordenadora pedagógica se encarregava dessa função:

Excerto 89: Essa triagem é passada a Aline, ela está fazendo esse papel agora. Então assim são alunos que a gente vê tem um pouquinho a mais, a Aline faz um questionamento, ela chama os pais para conversar e ali ela faz uma triagem. É um histórico da criança e ali ela pede para a gente está acompanhando. (Aparecida, 2012).

Um processo necessário para que procedesse a inscrição desse aluno na SRM. Assim, as falas indicam que o laudo se constitui como uma ferramenta político-econômica que serve para a efetiva ordem de acesso para suplementação ou complementação da EE/EI. Assim como a pesquisa de Bridi (2011), em Santa Maria - RS, apontou, que independente da avaliação ser feita por profissionais da saúde ou pedagógica, o aluno precisa ter um diagnóstico. Para Tartuci (et al., 2014, 2015), essa exigência acabou sendo mais um desafio para a SRE, pois não levou em consideração a situação financeira da família, e a dificuldade e morosidade dos serviços públicos que muitas vezes são aspectos inviabilizadores do acesso ao diagnóstico clínico que impossibilita o aluno de frequentar o AEE e conseqüentemente ser contabilizado no censo escolar. No entanto, essa era a condição para a modulação do professor da EE/EI relatada pela professora Sandra. E relatada como a proposta do governo:

Excerto 90: No segundo semestre tiraram o apoio e a gente ficou trabalhando por sessenta...então mudou, esse trem aí, não sei o que aconteceu. Agora no início do ano foi uma confusão, disseram que toda escola ia ter sala de recurso só que também não teve. Ai o que que aconteceu... você tem que ter vinte e nove alunos... acima de vinte e nove para ganhar por sessenta e dezoito alunos até vinte e oito você ganha por quarenta. E menos você ganha por trinta horas... entendeu? (Sandra, 2012).

Excerto 91: É a proposta do governo. É a proposta da Secretaria de Educação é essa. Ah::... (Wanda, 2011).

Podemos perceber que os professores foram perdendo seus direitos gradativamente. O aumento do número de alunos significou o aumento de trabalho e diminuição das condições de trabalho. Tartuci (et al., 2014), no artigo Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado, salientam que legalmente há uma tentativa

de distribuição de responsabilidades para outros segmentos, assim como para a família:

Excerto 92: Em relação a família... fica duas situações um pouco complicada que atrapalha esse relacionamento com a família... porque tem aquele pai que confia tanto em você que acha que você vai ser a solução de todos os problemas. Então ele fica com tanta expectativa, com tanta expectativa que você fica assim até preocupada quando chegar no fim do ano e ele perceber que a coisa não é assim né, não vai ser assim de uma hora pra outra, não vai ser assim igual a todos os alunos que não tem aquela característica do aluno com necessidade especial... e tem aquele pai que na verdade não tá preocupado com isso, ele consegue o diagnóstico do filho dele, prova que ele tem uma necessidade... pronto ele fez o papel dele e então agora é com vocês ai ((diz esse pai)) ou é na sala de aula ou no contra turno com a professora de recurso e eu ((o pai)) não tenho mais nada o que fazer (Wanda, 2011).

Desta forma o pai se exime da tarefa de acompanhar pontualmente a criança com deficiência que acaba por ser responsabilidade apenas da professora.

Capellini (et al., 2015) apontaram um relato de uma professora da rede municipal de Bauru, em que ela demonstra sentimento de “invasão de espaço” ao falar da avaliação de identificação que dispensa a presença da SORRI ou APAE, instituições parceiras do município, enquanto a diagnóstica, que avalia se o aluno é PAEE, fica sob sua responsabilidade. Nas mensagens do OGEESP foi possível constatar que a relação entre as áreas pedagógicas e da saúde não se constituíram diferentes e os conflitos se manifestavam.

Excerto 93: Esses dias pra trás sabe o que aconteceu? Quando você pede apoio com a equipe clínica da cidade eles vem com o maior desaforo do mundo para gente que é... que trabalha. Sabe o que que o médico teve a capacidade de falar...que o aluno tem se chama maus professores (Aparecida, 2011).

A família tem dificultado o aluno PAEE a ser atendido no contra turno, muitas vezes o aluno deixa de ser atendido por que o responsável não o leva, devido a situações das mais variadas. As professoras relatam motivos diversos como: horário de trabalho, apoio no laudo, falta de aceitação da deficiência, problemas sociais dos mais diversos muitas vezes resultado do fator financeiro, uma vez que estamos falando de pessoas que ocupam a base da sociedade.

Excerto 98: Pois é... nós temos algumas dificuldades e uma dessas dificuldades na minha escola é muito presente é dessa do Álvaro...uma criança

muito pequenininha que os pais não ajudam muito...de forma nenhuma. Tem uma psicopedagoga lá que é nossa colega...ela diz que a surdez dele é seletiva. Que quando a gente fala baixo...ele entende. Sabe...se a gente falar “Ó vou ligar para o seu pai”...ele quieta. Ele fala “não...não”. Sabe...então assim...eu tive um progresso com ele Morgânia porque eu acho que ele começou a falar as vogais. Sabe? Assim...com muita dificuldade...é um caso assim eu acho complicado o dele porque não tem uma professora para ficar com ele né... Já passou pela triagem...foi feito tudo que foi preciso...não conseguimos essa pessoa para ficar com essa criança. E a professora que tá lá...é uma professora de contrato...só vai ficar um ano. O atendimento lá comigo lá na sala de recursos o prazo também é pouco...não é tanto. Então assim...é uma dificuldade que a gente encontra...bom...acho que todas as colegas aqui encontram nas várias áreas do...de estar fazendo esse trabalho. Então assim...a gente está conseguindo um certo progresso com ele porque ele está ficando mais calmo...mais quieto sabe? (Érica, 2011).

A professora Érica, enfatiza o que define como falta de compromisso dos pais com a educação do filho.

Excerto 99: Mas assim...eu acho que a educação precisava muito da família ajudar mais (Érica, 2011).

Percebemos que os aspectos econômicos e culturais vivenciados pelas famílias não são considerados e a insistência pelo laudo clínico dificultou a inclusão do aluno no AEE, considerando que os alunos das escolas públicas da região sudeste de Goiás são filhos da classe trabalhadora que, na grande maioria, não dispõe de um plano de saúde ou capital para financiar a elaboração do laudo pelos profissionais da saúde.

Excerto 100: Essa questão de documentação, isso é um problema, que é um problema criado pela secretaria e é um problema muito sério, que pelo menos na minha escola que eu sei que tem muita criança carente. Eu sei que meu pai ((o pai do aluno, a professora)) não tem condições de ficar levando o filho todo ano no médico para conseguir um laudo né, e são coisas assim se “meu” filho tem deficiência intelectual ele nasceu com essa deficiência e ele não precisa de um laudo todo ano para comprovar que ele tem. Se “meu” filho tem Síndrome de Down ele não vai mudar né? Então não me importa se esse diagnóstico dele tem tantos anos. Então eu não corro atrás de documentação nesse sentindo não. E “meus” pais não tem condições. (Wanda, 2011).

Na busca pelo diagnóstico de identificação as famílias e a escola se encontravam com constantes embaraços. Diante da realidade do filho com diagnóstico imutável como foi dito pela professora Wanda, pois os pais não estavam dispostos a recorrer em toda matrícula na busca de algo que não ia mudar.

As narrativas apontaram a situação dos alunos com indisciplina. Segundo a Professora Natália, em alguns casos pais de alunos com problemas de indisciplina, problemas de aprendizagem e de agressividade se puderem querem “fabricar um laudo”. E, quando conseguem o utilizam para justificativa para responsabilizar o professor quanto àquilo que se esperava como resultado no desempenho do aluno PAEE. A professora Isabela (2011), pergunta para as participantes “as pessoas estão muito pregadas no laudo”?

Excerto 101: Não precisa ficar não... porque a equipe multiprofissional é justamente para fazer essa avaliação referência e está enviando para:: para a coordenação do Ensino Especial... que é a mesma coisa.: (Isabela, 2011).

Excerto 102: Então...justamente por isso por causa dessa...todo o aluno indiscriminado ou apático...ele tem problema. ...Assim, existem essas colocações a apatia de um aluno ou a indisciplina do aluno desencadeia um laudo. Querem fabricar um laudo entende? Até o próprio pai eu pude perceber isso (Natália, 2011).

Excerto 103: Eu tive uma mãe...que o pai trabalhava na mineração...e ela simplesmEnte foi a um médico aqui da nossa cidade...que...é...por questões éticas eu não vou estar detalhando mais...e esse médico forneceu e ela fez tudo...e esse médico forneceu um laudo por conta do marido dela receber um salário a mais...e o menino...só que o menino teria que estar né...é...na São Jorge ele não podia estar na rede regular...e ela tanto fez e ela pegou esse menino correu e:::..socou ele lá dentro do Santa Clara...foi um auê na época...foi um...você precisa de ver que coisa horrorosa...pois ela levou e ficou e ela recebe...o pai recebe um salário a mais por conta dessa criança...tudo isso se tem né... o pai...os pais exploram o que eles tem...(Isabela, 2011).

A fala da professora Isabela, no excerto 103, responde ao próprio questionamento que fizera as professoras no encontro. Nela a professora diz que a Equipe multiprofissional é responsável por atender a essa demanda do laudo. O que pode ser entendido como um instrumento para que justifique o atendimento do aluno PAEE na SRM, fazendo garantir o acesso, a permanência e o ensino-aprendizagem. Diante disso, os mecanismos da avaliação de aprendizagem, nas análises das falas que trouxeram tal tema para discussão evidenciaram duas realidades. De um lado as professoras apontam que o atendimento do aluno PAEE na SRM com laudo faz com que este aluno faça parte da lista oficial do MEC, mas a falta do laudo, não impede que os alunos sem laudo não sejam listados para o atendimento na SRM na própria escola.

Excerto 104: Nenhum tem laudo. Só dificuldade mesmo de aprendizagem...mas a Aline foi lá mais a Laura...foi pegou e encaminhou ele...só para passar e pegar o laudo né no médico. (Hilda, 2011).

Excerto 105: A professora mesmo e a diretora né...viu que...eles precisavam né... eles estavam com necessidades... (Hilda, 2011).

O que pode ser um indício de que a maioria das professoras das SRM da microrregião façam um trabalho colaborativo, e tenham buscado promover a EE na escola inclusiva, mesmo com a isenção do estado.

3.2.3 Avaliação para planejamento

Vimos na subcategoria anterior que, a avaliação diagnóstica clínica foi trazida para a discussão das professoras no OGEESP como uma política que não inibe o atendimento ao aluno sem laudo na SRM, apesar da exigência do estado. Mediante análise às narrativas das professoras da EE/EI na região sudeste de Goiás demonstraram a importante contribuição da ferramenta para planejamento das ações a serem articuladas no AEE com o aluno PAEE na SRM.

No entanto, se esbarravam na falta da Equipe multiprofissional, que legalmente deveria estar posta, para atendimento em todas as escolas ou ao menos naquelas escolas em que houvesse matrícula de aluno PAEE nas microrregiões. Ao invés disso, a equipe que deveria substituir na escola deveria ser a itinerante, o problema que segundo Amanda relata a Equipe não vem, sendo os alunos encaminhados para Goiânia.

Excerto 106: Ela veio esse ano? (...) então ela veio esse ano... o ano passado tinha a fonoaudióloga que nós fizemos cursos e que ela foi dar aquela palestra para nós. Nunca visitou minha escola...eu acho assim...lá... todas as escolas... igual você falou que vai visitar... essa equipe multiprofissional tem que ir na escola para saber como está né? Se está lá..((É CONFIDENCIAL MESMO? Reportou para a pesquisadora)) todos estão lá sentados no computador e nossos alunos lá precisando de apoio... e nós também precisamos... né? Então assim gente... é...deixa muito a desejar essa equipe multifuncional do estado (Amanda, 2012).

Na fala da professora Amanda analisamos a postura da Equipe multiprofissional itinerante que segundo ela nunca aparece para assistir os alunos PAEE e às professoras que precisam de seu auxílio. O que faz com que as professoras realizem a avaliação pedagógica e ou a triagem para encaminhamento. Processo que não deixa segura a professora Isabela, ao narrar sua concepção de

que a equipe multiprofissional é a ideal por ser composta de vários profissionais da área da saúde, ainda com a colaboração da família e da escola. Segundo a professora, se a família chegar com o laudo clínico já é um começo, se não o apresentar elas fazem uma triagem, mas não confiam.

Excerto 107: Pois é, mas é muito, muito falso esse tipo de triagem, porque na realidade quando você está fazendo uma triagem é:::..não é suficiente a opinião de um né? É preciso que exista uma equipe multidisciplinar para ser feita (Isabela, 2011).

Excerto 108: eu já tive facilidade para agrupá-las...sem ter inicialmente uma avaliação referencial mas...uma vez que ela já vem com o diagnóstico e laudo (Isabela, 2012)

Não obstante, a professora diz não confiar na triagem pelo fato de ser realizada por somente uma psicopedagoga lotada na Subsecretaria Regional de Educação de Catalão – Goiás, não desmerecendo o trabalho do psicopedagogo. O fato é que para a professora esse procedimento de avaliação deve ser realizado pela Equipe multiprofissional ou não trazem resultados confiáveis para elaboração do PEI que é realizado com foco na deficiência. De acordo com a professora, a inexistência da Equipe pode comprometer os resultados da avaliação pedagógica e, conseqüentemente, do AEE na SRM.

Excerto 109: É...é uma dificuldade que você vai aprender...porque tem professor que enquanto eu não provo pra ele que ele tem dificuldade...ele não quer trabalhar diferenciado com ele. É uma dificuldade que a gente enfrenta na sala...eu trabalho conforme as orientações...mas se o aluno tem dificuldade...eu vou tentar trabalhar com ele (Wanda, 2011).

Excerto 110: Eu sabendo o que o aluno tem fica mais fácil de trabalhar com ele (Wanda, 2011)

Excerto 111:...Aí o laudo vai te ajudar com isso. Já é uma linguagem diferenciada que você precisa trabalhar com ele). (Wanda, 2011).

Excerto 112: A gente precisa ter um norte pra trabalhar com ele...se você não tem laudo só fica no achismo de 50% que o pai ou a mãe falou...isso não vai resolver sua questão em trabalhar com a criança (Érica, 2011).

As professoras divergem quanto a valorização do laudo clínico para o planejamento do Plano AEE e também para o PEI. Esse apego ficou forjado na fala da professora Érica que acredita no laudo clínico e pedagógico como norte para o trabalho com as especificidades. Desse modo, as professoras depõem que se a família apresentar o laudo, a criança não passa pela triagem sendo encaminhada

direto para a SRM. Realidade quanto ao laudo clínico para acesso como ocorre na microrregião de Catalão foi apontada por Capellini (et al., 2015) em Bauru e por Jesus (et al., 2015) no Espírito Santo. As pesquisas mostraram que os professores especializados, quando o laudo não é apresentado pela família, lançam mão de suas experiências e produzem um diagnóstico inicial. Dessa forma, é realizada a avaliação pedagógica no sudeste de Goiás.

Excerto 113: você detecta se tem necessidade ou não da criança ir ao oftalmologista ir ao neurologista, aí vai depender das áreas que você vai está fazendo o encaminhamento para a criança, para os pais levarem e vir com os laudos complementares, porque o laudo ele é muito completo, ele tem que abranger todas as áreas... (Isabela, 2011).

Nesse sentido, a avaliação tanto diagnóstico como a pedagógica certifica o atendimento de acordo com a especificidade da deficiência, do TGD ou Altas Habilidades/Superdotação, orientando a metodologia, os recursos e os métodos a serem empreendidos.

Excerto 114: elaborei duas fichas... uma para avaliação referencial e uma para planejamento né? com a ajuda da professora Wanda lá de Três Ranchos que passou algumas fichas também, aí eu montei uma outra dentro daquilo que eu achava que era mais padronizado para meus alunos. Aí eu estou trabalhando em cima delas na medida que eu estou trabalhando com as crianças eu estou fazendo essas avaliações e preenchendo as fichas (Isabela, 2012).

Excerto 115: Individualizado a maioria tem o plano individualizado até porque nem todos são da mesma série não trabalho reforço escolar então nem importa o conteúdo trabalhado não preocupo com o conteúdo da sala de aula. Eu trabalho com eles outras dinâmicas atividades que vai está auxiliando, mas não com o conteúdo da sala de aula... (Wanda, 2012).

Bridi (2011), em pesquisa de mestrado, objetivou conhecer como os processos de identificação dos alunos com deficiência mental, no contexto do AEE, têm sido produzidos na rede municipal de ensino de Santa Maria – RG. Os resultados apontaram que, assim como em Bauru, Espírito Santo e São Carlos, já citadas as professoras da Sala comum e da SRM, quando na falta do laudo clínico, construíam o laudo pedagógico e pela observação identificavam as necessidades de intervenção e os meios de aprendizagem a serem especificados no PAEE; havendo profissional de apoio o mesmo participava do planejamento das ações.

Na microrregião de Catalão, o atendimento na SRM tem como requisito o diagnóstico clínico que justifica, inclusive, se há a necessidade de disponibilizar para

a Sala de aula o professor de apoio. Uma política que impede o trabalho com o aluno no AEE se não houver o laudo clínico.

Excerto 118: Eu tenho o Augusto que é uma criança que tá no primeiro ano e não sabe nada. Ele só...é... assim...só grita. É uma dificuldade muito grande porque ele não tem direito a apoio...já passou pela Aline...ele só grita (Érica, 2011).

Excerto 119: Assim...com muita dificuldade...é um caso assim eu acho complicado o dele porque não tem uma professora para ficar com ele né... Já passou pela triagem...foi feito tudo que foi preciso...não conseguimos essa pessoa para ficar com essa criança. E a professora que tá lá...é uma professora de contrato...só vai ficar um ano (Érica, 2011).

O aluno identificado pela professora da sala de aula comum com necessidade de adaptações e que não possui laudo passa por uma triagem no interior da escola e, de acordo com o levantamento, os pais são orientados a buscarem o laudo clínico que desenha a deficiência e que, ao ser analisado para o PEI, decide o percurso a seguir com as atividades de suplementar para os alunos com deficiência e alunos com Altas habilidades/superdotação.

Apesar da normativa federal não considerar como obrigatório anexar o laudo clínico à ficha de matrícula do aluno PAEE, alguns estados agem de forma autônoma com diferentes interpretações da lei. Em Goiás, a orientação é que o laudo possa identificar e isso é condição para o atendimento tanto para o acompanhamento pelo professor de apoio na sala regular, como o atendimento no AEE.

A questão é que o laudo realizado pela equipe em Goiânia, que nem sempre dava retorno. As professoras após encaminhamento da avaliação pré-diagnóstica realizada pela escola à capital aguardam o laudo clínico, mas às vezes eles não chegam. Com isso, não recebem nenhuma orientação da Equipe, não havendo nenhuma comunicação. Percebemos que a professora Isabela acredita que a existência da equipe para atendimento na microrregião pode ser uma alternativa viável para evitar problemas como esse, além de fraudes com o laudo clínico e a exclusão do AEE de alunos cuja família não consegue se responsabilizar pelas custas da avaliação clínica. Percebemos um endosso às ideias neoliberais de que os atos são escolhas justificáveis pelo sistema capitalista que dá a liberdade de escolha ao cidadão. Sem o laudo há um barateamento dos serviços prestados para a educação especial

No plano político-econômico e social o laudo pode representar para o professor um suporte para planejar os recursos, os meios e a metodologia identificando a deficiência, para a construção do PEI. Para o governo, esse mesmo diagnóstico justifica o financiamento duplo pelo fato desse aluno estar matriculado em uma modalidade e um nível de AEE. Diante do que se buscou compreender com as análises das falas das professoras sobre a exigência do laudo clínico para acesso à SRM percebemos que este se constitui como uma ferramenta política que tem sido pensada por diferentes olhares dentro de um mesmo contexto institucional, político e cultural.

Para as professoras o laudo pode ser mecanismo de orientação para planejamento tanto do Plano de AEE elaborado no início do ano, como para o PEI elaborado pela professora da SRM, professor de Sala de aula comum e professor de apoio. Já para o Governo do estado de Goiás, e seus financiadores, o diagnóstico clínico pode representar a economia de recurso destinado a educação especial.

Temos assistido em Goiás, nos últimos dois anos, um quadro deprimente das questões sociais com acentuado crescimento nas políticas de cortes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizada para a conclusão do mestrado em Educação, com as políticas de Educação Especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás, teve como objetivo analisar as Políticas do Governo de Goiás para as SRM da microrregião sudeste, no acervo do OGEESP nos anos 2011 a 2012. Partimos do pressuposto de que a Educação Especial na perspectiva inclusiva, em Goiás, iniciou-se no período de transição da década de 1990 para a primeira década do século XXI, com o PEEDI (1999 – 2004). Período que antecede a política nacional que regulou as SRM como marco para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, lei 6.578 de 2008.

A formação inicial para o professor de AEE não foi uma política pensada pelo governo nem nos anos da implantação da Educação inclusiva e nem nos últimos. A formação continuada foi pensada como uma formação aligeirada formadora de uma mão de obra rápida, para suprir a necessidade do momento. Para tanto, a estratégia da multiplicação dos pares foi adotada para capacitar professores para trabalharem na EE/EI, no sudeste goiano.

Na medida em que a EE/EI vai se materializando como modalidade de educação, com um crescente número de inscritos na SRM, o papel do professor de AEE vai perdendo espaço da função de planejar, organizar, ministrar e avaliar os professores em cursos de formação na escola. Assim seu papel foi reduzido, no espaço da escola inclusiva, ao atendimento ao aluno PAEE, o que o colocou em uma situação de técnico.

Quanto aos processos histórico-sociais e a interação com a educação, depreendemos que as reformas políticas durante o contexto de 1999 a 2016, em Goiás, remodelaram o projeto de Educação Básica para agregar a modalidade da EE/EI. Desse modo, a administração pública vem (res) significando os planos de ação de governo, que consecutivamente, se dá com o mesmo projeto político⁹.

Situação emblemática que coloca o professor para se formar trabalhando para atender a economia. Uma condição que renegou a SRM, um professor com identidade profissional identificada pela escolha, dada pelo curso de formação inicial

⁹ Desde as eleições de 1998, o governo do PSDB vem se mantendo na administração pública do estado de Goiás. O Governo Marconi Perillo (PSDB), investido pelo poder do sufrágio universal, durante esses 17 anos.

de EE/EI. Todavia os dados do acervo nos indicaram um professor da SRM não licenciado em EE/EI para trabalhar com o aluno sem deficiência, ou seja, o que é adequado às regras da sociedade.

Diante disso, percebemos nas análises que os discursos das professoras descreveram um fazer deficitário, as condições de trabalho das professoras que atuavam na SRM da Microrregião de Catalão. As professoras se esforçavam e muitas buscavam, isoladamente, sua formação assim como o professor de apoio, ou interprete. Nesse sentido o processo caminha com paços curtos e lentos para o alcance da escola para todos, da escola inclusiva.

As análises indicaram falta de investimento no espaço e em equipamentos. Muitos materiais didáticos foram confeccionados por elas mesmas, com recursos próprios. Também houve improvisação do espaço físico para o atendimento educacional especializado.

Assim as professoras de AEE das SRM vão se constituindo como autoras e produtoras de seu saber, por meio de repasse de experiências de profissionais que se formaram na prática e pagamento dos seus próprios cursos de formação.

Todavia, o que se percebeu no acervo do OGEESP foi que não houve elaboração de políticas de formação inicial para a EE/EI no estado de Goiás, o que de início foi suprida por cursos de capacitação em serviço, realizados, na primeira década do século XXI, por professoras multiplicadoras. No segundo quinquênio, as professoras foram responsabilizadas pelo poder público estadual a buscar de forma isolada, sua formação. Com efeito, as professoras das SRM fizeram com que optassem pela formação em EaD, por ser considerada, mais flexível.

A flexibilização do currículo, a identidade e a falta da definição do professor da EE/EI refletem na falta de conhecimento de sua função como professor da SRM. De acordo com as análises, as condições deficitárias em que os professores foram submetidos podem justificar a ignorância quanto a função das salas de recursos multifuncionais e sua própria função dentro desse espaço, que é uma das políticas atuais de maior importância para a inclusão escolar.

As ferramentas da avaliação de identificação, diagnóstico clínico e de rendimento têm sido utilizadas para no cômputo do financiamento da matrícula e da inscrição do aluno PAEE pelo governo em acordos que vão se constituindo em um neocolonialismo do sistema político.

As falas apontaram que mesmo com a duplicidade de financiamento os problemas persistem como as condições de trabalho, falta de material no AEE. Condições são precárias indo desde falta de disponibilidades de cursos de formação continuada à falta de espaço para a SRM. Nesse conjunto, associamos o excesso de contingente de aluno por professor na SRM, fator elementar na precarização do AEE.

Quanto aos problemas político-sociais temos, ainda, a falta de implementação do regime de colaboração entre o estado e a maioria dos municípios da microrregião sudeste; o salário insuficiente que escraviza o professor; suas péssimas condições de trabalho e a escassez de material didático-pedagógico.

Assim sendo, à guisa de conclusão, entendemos que não houve a criação de políticas educacionais do Governo de Goiás para implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Desta feita, a modalidade de EE/EI tem sido trabalhada na regulação do Plano Nacional de Educação com várias interpretações dentro da mesma jurisdição educacional. Desse modo, a tarefa do governo tem sido resumida em apenas executar as políticas reguladas pelos coordenadores nacionais e internacionais.

Esse processo vai delegando às práticas sociais exercidas pela educação a função de sustentar as exigências do sistema capitalista, para isso, constantemente os currículos e os conteúdos estão sendo reajustados conforme as transformações e inovações consequentes das ideologias político-econômicas detentoras do poder, neste determinado contexto.

Tal constatação permeia a fala das professoras ao mencionarem os projetos cuja ação se finda no modelo de formação característico do paradigma neoliberal que não leva em consideração o cenário sócio-histórico e cultural que compreende a realidade arrastada pela desigualdade econômica promotora das diferenças de classes que determinam o lugar de cada indivíduo na escola e no seu bairro.

Enfim, esta pesquisa tem interesse em contribuir com pesquisadores da área da EE na perspectiva da Educação Inclusiva que buscam compartilhar dados empíricos analisados no âmbito regional e local para servirem de reflexão sobre a realidade em rede nacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dulce Barros. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva?** A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. 28ª Reunião anual da ANPEd, 2005. Caxambu/MG. Disponível em <<http://28reuniao.anped.org.br/>> Acesso em 27/12/2016.
- APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas**. 15 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2015. p. 179-204.
- ARAÚJO, Marisa Ribeiro de. **Identificação e Encaminhamento de Alunos Com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na e pública do município de Fortaleza**: proposta para a atuação de professores do atendimento educacional especializado. 2011. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>> Acesso em 06/01/2016.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e Educação Especial**: A Sala De Recursos Como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf>> Acesso em 05/03/2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, Almedina Brasil, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Trabalho**. Modernidade líquida. In: Zygmunt Bauman. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Capítulo 4, p. 150 - 192.
- BRASIL. **Constituição, 1988**. Direito constitucional – Brasil. I. Fundação de Assistência ao Estudante, Rio de Janeiro: Editora: FAE, Ed. II. Título.
- BRASIL. Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. <. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 17/07/2015.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca. 1994**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15/05/2015.
- BRASIL, LDB 9394/96. 1996. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília. MEC/SEESP. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf >. Acesso em: dezembro de 2015.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. CNE/CEB nº 16/1999**. <. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf Acesso em

07/08/2015.

BRASIL. **Ensaio pedagógicos** - construindo escolas inclusivas. 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. 180 p. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. > Acesso em:
 28/08/2015.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em:
 <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.> Acesso em 09/10/2016.

BRASIL. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2 ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008a. 108p. Disponível em:<
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em:
 27/08/2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília 2008b. Disponível em
 <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 14/08/2015.

BRASIL. **Avança, Brasil**: proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008c. 172 p. Available from SciELO Books. Disponível em:<
<http://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf> > Acesso em 17/04/2016.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.> Acesso em 07/01/2017.

BRASIL. **Painel Mec**. Disponível em: <
<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/estado/estuf/GO>. > Acesso em 03/07/2016.

BITES, Maria Francisca de Souza C. **UCG. A Implementação da política educacional de inclusão em Goiás ou: como ignorar os professores no processo de tomada de decisões na educação escolar**. 2008. Disponível em<
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2820-int.pdf>.> Acesso em 14/08/2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Nação, Estado e Estado-Nação**. 2008. Disponível em <
<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.21.Na%C3%A7%C3%A3o.Estado.Estado-Na%C3%A7%C3%A3o-Mar%C3%A7o18.pdf>. >. Acesso em 20/08/2015.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Sobre os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com Deficiência mental no Contexto do Atendimento Educacional Especializado**. 2011. 210 f. Doutorado em educação instituição de ensino: Universidade federal do rio grande do sul, porto alegre. Disponível em <
<http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>.> Acesso em 06/01/2016.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. (Org.) OLIVEIRA, Dalila Andrade. 11ª edição. Ed. Vozes, 2015. ISBN 978-85-326-1837-5. p. 15 - 44.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Análise de Dados. In: Investigação qualitativa em Educação. **Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 1994.

BORGES, Wanessa Ferreira. **Tecnologia Assistiva e práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado**. 2015. Dissertação de Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. PPGEDUC. Catalão Goiás. Disponível em <
https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Wanessa.pdf> Acesso em 02/01/2016.

CALHEIROS, David dos Santos. **Consultoria Colaborativas a Distância em Tecnologia Assistiva para professores de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2015. (Dissertação de Mestrado Ufscar). Disponível em <
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3179/6544.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.> Acesso em 26/07/2016.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do Trabalho Pedagógico, funcionamento e Avaliação no Atendimento Educacional Especializado em Recursos Multifuncionais**. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

CARDOSO, Camila Rocha. TARTUCI, Dulcéria. **O Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado as Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente**. 2013. VIII Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial. Londrina - ISSN 2175-960X Anais. Disponível em <
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-009.pdf>.> Acesso em 09/11/2015.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.45 – 59.

CAVALCANTE, Patrícia Smith. QUEIROZ, Tania Lucia de Araujo. **As Contribuições Do Software Atlas Ti Para A Análise**. Disponível em <
https://www.researchgate.net/publication/235737097_As_contribuicoes_do_software_ATLASTI_para_analise_qualitativa_em_pesquisas_educacionais.> Acesso em 04/01/2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; OLIVEIRA, Ana Paula de; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. A quem cabe a avaliação dos alunos Público-alvo da Educação Especial? In: MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana;

D'FFONSECA, Sabrina (Orgs.) **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine "Manzini: ABPEE, 2015. 522 p. – (Observatório Nacional de educação especial; v. 2. p. 423 - 440.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em<
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>.>Acesso em 15/04/2016.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS**. 2012. 143 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. Disponível em
 <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>.>Acesso em 06/01/2016.

DIAS, Daiane Tomé. TARTUCI, Dulcéria. **As Salas de Recursos e Seus Professores: contextualizando papéis, atribuições e a inclusão em Goiás**. 2013. Disponível em<
https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/as_salas_de_recursos_e_seus_professores_contextualizando_papeis_atribuicoes_e_a_inclusao_em_goias>. Acesso em 01/02/2016. ISSN: 2359-2109.

DOURADO, Luíz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: múltiplas regulações**. In: DOURADO, Luíz Fernandes; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). São Paulo: Xamã, 2009. p.149-167.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**. Novos estud.- CEBRAP nº88, São Paulo. Dez. 2010
 ISSN: 0101-3300. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009.> Acesso: em 11/06/2015.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Políticas De Inclusão Escolar Em Goiás: O Papel Dos Professores de apoio**. Anais do VII Encontro da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial, Londrina de 08 a 10 novembro de 2011. p. 3709-3720. Disponível em
 <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/3481-2011.pdf> .> Acesso em 06/07/2016.

FLORES, Maria Marta Lopes. **O professor de apoio**. 2013. Disponível em
 <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariaMartaLopesFlores-ComunicacaoOral-int.pdf>.>Acesso em 11/11/2015.

FONSECA Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: APPLE, Michel W.; GENTILLI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 159 – 183.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. Dalila

Oliveira (org.). In **Gestão Democrática da Educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 46 – 63.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em <https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/dissertacao_Adriana.pdf> Acesso em 21/12/2015.

FREITAS, Luís Carlos. **Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escolar e a ocultação da má qualidade do ensino**. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>> Acesso em: 08/09/2015.

FREITAS, Luís Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.- jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> Acesso em 24/04/2016.

FREITAS, Luís Carlos. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>> Acesso em: 16/01/2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Abordagem Sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>> Acesso em 10/05/2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em 10/02/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: APPLE, Michel W.; GENTILLI, Pablo (Orgs.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 215 – 237

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 31 – 92.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006, vol.12, n.3, pp.299-316. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 03/02/2015.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1999. p. 9 - 49.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. APPLE, Michel W.; GENTILLI, Pablo (Orgs.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 215 - 237.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões e críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 111 – 177.

GOIÁS, **Constituição do Estado de.** 1989. Disponível em <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao_1988.htm> Acesso em 02/04/2016.

GOIÁS. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

GOIÁS. **Plano Plurianual(PPA).** 2004/2007. Disponível em <<http://www2.seplan.go.gov.br/seplan/rev/revista13/capitulo%202.pdf>> Acesso em 18/04/2016.

GOIÁS. **Ensaio Pedagógico:** construindo Escolas Inclusivas. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>.> Acesso em: 20/07/2015.

GOIÁS. **Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006.** Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação goiano. 2006. Disponível em <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/diretrizes2009.pdf>> acesso em 02/04/2015.

GOIÁS. **Plano Plurianual (PPA)** 2008/2011. Disponível em <<http://www2.seplan.go.gov.br/seplan/down/ppa/ppa2008-2011.pdf>> Acesso em 23/04/2016.

GOIÁS. Seduc. **Raquel Teixeira dá detalhes sobre novo edital das OSs.** Disponível em <<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=2010>> Acesso em 02/07/2016.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012.** Goiânia, 2010. Disponível em <<http://see.go.gov.br/documentos/Diretrizes2011.pdf>> Acesso em 05/04/2015.

GOIÁS. Portaria nº 4060/2011-GAB/SEE – **Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de 2º semestre/2011**. Disponível em<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/portaria_4060_2011_gab_see.pdf> Acesso em: Acesso em 05/04/2015.

GOIÁS A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta do Ministério da Educação inclusiva. **Caderno de Educação Especial Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf .> Acesso em 23/06/2016.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Disponível em <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>> Acesso em 30/07/2016.

GOIÁS. **Projeto Aprendizagem**. Disponível em<http://see.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/suef_diretrizes.pdf> Acesso em 30/07/2016.

GOIÁS. **Sistema de Avaliação educacional do Estado de Goiás - SAEGO**. Disponível em:<<http://www.saego.caedufjf.net/>> Acesso em 23/06/2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 1 ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da Cruz; OLIVEIRA, João Ferreira de; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano**. Disponível em<seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/18883/10998> Acesso em 20/02/2016. RBP AE – v.22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

FERNANDEZ, AliciaGurdián. **El ParadgmaCualitativo em laInvestigaciónSocio-educativa**. Costa Rita: CEECC;AECI, 2007.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002)**: duas propostas, duas concepções. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf> Acesso em: 02/04/2016.

HOBBSAWN, Eric J. Rumo ao milênio. HOBBSAWN, Eric (Org.). **AEra dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 537 – 562.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES [online]**. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41. ISSN 0101-3262. Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em 20/11/2015.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Formação de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva**. 2012. 231 F. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>> Acesso em 06/01/2016.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional**. 2008. Anais Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf> Acesso em 16/04/2016.

JESUS, Denise Meirelles. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. 2012. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**/Therezinha Guimarães Galvão Filho. (Org.) Salvador EDUFBA, 491 p.: ISBN 978-85-232-1014-4. p. 17-24. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/.../1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>> Acesso em 30/10/2016.

JESUS, Denise Meyrelles de Jesus; VIEIRA, Alexandro Braga; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de; SOAVO, Alana Rangel Barreto. Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, Planejamento e Rendimento Escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais. In: MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana; D'FFONSECA, Sabrina (Orgs.) **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine "Manzini: ABPEE, 2015. 522 p. Observatório Nacional de educação especial; v. 2. p. 327-348.

JIMENES, Suzana; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Educação Para Todos e reprodução do capital. **Rev. Trabalho Necessário**, Ano 7, nº 9. 2009. <. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf> >. Acesso em: 23/08/2015.

KELMAN, Celeste Azulay; VENTURINE, Angela Maria; COTA, Flávia dos Santos; GORNE, Carolina S. A quem cabe a avaliação dos alunos Público-alvo da Educação Especial? In: MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana; D'FFONSECA, Sabrina (Orgs.) **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine "Manzini: ABPEE, 2015. 522 p. – (Observatório Nacional de educação especial; v. 2). p. 349 – 366.

KOVALSKI, Iverson. **De Jomtien ao PNE: as estratégias para o desenvolvimento do ensino médio brasileiro**. Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-323-01.pdf>>. Aceso em 24/08/2015. P. 2517- 2526.

LIBÂNIO. José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. (Org.) LIBÂNIO, José Carlos; SUANNO, Marilza Rosa. Goiânia: CEPED, 2011. ISSBN 978-85-64604-00-1. P. 75 – 96.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>> Acesso em 06/01/2016.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **O atendimento educacional especializado em sala de Recursos Multifuncionais em um município do interior Paulista**. 2013. (Dissertação de Mestrado em UFSCAR). Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3124>> Acesso em 17/07/2016.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUZA, Sandra M. Zákia L. **Inclusão Escolar e Educação Especial**: considerações sobre a política educacional brasileira. 2000. <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917/63953>> Acesso em 16/04/2016. www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf> Acesso em: 30/04/20016.

MAZZOTTI, Alda Judith Alvez. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MARONEZE, Luciane FracielleZorzeti; LARA, Angela Mara de Barros. **Política educacional brasileiros pós 1990**: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. <Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf> Acesso em 28/07/2015.

MENDES, Enicéia. **Observatório nacional de educação especial**: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns. Oneesp (2010). Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1>> Acesso em 17/12/2015.

MENDES, **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. 2011. <Disponível em: <revistas.jatai.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/31204/16802>. Acesso: 18/07/2015.p. 7 – 28.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município paulista**. 2012. 185 f. Mestrado acadêmico em Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial). Universidade Federal De São Carlos, São Carlos. Disponível em<http://www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao> Acesso em 20/12/2015.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Formação de professores: da regulação à autonomia. In: Luíz Fernandes Dourado; Dalila Andrade Oliveira (Org.). **Políticas e Gestão**: novos marcos regulatórios da educação no Brasil. São Paulo: Xamã, 2009. p.121-134.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação Do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1133. Disponível em<Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em

14/02/2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente e qualidade da Educação**: tradições e contradições. Anais, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf UFMG.> Acesso em 30/01/2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação escolar e currículo: por que reformas curriculares têm fracassado no Brasil? DOURADO, Luíz Fernandes; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.) **Políticas e gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p.49-58.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. OLIVEIRA, Dalila (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 64 - 104.

PADILHA, Adriana Cunha. **O trabalho de professores de educação especial**: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo. 2012. (Dissertação em UFSCAR). Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2900?show=full>. > Acesso em 17/07/2016.

POSCHMMAN, Márcio. **Ajuste fiscal, desajuste social**. In: FAGNANI, Eduardo; POCHMMAN, Márcio (Orgs.) Debates contemporâneos: economia social e do trabalho. n.1: Mercado de trabalho, relações sindicais, pobreza e ajuste fiscal. São Paulo: Ltr, 2007. p.73-79.

PROCÓPIO, Marcos Vinícius Rabêlo. **Altas Habilidades/Superdotação**: necessidades formativas dos professores de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva. 2010. Dissertação (Mestrado). https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Diss_034.pdf. Acesso em 11/07/2016.

PLETSCH, Formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf> .> Acesso em 01/05/2016.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar**: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. 2010. Disponível em: revistas.jatai.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/31204/16802. Acesso: 18/07/2015.p. 7 -28.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. 2014. Disponível em: **Poiesis Pedagógica**, Catalão - GO, v.12, n.1, p. 7- 26, jan/jun. 2014. Acesso em: 20/07/2015.

PLETSCH, Márcia Denise. OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. ARAÚJO, Daniele Francisco de. **Considerações sobre a escolarização de crianças e Jovens com Deficiência Intelectual**. Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc., Naviraí, v. 2, n. 3 , p. 39-49, jan.-jun. 2015 ISSN 2358-1840. Disponível em

<<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/index>.> Acesso em 08/06/2016.

REGIANI, Viviane. **Inclusão: Estudos das Práticas de Ensino nas Salas de Recursos das Séries iniciais-alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava-PR.** 01/07/2011. 167 f. Mestrado Acadêmico Em Educação instituição De Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>.> Acesso em 06/01/2016.

REIS, Claudinei Vieira dos. **Tecnologia Assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano.** (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014. Disponível em <https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Tecnologia_Assistiva_Claudinei_Vieira_dos_Reis.pdf> Acesso: 04/01/2016.

SASSAKI, R. K. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.** In: Relato preparado para o Banco Mundial, baseado no trabalho do consultor e nos documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Brasil/Goiás, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. A Educação Inclusiva: relato de uma experiência. **Palestra ministrada no VII Seminário de Tecnologias de Reabilitação e Inclusão em São Paulo – promovido pela Revista Nacional de Reabilitação (Reação).** São Paulo (SP), 26 de abril de 2008. <<http://rumosdainclusao.blogspot.com.br/2010/02/educacao-inclusiva-relato-de-uma.html>.> Acesso em 10/07/2016.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP AE** - v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013. Disponível em <[seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/43520/27390](http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/43520/27390).> Acesso em 27/04/2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011, p.473.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lucia M. Wanderley (Orgs.) **Fundamentos da Educação escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 289-320.

SILVA, Márcia Rodrigues da. TARTUCI, Dulcéria;. **O Atendimento Educacional Especializado: a formação do professor do sudeste goiano.** 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT08-2013/AT08-007.pdf>.> Acesso em: 20/10/2015.

SILVA. Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás.** (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás,

Catalão. 2014. Disponível em

<https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/C3%87%C3%83O_DOS_PROFESSORES_DO_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_DE_GOI%C3%81S_-_ANO_2014._UFG.pdf> Acesso em: 12/12/2015.

TARTUCI, Dulcéria; SILVA, Márcia Rodrigues da; FREITAS, Adriana de Oliveira. **A Formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e a Formação do professor de apoio à inclusão em Goiás: uma análise da legislação.** 2013. Disponível em <<http://docplayer.com.br/4940393-A-formacao-dos-professores-do-atendimento-educacional-especializado-e-a-formacao-do-professor-de-apoio-a-inclusao-em-goias-uma-analise-da-legislacao.html>> Acesso em 18/08/2016.

TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes; BERGAMASCHI, Elânia Maria Marques; DEUS, Dayanne Cristina Moraes de. Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 67-93, jan/jun. 2014. Disponível em <www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/31207/16805> Acesso em 08/08/2016. Acesso em 09/08/2016.

TARTUCI, Dulcéria. Avaliação nas Salas de Recursos de Recursos multifuncionais no contexto da Educação Inclusiva em Goiás. In: MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana; D'FFONSECA, Sabrina (Orgs.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine "Manzini: ABPEE, 2015. 522 p. – (Observatório Nacional de educação especial; v. 2) – p. 255 – 278.

TARTUCI, Dulcéria. ALMEIDA, Juliana Daniela Cavalcante, DIAS, Daiane Tomé. Professores de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos e a Inclusão em Goiás. Disponível em <[http://pdf.blucher.com.br.s3-east1amazonaws.com/openaccess/9788580391664/16.pdf](http://pdf.blucher.com.br.s3-east1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/16.pdf)> Acesso em: 04/05/2016.

TEIXEIRA, Agda Lovato. **O Financiamento público da Educação Especial em Goiás – 2010 A 2013.** (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Catalão. 2015. Disponível em <https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O_AGDA.pdf> Acesso em 05/03/2016.

VAZ, Kamille. **O professor de Educação Especial na política de educação especial na perspectiva inclusiva.** 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1123/650>> Acesso em 26/07/2016.

VIEGAS, Luciane Torezan. **A Reconfiguração da Educação Especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/Rio Grande do Sul.** 2014. (Teses de Doutorado UFRG). Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94752/000916432.pdf?sequence>>

=1.>Acesso em 02.03.2016.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. (Dissertação de Mestrado UFSCAR) Disponível

em<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>Acesso em 15/07/2016.

Anexo A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Parecer nº. 291/2011

Título do projeto: OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS
ESCOLAS COMUNS

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Pesquisador Responsável: ENICEIA GONCALVES MENDES

Colaborador(es): FABIANA CIA

CAAE: 0066.1.135.000-11

Processo número: 23112.001167/2011-21

Grupo: III

Análise da Folha de Rosto

Na folha de rosto constam, devidamente preenchidos e assinados, os termos de compromisso da pesquisadora responsável, da instituição proponente e da patrocinadora (CAPES) da pesquisa. Por tratar-se de projeto multicêntrico, a lista dos centros de pesquisa e pesquisadores envolvidos está descrita no Projeto, nas páginas 2 a 5.

Descrição sucinta dos objetivos e justificativas

Objetivos

O projeto de pesquisa tem por objetivo avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação de "Salas de Recursos Multifuncionais" (SRMs), da Secretaria de Educação Especial/MEC, nos seguintes aspectos: "Em que medida este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais?" e "Que limites e possibilidades as SRMs oferecem?". Tem-se como hipótese haja discrepâncias na implementação das SRMs nos diferentes municípios.

Justificativas

No Brasil, a gestão da política de inclusão escolar tem sido conduzida com algumas dificuldades, em parte porque tem-se ignorado, sistematicamente, o que a literatura nacional e internacional e, às vezes, até mesmo a legislação brasileira, prescrevem sobre a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais. Três grandes problemas podem ser destacados na atual política de inclusão escolar, que são a questão do atendimento educacional especializado nas SRMs, a formação de professores e a questão da avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Diante do atual contexto da política de inclusão escolar brasileira, duas grandes demandas têm mobilizado a atenção dos pesquisadores nacionais nos fóruns de discussão dessa área, que são: como produzir conhecimento para avançar as políticas e práticas de inclusão escolar no país e como melhorar a articulação entre o conhecimento que vem sendo produzido e as decisões nas políticas educacionais relacionadas à perspectiva de inclusão escolar. Surgiu então a idéia de fomentar a implantação de uma rede nacional de pesquisadores da área de educação especial e a instituição do ONEESP, com foco na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para essa questão.

Metodologia aplicada

Os estudos deste projeto de pesquisa serão baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação. A pesquisa será realizada em três níveis: Município, Estado e Federação. Vinte e cinco pesquisadores, provenientes de dezesseis estados brasileiros, representantes de vinte duas universidades e de dezoito programas de pós-graduação, conduzirão um estudo, em rede. Além da base metodológica do estudo, fundamentada na pesquisa colaborativa, o estudo envolverá também um estudo de campo, tipo survey nacional, conduzido, simultaneamente, em vários estados, por meio da disponibilização, via internet, de um instrumento (questionário) construído, coletivamente, no contexto das redes de pesquisa, que pretende coletar dados com uma amostra de 2500 professores das SRMs. Esse questionário pretende coletar informações sobre a opinião dos professores especializados, quanto à implementação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais. O delineamento do estudo prevê quinze etapas, sendo a maioria delas destinada à realização de cinco rodadas de encontros presenciais com cada uma das instâncias da rede de pesquisa (local, estadual e nacional). Esses encontros terão como objetivo apresentar o projeto, coletar dados para



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br

<http://www.propq.ufscar.br>

construir o instrumento, conhecer e aperfeiçoar a sua versão final e socializar, analisar e compartilhar resultados preliminares de outras redes. Além dos encontros presenciais, em todas as etapas serão realizados encontros virtuais via vídeo-conferência, além da utilização de outros recursos de comunicação via internet.

Identificação de riscos e benefícios

A pesquisadora coloca como risco desconforto durante a coleta de informações. Caso isso ocorra, o sujeito poderá interromper sua participação. A mesma declara que estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, durante a coleta de dados com os professores, assim como para dar suporte aos mesmos, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento. Não ficou claro como isso ocorrerá, tendo em vista os sujeitos serem em torno de 2500 professores, que poderão responder o questionário via on-line.

A identidade dos participantes será resguardada, assim como as escolas em que trabalham.

Com relação aos benefícios, os participantes poderão se sensibilizar diante da temática da implementação das SRMs.

Forma de recrutamento

Os sujeitos da pesquisa serão os professores de Salas de Recursos Multifuncionais, dos municípios envolvidos. A meta final é que pelo menos 2500 professores respondam ao questionário, em todo o país. A coleta de dados, junto aos participantes, ocorrerá em diversas instituições de ensino superior, no âmbito nacional, assim como via internet.

Os professores poderão participar da pesquisa sob duas formas:

- elaborando um questionário, por meio de discussões em grupo.
- respondendo ao questionário elaborado, que ficará disponível na internet.

Antes de iniciar a coleta de dados, será realizado um contato com a secretaria de ensino do município alvo, para autorização da pesquisa nas escolas municipais. Em seguida, será realizado um contato com a diretora e com os professores das escolas regulares que têm alunos incluídos e professores das salas de recursos multifuncionais, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Neste encontro, serão estabelecidos os dias das coletas e entregues o projeto de pesquisa e o TCLE. Após o contato com as escolas, serão estabelecidos dias e horários para os trabalhos em grupo com os professores. No total, serão 14 encontros para concluir a elaboração do instrumento. Após o instrumento elaborado, os professores das SRMs poderão respondê-lo via on-line.

Cronograma

O cronograma está apresentado de forma detalhada, porém não inclui os anos em que a pesquisa será desenvolvida.

Orçamento financeiro detalhado

O orçamento está detalhadamente explicado no texto do Projeto de Pesquisa, sendo totalmente financiado pela CAPES, no valor de R\$ 614.320,00.

Adequação do TCLE

O TCLE não está adequado, com relação aos seguintes aspectos:

- Não descreve os riscos a que os sujeitos da pesquisa estarão expostos, tais como desconforto ao responder ao questionário, cansaço ou desgaste.
- Não está descrito que os professores participarão de grupos de discussão, no total de 14 encontros, nem o local e a duração dos mesmos.

Identificação dos currículos dos participantes da pesquisa

Os currículos apresentados indicam capacidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Comentários

Trata-se de projeto de pesquisa muito relevante, de caráter científico, que envolve recursos humanos e materiais amplos. Seus resultados poderão aprofundar o conhecimento sobre educação especial, especialmente com relação ao recurso das SRMs, oportunizar o compartilhamento de experiências entre



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br

<http://www.propq.ufscar.br>

pesquisadores da área, influir na definição das políticas de inclusão escolar e identificar demandas de professores. No entanto, alguns aspectos estão inadequados, conforme conclusão abaixo.

Conclusão

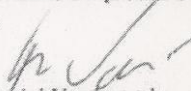
Projeto pendente, até a adequação, com relação às normas da Resolução 196/96, dos itens abaixo:

- Como haverá uma avaliação via questionário a ser respondido pelos sujeitos, o qual será elaborado no decorrer dos encontros realizados, primeiramente pelos pesquisadores envolvidos e depois finalizado durante os encontros com os professores, que os pesquisadores, se possível anexem algumas perguntas que serão dirigidas aos professores, sujeitos de pesquisa para análise do CEP, se percebe no projeto o alinhamento destas perguntas.
- Adequação do TCLE direcionado aos professores. Descrever os riscos da pesquisa.
- Cronograma: indicar os anos em que serão realizadas.

Normas a serem seguidas:

Para analisar este projeto o CEP/UFSCar utiliza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares que deverão ser observadas inclusive para atendimento das pendências ora apontadas. No endereço eletrônico <http://www.propq.ufscar.br/comissoes-de-etica/comite-de-etica-em-pesquisa-em-seres> as referidas normas poderão ser consultadas livremente. Considerando o disposto neste parecer, solicitamos especial atenção para os itens a seguir:

- a) O pesquisador tem no máximo 30 dias para atender ao que foi apontado ou solicitado. Após esse prazo o projeto será considerado retirado de pauta e posteriormente, havendo interesse, deverá ser apresentado novo protocolo e reiniciado o processo de registro (Res. CNS 196/96).
 - b) Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
 - c) Para atender as solicitações constante deste parecer não é necessário enviar novamente o projeto corrigido. Basta uma carta indicando, pontualmente, com clareza, as modificações efetuadas por solicitação deste CEP, citando as modificações efetuadas.
 - d) O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se precisar ser corrigido, deverá ser enviado na nova versão que será apresentada aos sujeitos de pesquisa.
 - e) Ressaltamos que a coleta dos dados só poderá ser iniciada quando o projeto estiver aprovado.
- São Carlos, 26 de maio de 2011.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

Anexo B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
 Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Parecer Nº. 382/2011

Título do projeto: OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
 ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS
 ESCOLAS COMUNS

Pesquisador Responsável: ENICEIA GONCALVES MENDES

Colaborador(es): FABIANA CIA

CAAE: 0066.1.135.000-11

Processo número: 23112.001167/2011-21

Grupo: III


Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Conclusão

As pendências apontadas no Parecer nº. 291/2011 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.**
 Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.
 São Carlos, 24 de outubro de 2011.


 Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
 Coordenador do CEP/UFSCar

Anexo C

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CATALÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **ARCILON DE SOUSA FILHO**, Subsecretario Estadual de Educação - Regional de Catalão – Goiás, abaixo assinado, consinto com a participação das Unidades de Ensino vinculadas a esta subsecretaria, na *Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão - “Observatório Goiano de Educação Especial e Inclusão” (FAPEG)*, coordenada pela pesquisadora Professora Doutora **DULCÉRIA TARTUCI** e vinculada à Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, junto ao Departamento de Pedagogia.

Catalão, 21 de Fevereiro de 2011.



Subsecretario Estadual de Educação
Regional de Catalão – Goiás

SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
Av. João XXIII, nº 77, Centro - CEP: 75702-130 - Catalão, Goiás
Telefone: (64) 3411-1876 / **Fax:** (64) 3441-2276 / (64) 3441-2490
srecatalao@seduc.go.gov.br

Anexo D



OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para Professores de Salas de Recursos Multifuncionais)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS CATALÃO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS**, sob responsabilidade da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (coordenadora do projeto nacional) e da Profa. Dra. Dulcéria Tartuci (coordenadora do projeto local). O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que esperamos contribuir para melhorar a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso município e no país. Assim, o objetivo da pesquisa será o de avaliar no âmbito nacional o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs) da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor(a) de educação especial do município onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores e a administração da secretaria para a qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, um(a) pesquisador(a) estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a educação e o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca das salas de recursos multifuncionais e do trabalho dos professores de apoio e da educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa



Financiamento



Página

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

 Profa. Dra. Enicéia Golçalves Mendes

 Profa. Dra. Dulcéria Tartuci

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Catalão, 19 de Abril de 2013.

 Assinatura do Participante de Pesquisa

Profa. Dra. Enicéia Golçalves Mendes
 Pesquisadora responsável pelo projeto nacional
 Departamento de Psicologia – UFSCar
 Contato: Rod. Washington Luis, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
 Telefone: (16) 3351-8858
 E-mail: egmendes@power.ufscar.br

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci
 Pesquisadora responsável pelo projeto local
 Departamento de Educação – UFG-CAC
 Contato: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Universitário, Bloco I, CEP: 75.704-020, Catalão-GO - Brasil.
 Telefone: (64) 3441.5308
 E-mail: dutartuci@btorho.com.br

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa

Financiamento



Página