

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-graduação em Educação

CASSIA CAROLINA BRAZ DE OLIVEIRA

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO

Marília
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-graduação em Educação

CASSIA CAROLINA BRAZ DE OLIVEIRA

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Marília
2016

Oliveira, Cassia Carolina Braz de.
O48s Sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso /
Cassia Carolina Braz de Oliveira. – Marília, 2016.
168 f. ; 30 cm.

Orientador: Eduardo José Manzini.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 134-149

1. Educação especial. 2. Equipamentos de autoajuda
para deficientes. 3. Acessibilidade. 4. Professores de
educação especial. 5. Tecnologias de informação e
comunicação. I. Título.

CDD 371.9

CASSIA CAROLINA BRAZ DE OLIVEIRA

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Campus de Marília.

Linha de pesquisa: Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Eduardo José Manzini
UNESP - Marília

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon
UNESP - Marília

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata
UNESP - Bauru

Marília, 24 de Fevereiro de 2016

Dedicatória

À minha amada família
A todos que trabalham em prol de uma educação de qualidade para todos.

Agradecimentos

Gostaria de, neste espaço, demonstrar minha gratidão a todos que me deram apoio de alguma maneira, seja com uma palavra, um gesto de amizade ou contribuições para a pesquisa.

Agradeço:

a **Deus**, pela vida e por me guiar em um caminho de luz, dando coragem nos momentos difíceis;

ao meu pai **Luiz Carlos** e a minha mãe **Rita**, por todo o suporte, dedicação e por confiarem e acreditarem sempre nos meus sonhos;

ao meu irmão **Victor**, por sempre ser tão companheiro e por todo auxílio

ao meu namorado **Felipe**, por todo auxílio e compreensão nos meus momentos de tristeza, alegria e ausência neste período;

ao Professor e Orientador **Eduardo José Manzini**, por ter acreditado em meu potencial e confiado em minhas mãos este trabalho, agradeço toda confiança e aprendizado que o senhor compartilhou;

ao Professor **Miguel**, pela colaboração desde o início deste trabalho, por sua atenção e participação na Qualificação e Defesa;

à Professora **Eliana**, obrigada pela sua dedicação, incentivo e colaboração, sempre, e por mostrar que era possível trilhar este caminho;

à amiga **Maria Luiza**, sempre prestativa e atenciosa, me ajudou muito nesta caminhada e agradeço, principalmente, por sua amizade e confiança;

às amigas de longa data, **Gabriely, Ariela, Mirian, Mariana e Carolina**, por me acompanharem e compartilharem o amor e dedicação à Educação;

à **Priscila** e à **Michele**, por toda contribuição nesta pesquisa;

a todos os membros do **Grupo de Pesquisa Deficiência Físicas e Sensoriais**, Professora **Débora, Rita, Lígia, Jáima**, e aos amigos que partilharam suas conquistas e angústias, **Mirela, Fernanda Toledo, Fernanda Queiroz, Munique, Madalena, Camila, Karen, Sabrina, Vanessa, Tereza**, e tantos outros;

a todos que, de algum modo, permitiram que a pesquisa se concretizasse e confiaram na sua relevância;

à **CAPES**, pelo apoio financeiro que me permitiu ter dedicação exclusiva à realização do Mestrado.

RESUMO

OLIVEIRA, C. C. B. Sala de Recursos Multifuncionais: Um Estudo de Caso. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

A Política de Educação atual estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) centrado na implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), Tipo I e Tipo II. A definição das SRM como modelo central de investimentos foi consolidando-se em diversos municípios, resultando no aumento de matrículas de alunos públicos-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Considerando a complexidade e a necessidade de estudos sobre as SRM, visto sua amplitude, foram definidas 14 questões que têm como objetivo possibilitar um estudo da SRM como lócus do AEE. O objetivo geral desta pesquisa foi: descrever e analisar, a partir de um conjunto de questões propostas pela literatura, os serviços oferecidos em uma SRM de um município do interior paulista. Os objetivos específicos propostos foram 14 questões que buscam identificar, analisar, descrever e verificar diversos aspectos presentes, como o motivo da implementação das SRM no município, a formação do professor especialista, relação escola-família, contato entre o professor especialista e o professor da classe regular e questões específicas sobre a prática, estratégias de ensino e recursos utilizados nos atendimentos que ocorrem na SRM.

A pesquisa configurou-se em um Estudo de Caso, que tem como característica a definição baseada em critérios preestabelecidos da unidade de pesquisa. O local da pesquisa, foi uma escola de ensino fundamental da rede de ensino municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados roteiros de entrevista, roteiros de observação, o protocolo de acessibilidade e o questionário de Tecnologia Assistiva. Os participantes foram as coordenadoras de Educação Especial do município, a professora especialista, professora regular e a coordenação da escola. Os dados foram analisados com base na triangulação de dados e apresentados em capítulos de acordo com o objetivo proposto. Os resultados revelaram que a utilização das 14 questões possibilitou um estudo amplo da SRM; também mostraram, porém, que seria possível a articulação de novas questões como, por exemplo, sobre a variável socioeconômica da região estudada, visto que esta estava presente em diversos pontos do estudo. Os resultados também indicaram a necessidade do levantamento de perguntas direcionadas especificamente para o lócus que será estudado, considerando as diferenças regionais, culturais e econômicas das diferentes redes de ensino. Dentre os resultados encontrados estavam a necessidade de investimentos na formação do professor especialista para a utilização de Tecnologia Assistiva, da definição de recursos e estratégias com suporte teórico, de fortalecer o contato entre o professor especialista e o professor regular e entre a escola e a família e da ampliação de políticas de acessibilidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Estudo de Caso. Tecnologia Assistiva

ABSTRACT

OLIVEIRA, C. C. B. Multifunctional Resource Class: A Case Study. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

The current Education Policy establishes the Specialized Educational Services based on the implementation of Multifunctional Resource Classes (MRC), Type I and Type II. Many cities adopted the MRC as their main specialized education system, resulting in an increased number of enrollments of students with special needs in regular classes. In this context, this research was conducted to address the growing need to study the MRC; considering the complexity and amplitude of the theme, 14 questions were raised with the objective of studying the MRC as the locus of the Specialized Educational Services. The main objective of this research was to describe and analyze, using a set of questions proposed by the literature, the services offered in a MRC of a city in the state of São Paulo. The specific objectives were represented by the 14 questions, among which are questions that try to identify, analyze, describe and verify various aspects of the special education services such as the reasons that lead the city to implement MRC in its schools, the academic background of the specialist teacher, the school-family relationship and the contact between the specialist and the regular education teacher; and also specific questions about the strategies and resources used for teaching in the MRC. The research was based upon a Case Study, which is characterized by the definition based on pre-established criteria of the research unity. The research locus was an elementary school of the municipal education system of a city in the state of São Paulo. The instruments used for the data collection were structured interviews, observation schedules, the accessibility protocol and the Assistive Technology questionnaire. The participants were the local Special Education coordinating body, the specialist teacher, the regular teacher and the school board. Triangulation was used to analyze the data which was then organized in chapters according to the proposed objective. The results showed that the use of the 14 questions allowed for an extensive study of the MRC; they also showed, though, that it would be possible to elaborate new questions regarding, for instance, the socioeconomic indicators of the studied region, considering they had a considerable degree of influence over the study. The results also revealed a need to enunciate specific questions about the locus which will be studied, considering all the regional, cultural and economic differences that exist between different education systems. A necessity to dedicate some efforts towards preparing the special education teacher on how to correctly and efficiently handle the Assistive Technology, to define the resources and strategies backed by theoretical support, to strengthen the communication between the regular and the specialist teacher and between the school and the student's family, and to enhance the accessibility policies were also observed by analyzing the results.

Keywords: Special Education. Specialized Educational Services. Multifunctional Resource Class. Case Study. Assistive Technology

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	13
2.1 Geral:	13
2.2 Específicos:.....	13
3 MARCOS LEGAIS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	14
4 ESTUDOS EM NÍVEL NACIONAL SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	18
5 MÉTODO	26
5.1 Critérios de seleção e definição da unidade do estudo de caso	26
5.2 Seleção da Sala de Recursos Multifuncionais	27
5.3 Participantes da pesquisa	28
5.4 Instrumentos para coleta de dados	29
5.4.1 Elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturada.....	31
5.4.2 Elaboração dos roteiros de observação.....	31
5.5 Coleta de dados.....	32
5.6 Tratamento de dados.....	33
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
6.1 Identificação das razões da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais	37
6.2 Avaliação do entorno e do ambiente físico escolar na qual a Sala de Recursos Multifuncionais está inserida	44
6.3 Organização do trabalho na escola e na Sala de Recursos Multifuncionais ...	52
6.4 Identificação da formação para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, segundo a ótica da professora especialista	58
6.5 Motivos para o encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos Multifuncionais	64
6.6 Identificação dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais	70
6.7 Identificação da equipe de trabalho e as instituições conveniadas	77
6.8 Descrição do contato entre professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais	85
6.9 O contato entre a família do aluno que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais e a escola	90
6.10 Identificação do referencial teórico para o Atendimento Educacional Especializado	96
6.11 Identificação do possível referencial teórico das estratégias de ensino	101
6.12 Critérios utilizados para a adaptação de recursos na Sala de Recursos Multifuncionais	106
6.13 Avaliação da apropriação das tecnologias de informação e comunicação ...	111
6.14 Análise dos materiais e recursos de Tecnologia Assistiva presentes na Sala de Recursos Multifuncionais	116
CONCLUSÕES	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	151
Apêndice A – Roteiros das entrevistas	152

Apêndice B - Protocolo de observação.....	167
Apêndice C - Questionário de identificação do participante.....	168
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido	169

1 INTRODUÇÃO

Desde o estabelecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), fortaleceram-se alterações no modelo de inclusão educacional, que foram definidas pela legislação posterior (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

No mesmo período da publicação desta Política Nacional, iniciou-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como locus do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por se tratar de um serviço novo e de abrangência nacional, se faz necessário estudo aprofundado que aborde diferentes aspectos e que permitam novas reflexões sobre a inclusão, os objetivos deste serviço oferecido e quais pontos necessitam de discussão e problematização.

A implantação das SRM foi instituída de maneira mais consolidada e ampla em 2008, sendo assim pode-se considerar um serviço recente. Por se tratar de uma proposta de âmbito federal, ela abrange as diversas realidades do vasto território brasileiro. Reconhecendo as dimensões que o serviço busca abranger é possível levantar questionamentos sobre quais pontos devem ser considerados em um estudo que se refira ao funcionamento e organização da SRM.

A SRM como locus da pesquisa é também resultado do interesse da pesquisadora pelo assunto, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Bauru, em seu trabalho de conclusão de curso, foi realizado um estudo intitulado “Políticas Públicas na Educação Inclusiva: da Legislação à concepção docente”, no ano de 2010. Neste estudo, foram realizadas entrevistas com professoras especialistas da rede de ensino do mesmo município, foco da atual pesquisa, e, entre os resultados, constatou-se a necessidade de novos estudos envolvendo esta temática.

Estudo realizado por Manzini (2013) teve como objetivo identificar e justificar um conjunto de variáveis que pode ser utilizado para estudar as SRM como um locus de AEE. A pesquisa abordou uma revisão da literatura com manuscritos produzidos entre 2009 e 2010, que estavam disponíveis em anais eletrônicos dos principais eventos voltados para Educação Especial. Após a leitura desses manuscritos, foram identificadas e abstraídas diversas variáveis iniciais que foram então analisadas por três profissionais orientadores de mestrado e doutorado em Educação Especial com

experiência em política em Educação Especial, Libras e educação de alunos com surdez e deficiência física. Com base nestas análises, Manzini (2013) identificou 14 variáveis ou perguntas que podem ser utilizadas em um estudo sobre as SRM, conforme proposto pelo autor.

As perguntas apresentadas são: como e quais foram as razões para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais? Como é o entorno e o ambiente físico escolar no qual a classe multifuncional foi implantada? Qual o motivo para o encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos Multifuncionais? Existe uma equipe de trabalho no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais? Quem são os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais? Como é a organização do trabalho dentro da sala e escola? Como é o contato entre professores da sala comum e a Sala de Recursos Multifuncionais? Qual o envolvimento com a família? Existe um referencial teórico para o atendimento especializado? Quais os critérios utilizados para adaptação de recursos nas salas multifuncionais? Existe referencial teórico no que se refere à estratégia de ensino? Como tem sido a apropriação das tecnologias de informação e comunicação? Há falta de material pedagógico ou de recursos de Tecnologia Assistiva nas salas? Qual deve ser a formação do professor para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais?

Diante dos questionamentos levantados e com a construção das 14 questões pautadas em pesquisas anteriores e a necessidade de estudos específicos que possam contribuir para uma compreensão da organização e funcionamento das SRM, apresentam-se as seguintes perguntas de pesquisa: é possível sistematizar um estudo em SRM, utilizando as 14 questões para pesquisa identificadas por Manzini (2013)? Seria necessário o levantamento de outros questionamentos? Quais?

A presente pesquisa pretende, portanto, utilizar essas questões referenciais para estudar a Salas de Recursos Multifuncionais como lócus do atendimento Educacional Especializado.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral:

Descrever e analisar, a partir de um conjunto de questões propostas pela literatura, os serviços oferecidos em uma SRM de um município do interior paulista.

2.2 Específicos:

1. Identificar as razões para a implantação das SRM.
2. Avaliar o entorno e o ambiente físico escolar no qual a classe multifuncional foi implantada.
3. Pontuar o motivo para o encaminhamento dos alunos para a SRM.
4. Identificar se existe equipe de trabalho em relação ao atendimento nas SRMs e qual a função dela.
5. Identificar quem são os alunos que frequentam a SRM.
6. Verificar e descrever como é a organização do trabalho dentro da sala e escola.
7. Descrever como é o contato entre professores da sala comum e da SRM.
8. Descrever o contato entre a família do aluno com deficiência e a escola
9. Identificar se existe um referencial teórico para AEE.
10. Identificar se existem critérios para adaptação de recursos nas SRM.
11. Identificar se existe referencial teórico no que se refere às estratégias de ensino.
12. Avaliar como tem sido a apropriação das tecnologias de informação e comunicação.
13. Analisar se os materiais pedagógicos e os recursos de Tecnologia Assistiva presentes nas salas de Recursos Multifuncionais são suficientes para atender aos alunos-alvo.
14. Identificar, segundo a ótica do professor, qual deve ser a formação do professor para atuar nas SRMs.

3 MARCOS LEGAIS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A busca pela inserção e educação do público-alvo da Educação Especial¹ no ensino regular não é um movimento recente, considerando que esta concepção emergiu no Brasil na década de 70 (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006, 2011; JANNUZZI, 2012) e com maior intensidade na década de 90, baseando-se em documentos e ações internacionais (MENDES; CIA, 2014). Uma leitura profunda da legislação brasileira revela as modificações que ocorreram na estruturação e os movimentos que ocorrem na Política Educacional.

A inclusão em número cada vez maior dos alunos públicos-alvo no ensino regular representa as modificações na Política de Educação Especial, que preconiza o acesso e a permanência e o direito a um ensino de qualidade, confirmando as transformações educacionais desde a década de 1990 (TEZZARI, 2015).

O termo Atendimento Educacional Especializado, aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, anterior à legislação o atendimento ao público-alvo estava sempre relacionado a Educação Especial (MENDES; MALHEIRO, 2012).

A modificação do termo, revela a modificação que a legislação prevê, em assegurar que o atendimentos destes alunos aconteça na rede regular de ensino se sobrepondo as classes e escolas especiais, ou seja, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) define que o atendimentos educacional aos “portadores de deficiência”² deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino” e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) é estabelecido que haverá serviços de apoio especializado na escola regular e que o atendimento poderá ser realizado em classes, escolas e serviços especializados, quando não possível a escolarização nas classes comuns.

Em 2007, com o intuito de ampliar a oferta do AEE nas SRM, é instituído o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, Portaria Normativa

¹ O termo, público-alvo da Educação Especial foi utilizado para referir-se aos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, de acordo com o Decreto nº 7611/11 são pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011)

² Foi mantido o termo portadores de deficiência que estava presente na legislação vigente.

nº 13, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo é dar apoio aos sistemas públicos de ensino e organizar o Atendimento Educacional Especializado.

A SRM é definida como: “[...] um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007^a, p.1).

A definição do modelo de AEE centrado nas SRM foi se fortalecendo pautado nas legislações que seguiram a partir de 2007, no edital nº 01 de 26 de abril de 2007, é definido o apoio da União Federal na implementação das salas com o objetivo de fortalecer a inclusão no ensino regular nos municípios brasileiros e no Decreto nº 6571 de 2008 posteriormente revogado pelo Decreto nº 7611 de 2011.

No ano de 2008, é estabelecido um novo documento como norte para a Educação Inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, Ministério de Educação – MEC (BRASIL, 2008), que define os objetivos, diretrizes e alunos da Política, e as atribuições do AEE. O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

As atuais Políticas buscam desconsiderar que o Atendimento Educacional Especializado possa ocorrer fora das escolas regulares, como está presente na Resolução nº 4, de 2009, que define o AEE não como substitutivo, mas complementar ou suplementar a escolarização na classe comum (KASSAR; REBELO, 2013).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, aprova o modelo de AEE centrado nas Salas de Recursos Multifuncionais como prioritário, recebendo apoio técnico e financeiro (MANZINI, 2013).

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

A implementação das SRM ocorre por meio de editais da Secretaria de Educação Especial/MEC e são destinados as escolas de todo país, mesmo considerando a extensão do território e as especificidades da clientela, o documento da Secretaria

Nacional de Educação Especial, estabelece apenas dois modelos de salas, Tipo I, e do Tipo II, esta destinada para alunos com deficiência visual (BRASIL, 2007a).

Quadro 1- Composição da SRM: Equipamentos e materiais didáticos pedagógicos

Sala Tipo I	Sala Tipo II
Microcomputadores	Microcomputadores
<i>Scanner</i>	<i>Scanner</i>
Impressora <i>laser</i>	Impressora <i>laser</i>
TV com legenda 29’’	TV com legenda 29’’
DVD	DVD
Fone de ouvido	Fone de ouvido
Conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos	Impressora Braille de médio porte
Teclado adaptado	Máquina de escrever em Braille
<i>Mouse</i> adaptado	Calculadora sonora
Conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras	Conjunto de lupas
Conjunto de mesa e cadeiras para computador	Reglete de mesa
Armário	Punção
Mesa para impressora	Soroban
Quadro melanínico	Guia de assinatura
	Bengala dobrável
	Globo terrestre adaptado
	Caderno com pauta ampliada
	Kit de desenho geométrico
	Prancheta para leitura
	Pacote de papel gramatura 120 g
	Conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos
	Teclado adaptado
	<i>Mouse</i> adaptado
	Conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras
	Conjunto de mesa e cadeiras para computador
	Armário
	Mesa para impressora,
	Quadro ,melanínico

Fonte: BRASIL, 2007.

O Decreto 6.711/2011 (BRASIL, 2011a) define o AEE, o investimento na implantação de SRM e o público-alvo da Educação Especial. Neste documento, no parágrafo três do artigo cinco, é apresentada a definição das SRM como sendo “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.” (BRASIL, 2011a).

As SRM cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos públicos-alvo da Educação Especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2011b).

A definição do modelo de AEE centrado em SRM revela uma característica das atuais Políticas Educacionais, a pressuposição legal que o público-alvo deve ser atendido no espaço do ensino comum (BAPTISTA 2013).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os critérios adotados para a abertura de uma SRM são: 1) a matrícula do aluno público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular; 2) a disponibilização de espaço físico na escola e 3) professor com formação continuada em Educação Especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado.

A implementação e funcionamento das Salas, configuram uma realidade presente em cada vez mais municípios que possuem suas especificidades e necessidades distintas, assim a definição de um modelo único de atendimento (MENDES;MALHEIRO, 2012) vem sendo objeto de variados estudos que buscam compreender e analisar o funcionamento das SRM.

O fortalecimento da concepção de inclusão escolar é cada vez mais forte, visto os documentos e programas federais e internacionais e no debate acadêmico do tema (BUENO, 2008). A definição de um modelo único para esse atendimento, as SRM, levantam diversas questões e embates, sobre o papel do AEE e da escola regular neste processo, sendo necessário definir os limites e as possibilidades presentes no atual modelo (MENDES;MALHEIRO, 2012)

4 ESTUDOS EM NÍVEL NACIONAL SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A implementação das SRM e sua configuração como lócus central do Atendimento Educacional Especializado busca a consolidação do atendimento diante a garantia de condições estruturais, organizacionais e de recursos humanos (MENDES, CABRAL, CIA, 2015).

A definição de um modelo que visa atender todo território apresenta uma série de fatores intrínsecos que necessitam ser estudados e problematizados, considerando a diversidade do público-alvo da Educação Especial, de práticas educativas e de contextos sociais e culturais. Dentre os vários fatores, serão neste capítulo apresentados sistematicamente os resultados de pesquisas sobre: 1-) acessibilidade, 2-) encaminhamento, 3-) convênios com instituições filantrópicas, 4-) equipe multiprofissional, 5-) Tecnologia Assistiva, 6-) família, 7-) formação.

Em relação à *acessibilidade*, o espaço físico destinado à implementação da SRM é um ponto inicial de discussão, considerando a importância que o ambiente, a localização e a acessibilidade à sala e ao entorno apresentam para a constituição da sala como um ambiente pertencente à escola e para a frequência dos alunos.

O Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) descreveu-a como um ambiente dotado de mobiliário, espaço físico e recursos pedagógicos, espaço físico este que deve oferecer acessibilidade em todo o ambiente escolar e seu entorno.

O estudo realizado por Fumes et al. (2015) na rede municipal de ensino de Maceió- AL revelou a falta de espaço físico adequado e de acessibilidade aos alunos na maioria dos prédios em que funcionam as escolas municipais. Os professores entrevistados citaram a precariedade de alguns espaços e a existência de barreiras arquitetônicas, restringindo e muitas vezes impedindo que os alunos frequentem o atendimento.

Damasceno e Pereira (2015) apresentaram falas de participantes de um estudo sobre SRM que citam as barreiras arquitetônicas como uma grande dificuldade para o trabalho, a construção de salas sem acessibilidade para alunos cadeirantes e casos onde rampas e banheiros adaptados foram construídos apenas diante da insistência das professoras especialistas.

Esta realidade não apresenta diferenças da encontrada por Raimundo, Bendinelli e Prieto (2015), em que foram apontadas realidades distintas na rede de educação municipal da cidade de São Paulo, desde a localização da escola, de difícil acesso, até a adequação do espaço com piso podotátil, mas que apresentava dificuldades em seu entorno para os alunos que utilizam a cadeira de rodas. Mesmo com as dificuldades relatadas, três das quatro professoras de SRM que participaram da pesquisa classificaram o espaço que possuem como adequado e disseram que o AEE ocorre em outros espaços da escola além da SRM. No entanto, também constataram a necessidade de modificações arquitetônicas para garantir a acessibilidade.

Em relação ao *encaminhamento* dos alunos públicos-alvo para o AEE, pôde-se constatar elementos relacionados a esse tema, como o processo de avaliação, encaminhamento para equipe multidisciplinar, relação entre professor especialista e da classe regular e o papel da família. Entre os estudos encontrados, é possível compreender que cada município ou estado realiza o encaminhamento de uma maneira particular, seja por falta de recursos ou estrutura da rede de educação ou por necessidades específicas da região estudada.

Em Belém- PA, os autores Silveira et al. (2015) apresentaram o aspecto clínico e a necessidade do laudo como característica da avaliação inicial. Em uma realidade próxima no mesmo estado, na cidade de Marabá-PA, Oliveira, Oliveira e Rabelo (2015) constataram que o encaminhamento segue uma sequência de procedimentos, e o primeiro passo é a observação e listagem de alunos com suspeita de algum tipo de deficiência, estes alunos eram encaminhados para o Departamento de Educação Especial, que possuía uma equipe multidisciplinar, onde era realizado um relatório e o diagnóstico dos alunos, para que os mesmo recebessem o AEE.

Silva, Martins e Araújo (2015) em um estudo realizado em Natal-RN, apresentaram dois modelos de encaminhamento: um desde a matrícula; e outro feito pela professora da classe regular para a SRM. A professora especialista é responsável pela identificação dos alunos e, caso alguma avaliação clínica seja necessária, cabe à própria família buscar os serviços na rede de saúde.

Em estudo realizado no estado do Espírito Santo-ES, Jesus et al. (2015) apresentam dados semelhantes: a identificação é realizada pelo professor regular e o laudo final é responsabilidade da Secretaria da Saúde. Segundo o relato das professoras, esta etapa seria demorada e, em alguns casos, foram realizadas denúncias no Ministério Público para o prosseguimento da avaliação clínica.

No município de Cabedelo-PB, Ferreira et al. (2015) detectaram sete etapas que compõe o processo de encaminhamento: 1) identificação do aluno; 2) triagem, 3) diagnóstico; 4) ações de formação com professores; 5) ações de formação para a família; 6) encaminhamentos externos e 7) AEE. Segundo a fala dos pesquisadores, as etapas apresentam um modelo sistêmico de avaliação, formação e conscientização.

Milanesi e Mendes (2015) apresentaram dados do município de Rio Claro no estado de São Paulo e, segundo a fala das professoras participantes, o encaminhamento para a SRM seria definido por um grupo de profissionais e seguia a orientação que estava em vigência, dentre as exceções, também seriam atendidos alunos sem diagnóstico, denominados de “límitrofes”. Em Araraquara, Dall’acqua, Carneiro e Zaniolo (2015) encontraram uma estrutura semelhante: a triagem dos alunos possui um procedimento implementado na rede e seria realizada por uma equipe multidisciplinar e sem a participação permanente dos professores especializados.

Em relação aos *convênios* com as instituições filantrópicas, o tema é apresentado nos estudos como parte de um percurso histórico do processo de inclusão na rede regular de ensino, visto que, em muitos municípios, este foi o primeiro e único local de escolarização para o público-alvo da Educação Especial por um longo período, e em muitos casos, a parceria com as instituições permanecia, sendo como um apoio ao processo de escolarização e acesso a outros atendimentos e profissionais.

Galvão e Miranda (2015), em estudo na rede municipal de ensino de Salvador-BA, citaram que as instituições especiais historicamente eram as responsáveis pelo diagnóstico e possuíam convênio com a prefeitura, porém, a identificação dos alunos não era um processo ágil e possuía filas de espera.

No município de Amargosa-BA, Silva et al. (2015) citaram que o primeiro serviço de Educação Especial surgiu em 2006, com a criação de uma associação que atendia pessoas com diversas deficiências. A instituição foi, por um tempo, responsável pelo atendimento do público-alvo da Educação Especial, uma vez que o serviço de AEE foi criado apenas em 2012 no município.

Duboc e Santana (2015) citaram que, no município de Feira de Santana-BA, havia criação de convênios para o AEE em esfera estadual. Como exemplo, tem-se o Centro de Apoio Pedagógico para alunos com deficiência visual, instituição formada por uma iniciativa do Rotary que mantinha convênio com a rede municipal e estadual de educação.

Em Campina Grande- PB, os pesquisadores Farias et al. (2015) apresentaram como uma característica do AEE o convênio com instituições especializadas que recebiam subsídios da Secretaria da Educação.

No município de Pinhais, no estado do Paraná, Moreira e Andreotti (2015) citaram que as instituições especializadas e filantrópicas não deixaram marcas na organização da Educação Especial no município, sendo responsabilidade do setor público desde o início da implantação atender os alunos públicos-alvo da Educação Especial.

Em relação à *equipe multiprofissional* deve-se frisar que os seus serviços disponíveis no AEE seria importante para assegurar a qualidade da educação e de saúde dos alunos atendidos. A presença e participação de uma equipe multiprofissional nos municípios estudados apresentou dados diferentes. Em vários estados, os estudos e relatos indicaram que ela não estava presente algumas localidades não está presente na maioria das redes de ensino, relacionando a presença da equipe multiprofissional aos convênios e parcerias com as instituições filantrópicas, enquanto que, em algumas regiões, a equipe estaria presente nos sistemas de ensino e até mesmo dentro das escolas.

No município de Marabá- PA, o departamento de Educação Especial contava com uma equipe multiprofissional que tinha entre suas atribuições realizar o processo de triagem e diagnóstico dos alunos (OLIVEIRA; OLIVEIRA; RABELO, 2015). Em Cabedelo- PB, a equipe multiprofissional tinha um papel importante na formação continuada dos professores do AEE.

Em Goiás-GO, segundo Tartuci et al. (2015) ocorria tentativas de articulação entre os setores da saúde e educação, pois não havia uma equipe multiprofissional para a elaboração dos laudos e triagem dos alunos e essa responsabilidade ficava para as famílias.

Em Balneário Camburiú-SC, a equipe multidisciplinar estava presente no ambiente escolar, trabalhando em um modelo colaborativo construído durante reuniões com toda a equipe. No entanto, a equipe ainda não conta com a participação da família (MENDES; CIA; D' AFFONSECA, 2015).

Cardoso, Tartuci e Borges (2015) apresentam em seu estudo a realidade do município de Catalão em Goiás, em que a gerência de Ensino Especial contava com uma rede de apoio à inclusão e a mesma possuía profissionais de apoio, intérprete de Libras e uma equipe multiprofissional.

A *Tecnologia Assistiva* é outro assunto importante e está presente nos temas relacionados a estruturação e material pedagógico presente nas SRM e também na formação dos professores especialistas, pois muitos dos participantes dos estudos apresentados se referiam à Tecnologia Assistiva como um assunto importante para o trabalho em sala e que requeria formação continuada.

Miranda e Galvão (2015) apresentaram, em seu trabalho, falas das professoras especialistas da rede municipal de ensino de Salvador- BA, estas afirmaram que os cursos oferecidos deveriam abordar mais o tema Tecnologia Assistiva, e os recursos que poderiam ser utilizados.

Fala semelhante é encontrada em pesquisa realizada por Gonçalves, Zuqui e Nascimento (2015) no Espírito Santo, onde uma professora revelou ter acesso a um conhecimento superficial sobre Tecnologia Assistiva e afirmou que os cursos e palestras não foram suficientes para a inserção efetiva no tema.

Quanto à disposição dos recursos de Tecnologia Assistiva na rede de ensino nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados- MS, os autores Anache et al. (2015) constataram, por meio da fala de professores, que os mesmos consideram os materiais disponíveis suficientes, mas havia também uma grande quantidade de material confeccionado pelos próprios professores.

No município de Campina Grande- PB, os autores, Farias et al. (2015) citam que havia um dia na semana específico para a articulação entre o professor especialista e o regular, onde os mesmos planejavam conteúdos, faziam adaptações de materiais e da utilização da Tecnologia Assistiva.

Mendes e Tannús-Valadão (2015) realizaram um levantamento dos estudos realizados pela Oneesp nos variados municípios brasileiros, e os aspectos relacionados a Tecnologia Assistiva mais frequentes foram: a demora para a utilização dos recursos destinados pelo MEC para as SRM, devido a burocracia para a instalação; os recursos não estão disponíveis para os demais em algumas realidades mais empobrecidas; falta conhecimento do professor para utilizar os recursos e também a falta dos mesmos e o número de SRM do Tipo I que possui todos os recursos ainda era muito pequeno.

O tema *família* é abordado na maioria dos estudos, quando fala-se em diagnóstico e encaminhamento para o AEE. O papel da família, de acordo com a fala dos participantes, seria assegurar o encaminhamento para as instituições que realizam os laudos e atendimentos. Em alguns estudos, são levantadas outras questões pertinentes ao

papel dos responsáveis, como a participação no ambiente escolar e nas reuniões, buscando parcerias entre a escola e a família.

O estudo realizado por Silveira et al. (2015) apresentou a realidade das SRM em Belém- PA; e uma das professora entrevistada citou a participação da família na de ano ou não. avaliação dos alunos, e na decisão se o mesmo devia ser aprovado para a série seguinte.

No município de Marabá- PA, a participação da família ocorria na avaliação inicial, e caso o aluno necessitasse de outros atendimentos seria delegada à família que procurasse outros profissionais (OLIVEIRA; OLIVEIRA; RABELO, 2015). A mesma estrutura de avaliação foi encontrada por Silva, Martins e Araújo (2015) em Natal, onde a entrevista com a família fez parte da avaliação inicial para o AEE e cabia aos responsáveis buscar por outros atendimentos quando necessário.

Em Maceió- AL, de acordo com a fala de uma professora participante da pesquisa realizada por Fumes et al. (2015), tornar a família responsável pelo laudo do aluno, atrasaria o atendimento, considerando que muitos pais não buscavam o serviço de saúde. Jesus et al. (2015) constataram um cenário semelhante no Espírito Santo, a dificuldade dos pais em buscar o serviço de saúde e ter acesso ao laudo e aos atendimentos.

Em Goiás, Tartuci et al. (2015) concluíram que o envolvimento da família e dos setores governamentais, para garantir o atendimento do público-alvo da Educação Especial, não estava ocorrendo, e, cada vez mais, a responsabilidade ficava para a família apenas.

Nos municípios de Amargosa e Mutuípe, no estado da Bahia, as pesquisadoras Silva et al. (2015) apresentaram, em sua pesquisa, a preocupação que a professoras revelaram, em criar uma parceria entre a escola e a família, em conscientizar e trabalhar com os pais, e que esta, muitas vezes não acontecia nesta realidade.

Em pesquisa realizada por Soares et al. (2015) em João Pessoa- PB, as professoras especialistas demonstraram, em suas falas, que a atuação estava distante da parceria com a família, mas que estas gostariam de romper as barreiras atitudinais presentes na relação escola-família e que seria necessário estabelecer maior contato.

Em Vila Velha- ES, Victor, Cotonhoto e Souza (2015) salientaram, como resultado de pesquisa, a importância da articulação entre os professores da SRM e

regular e, também, com a família, ressaltando que isto acontecia em algumas situações específicas na escola.

Nas pesquisas presentes no levantamento, a *formação* é um tema muito presente, da formação inicial ao papel da continuada e a importância que a mesma possui na prática das professoras especialistas.

As pesquisas realizadas em diversos municípios apontam a formação centrada em cursos específicos para as necessidades das realidades de cada local, no Espírito Santo, havia indicação de cursos de formação para o acompanhamento da elaboração e execução do “Plano de Atendimento Pedagógico” (JESUS et al., 2015)

Ferreira et al. (2015) apontaram que, no município de Cabedelo, Paraíba, a formação continuada era uma das ações realizadas no processo de avaliação inicial do aluno e ocorria em oficinas pedagógicas para professores e supervisores. A avaliação como uma temática importante para a formação inicial e continuada do professor da SRM também estava presente na conclusão de Kelman et al. (2015).

No município de São Luis, Maranhão os resultados obtidos na pesquisa realizada por Cunha e Oliveira (2015) apontaram para a necessidade de orientação e acompanhamento do trabalho docente e da disponibilização de formação adequada. A necessidade de investimento na formação docente também era levantada como um ponto que requeria atenção dos gestores de Natal, de acordo com Silva, Martins e Araújo (2015).

No estado de Goiás, Cardoso, Tartuci e Borges (2015) apontaram, dentre as dificuldades para uma educação inclusiva de qualidade a falta de formação continuada e até mesmo inicial para os professores que atuavam na Educação Especial.

Fumes et al. (2015) citaram o sentimento de angústia apresentado pelas professoras das SRM diante as dificuldades e o sentimento de que a formação não supria as necessidades para o AEE.

Na região sudeste, nos dados apresentados por Cabral et al. (2015), as professoras de SRM do município de São Carlos- SP revelaram em seus discursos que consideram a formação inicial e continuada insuficientes.

Dados semelhantes foram encontrados por Milanesi e Mendes (2015) no município de Rio Claro- SP. De acordo com a fala das professoras, o município apresentava uma grande oferta de cursos de formação continuada para os professores, porém não eram ofertados conteúdos específicos como Soroban e Libras.

A parceria entre o professor especialista e do ensino regular é um aspecto importante levantado nas pesquisas. A necessidade da construção de uma parceria como um aspecto importante para o atendimento dos alunos públicos-alvo é unanimidade entre os participantes. Porém, na prática, a realidade apresentada em muitos municípios é bastante diferente.

A efetivação da parceria é observada em muitos municípios, no momento da avaliação inicial, como revelam os estudos desenvolvidos no município de Cabedelo-PB, onde uma ação educacional inicial era realizada com a parceria entre a professora da SRM, da sala de aula regular e da equipe multiprofissional (FERREIRA et al., 2015)

Em Bauru-SP, Capellini et al. (2015) citaram que algumas professoras especialistas afirmaram realizar parceria com a professora da classe regular para a avaliação e decidirem se o aluno precisaria de acompanhamento ou não, porém algumas professoras citaram que realizavam esta avaliação sozinhas.

Silva, Martins e Araujo (2015), em Natal- RN, destacaram a busca de parcerias entre os professores das SRM e da sala regular, mas que este contato enfrentava resistências, mesmo em contextos escolares inclusivos.

Na Bahia, dentre os municípios participantes da pesquisa, as professoras reconheceram a necessidade de planejamento das atividades em parceria com a professora da sala regular, mas está parceria não era realizada. No município de Itabuna- BA, as professoras especialistas citaram uma prática diferente da apresentada na maioria das pesquisas, pois de acordo com as participantes, ocorria a parceria com os demais professores, da classe regular e de educação física (HORA; ALMEIDA; CAFESEIRO, 2015)

Nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados- MS, as professoras relataram em pesquisa realizada por Anache et al. (2015) que o diálogo é estabelecido com alguns professores da classe regular. Em Paranaíba, a troca de experiências não ocorria de maneira sistematizada e organizada. E em Dourados havia grande resistência entre os professores da sala regular em receber orientações do professor da SRM (ANACHE et al., 2015).

Diante resultados de pesquisas realizadas em diversas regiões do país, é perceptível que o modelo de AEE centrado nas SRM, apesar de apresentar uma política de âmbito federal, apresenta variações em sua implementação e funcionamento, e que os municípios buscam formas de adequar-se para garantir o direito aos alunos públicos-alvo da Educação Especial.

5 MÉTODO

A pesquisa enquadra-se dentro de uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada na metodologia de Estudo de Caso.

Segundo a definição de Stake (1995), esse estudo pode ser definido como um estudo de caso instrumental, pois a partir de um caso específico buscou-se compreender e responder um questionamento maior: é possível sistematizar um estudo em Sala de Recursos Multifuncionais, utilizando as 14 questões para pesquisa identificadas por Manzini (2013)? Seria necessário o levantamento de outros questionamentos? Quais?

5.1 Critérios de seleção e definição da unidade do estudo de caso

A utilização da metodologia de Estudo de Caso necessita da definição de uma unidade de estudo que possua especificidades, como é apresentado por André (2005), Lüdke, André (1986) e Triviños (1987), que ressaltam a importância da delimitação e definição da unidade foco do estudo de caso.

Como definida por Triviños (1987, p.133, grifo do autor): “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é *uma unidade* que se analisa profundamente.”

Para Stake (1995), o caso apresentará um resultado original considerando os aspectos que estão presentes no mesmo: a natureza do caso; o histórico do caso; o contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); outros casos pelos quais é reconhecido; os informantes pelos quais pode ser conhecido.

A unidade de análise do presente estudo foi um município que apresentava, pelo seu histórico, características de um caso único. Esse município situa-se no interior do Estado de São Paulo e possui em torno de 350 mil habitantes.

O município apresenta uma rede de ensino constituída por mais de 90 escolas municipais, entre elas por volta de 15 escolas de ensino fundamental. A escolha do município foi pautada na sua relevância na região, número de escolas e tempo e disposição do serviço de AEE.

A definição da rede de ensino municipal da cidade como lócus da pesquisa foi baseada em suas especificidades como objeto de estudo:

- O serviço de Educação Especial foi criado oficialmente no município em 2005, e apresenta dez anos de experiência no atendimento do público-alvo da Educação Especial.
- São mantidos convênios com instituições da cidade para o suporte no atendimento e atuação de equipes multidisciplinares.
- O município possui um serviço de AEE dividido em itinerância na Educação Infantil e atendimento nas SRM no ensino regular.
- Há 36 SRM implantadas, número que possibilita ao município uma reflexão sobre esse tipo de serviço. Número expressivo, difícil de ser encontrado em outros municípios similares.

5.2 Seleção da Sala de Recursos Multifuncionais

A pesquisa foi realizada em uma SRM de uma escola de ensino fundamental da rede de educação municipal de uma cidade do interior paulista.

A SRM participante foi definida com base em alguns critérios estabelecidos através do mapeamento e histórico do AEE da cidade, os critérios para a seleção da SRM foram:

- 1- Atender a vários bairros da região
- 2- Atender uma grande demanda do público-alvo da Educação Especial
- 3- Ser uma SRM que tenha um grande tempo de funcionamento.

Tendo como base esses critérios, a sala foi selecionada com auxílio da Secretaria Municipal de educação, que indicou três escolas com essas características. Dessas três, apenas uma consentiu em participar da pesquisa.

A SRM participante apresenta como características:

- Região: a escola está situada na região leste da cidade e atende três bairros que possuem grande densidade populacional, incluindo uma comunidade que possui 2,2 mil residências;
- A SRM desta unidade é do Tipo I, e foi implementada em 2005, sendo assim uma das primeiras da rede;
- Os atendimentos ocorrem na SRM e por itinerância, apresentando um modelo diferenciado do definido pela Secretaria de Educação

Municipal; que define a SRM para o ensino fundamental e a itinerância para a educação infantil;

- Os alunos que frequentam o AEE apresentam Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Paralisia Cerebral, transtornos de fala e necessidades educacionais especiais;
- São em média 30 alunos matriculados no AEE;
- A escola possui em seu quadro docente quatro professoras especialistas: duas que atuam na SRM em dois períodos (manhã e tarde) e duas na itinerância (duas vezes por semana) no período da manhã e tarde.

5.3 Participantes da pesquisa

Foram considerados participantes da pesquisa³:

Quadro 2 – Participantes da Pesquisa

Categorias	Participantes
Coordenação da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação	2 Coordenadoras da área de Educação Especial;
Coordenação da escola participante	Diretora da escola e coordenadora
Professora especialista	Professora que atua na sala de recursos multifuncionais no período da manhã;
Professora regular	Professora do ensino regular que atua com os alunos que frequentam o AEE no período da manhã;
Responsáveis pelos alunos	Pais dos alunos que frequentam o serviço;

Fonte: Elaboração própria.

³ O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o número de processo: 1132/2014. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme presente na Resolução nº 196/96 (BRASIL, 1996).

5.4 Instrumentos para coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram construídos e selecionados tendo como base as 14 questões que baseiam o estudo e seguiram os padrões científicos para elaboração de instrumentos de pesquisa.

Dois dos instrumentos já estavam prontos e validados: Protocolo de Acessibilidade (AUDI; MANZINI, 2006) e questionário TAE II (MANZINI, 2013).

Foram utilizados instrumentos e procedimentos que buscaram responder aos objetivos específicos do estudo. O quadro, que segue, apresenta, mais detalhadamente, quais são os objetivos e quais procedimentos e instrumentos relacionaram-se a eles.

Quadro 3- Descrição dos objetivos do estudo e respectivos procedimentos/instrumentos

Objetivo específico	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados
1- Identificar as razões para a implantação da SRM.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com a coordenação do departamento de Educação Especial do município.
2- Avaliar o entorno e o ambiente físico escolar no qual a classe multifuncional foi implantada.	Aplicação do protocolo AUDI.
3- Verificar e descrever como é a organização do trabalho dentro da sala e escola.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM e coordenação. Protocolo de observação – Observação em sala.
4- Identificar, segundo a ótica do professor, qual deve ser a formação do professor para atuar nas SRM.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM.
5- Pontuar o motivo para o encaminhamento dos alunos para a SRM.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM e com a coordenação da escola.
6- Identificar quem são os alunos que frequentam a SRM.	Roteiro para análise – Análise documental.
7- Identificar se existe equipe de trabalho em relação ao atendimento na SRM e qual a função dela.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM e com a coordenação da escola.
8- Descrever como é o contato entre professores da sala comum e a SRM.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM e professores da sala regular. Protocolo de observação – Observação das reuniões de professores.
9- Descrever o contato entre a família do aluno com deficiência e a escola.	Protocolo de observação – Observação dos contatos entre a família e membros da comunidade escolar durante a participação das reuniões de pais e professores.
10- Identificar se existe um referencial teórico para AEE.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM.
11- Identificar se existe referencial teórico no que se refere às estratégias de ensino.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM.
12- Levantar quais os critérios utilizados para adaptação de recursos nas SRM.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM.
13- Avaliar como tem sido a apropriação das tecnologias de informação e comunicação.	Protocolo de observação – Observação da SRM e da sala de aula regular.
14- Analisar se os materiais pedagógicos e os recursos de Tecnologia Assistiva presentes nas SRM são suficientes para atender aos alunos-alvo.	Questionário TAE – aplicação do questionário com os professores das SRM. Roteiro de entrevista semiestruturada específico para cada aluno atendido – Entrevista com o professor da SRM.

Fonte: Elaboração própria.

5.4.1 Elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturada

A utilização da entrevista como um procedimento de coleta de dados segue a definição de Manzini (2003, 2006) a entrevista é considerada uma interação social e uma conversa orientada por um objetivo definido.

A entrevista, unida à observação, pode revelar informações e percepções do entrevistado, agregando e complementando informações (STAKE, 1995).

Os roteiros foram construídos com base na literatura (MANZINI, 2003, 2006; REA E PARKER, 2000; SEIDMAN, 1988) que define alguns cuidados e pontos que necessitam de atenção do pesquisador, como cuidados com a linguagem, com a forma e sequência da perguntas.

As perguntas foram definidas com base na literatura de cada tema. Por exemplo, para a construção do roteiro do objetivo quatro (identificar, segundo a ótica do professor, qual deve ser a formação do professor para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais) foi utilizada a literatura sobre a formação inicial e continuada do professor especialista, buscando as temáticas mais presentes e fundamentais para a construção de uma resposta adequada ao questionamento proposto.

Construídos os roteiros, eles foram encaminhados para a apreciação de dois juízes externos, doutores em Educação e que possuem grande experiência de pesquisa na área de Educação Especial. Após a apreciação dos roteiros (MANZINI, 2003) as sugestões propostas foram analisadas e as modificações acatadas foram adicionadas ao roteiro final (Apêndice A).

5.4.2 Elaboração dos roteiros de observação

A observação é uma característica inerente da condição humana e que, seguindo o rigor necessário para que se torne uma prática científica, é um dos procedimentos de coleta mais importantes em pesquisas em educação (VIANNA, 2003).

Considerando a complexidade das relações e situações que se buscou responder nesta pesquisa, a observação apresenta um papel relevante uma vez que, graças a sua utilização, foi possível reconstruir situações e elucidar ações e diálogos presentes no estudo de caso.

A sistematização da observação é um dos fatores que justificam seu caráter científico e para isto foram elaborados roteiros de observação, pautados em modelos definidos por autores (DANNA; MATOS, 1984; TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os roteiros de observação tinham como objetivo, descrever situações e interações entre os participantes da pesquisa (Apêndice B).

5.5 Coleta de dados

As observações ocorreram em situações naturais na SRM, sala de professores e pátio, em dias diferentes e não lineares. Foram realizadas 25 observações, buscando analisar de três a quatro atendimentos por aluno e outras situações do contexto escolar.

Os roteiros de observação foram utilizados como apoio para a descrição das situações e relatos de falas; as observações ocorriam durante todo período da manhã e foram divididas por atendimentos, tendo em média de 1 hora a 1h 30 min. de duração.

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes definidos com antecedência. Como muitos dos objetivos eram voltados para o mesmo participante (professora da SRM), foi realizada uma entrevista por dia e voltada para um único tema. As entrevistas eram iniciadas com o preâmbulo dos roteiros e a explicação do objetivo específico da entrevista (MANZINI, 2003).

O roteiro foi utilizado como apoio e as perguntas não foram lidas no momento da entrevista. As entrevistas não seguiram, necessariamente, a ordem especificada nos objetivos, pois a disposição dos participantes e as afinidades dos temas definidos foram consideradas ao se guiar a entrevista.

Quadro 4 - Participantes e duração das entrevistas

Participante	Objetivo	Duração da entrevista
Coordenação da SME	Identificar as razões para a implementação da SRM	40 minutos
Professora especialista	Verificar a organização do trabalho na sala e escola	20 minutos
Professora especialista	Identificar a Formação do professor	22 minutos
Professora especialista	Identificação da equipe multidisciplinar	18 minutos
Professora especialista	Pontuar o motivo para o encaminhamento para a SRM.	25 minutos
Coordenação da escola	Pontuar o motivo para o encaminhamento para a SRM.	28 minutos
Professora especialista / regular	Descrever o contato entre a professora especialista e a professora regular	30 minutos/ 25 minutos
Professora especialista	Identificar se existe referencial teórico para AEE	21 minutos
Professora especialista	Levantar os critérios utilizados para adaptação de recursos	19 minutos
Professora especialista	Identificar se existe referencial teórico nas estratégias de ensino	25 minutos
Professora especialista	Analisar os materiais pedagógicos e recursos de TA	27 minutos

Fonte: Elaboração própria.

Os áudios das entrevistas foram gravados com aparelho iPod 4. Posteriormente à realização das entrevistas as falas foram transcritas.

5.6 Tratamento de dados

As informações coletadas, com os diferentes instrumentos foram tratadas de acordo com a fundamentação da triangulação de dados, que tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

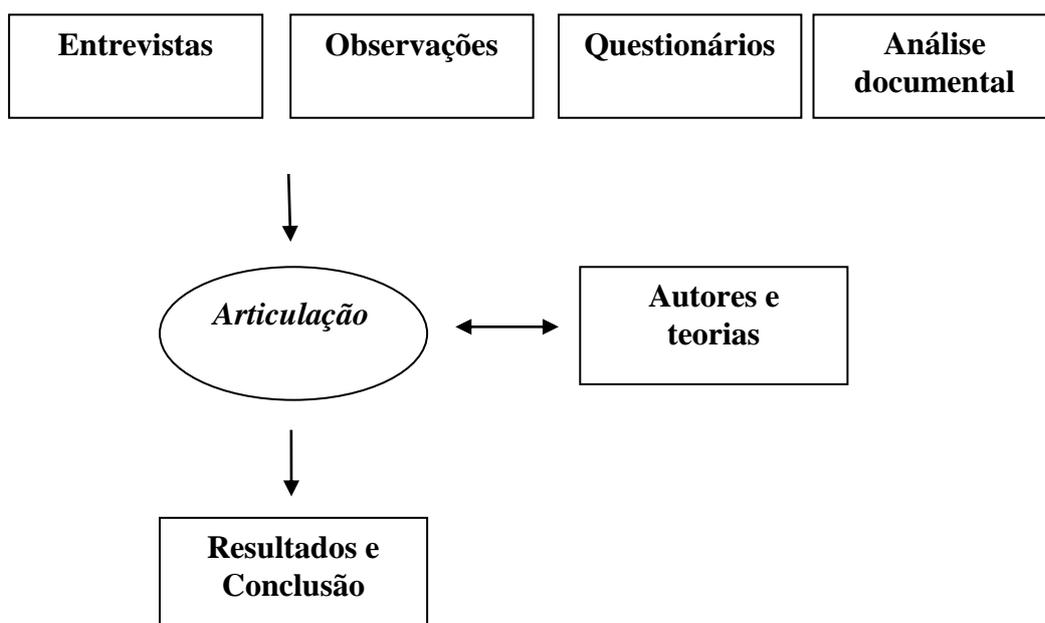
A triangulação de dados é indicada para a presente pesquisa, pois foram utilizados diferentes instrumentos que permitiram descrever e analisar os serviços da SRM como um locus do AEE.

A utilização do método de triangulação possibilita que dados qualitativos e quantitativos sejam coletados separadamente e analisados em conjunto evidenciando uma visão mais completa do caso estudado. Esses dados podem ser complementares,

divergentes e contraditórios ou podem convergir, levando às mesmas conclusões (KELLE, 2001).

As informações foram analisadas por meio de categorias temáticas divididas em temas e subtemas, referente à análise do conteúdo, Bardin (2011), tendo como parâmetros temáticos as 14 questões.

Figura 1- Processo de triangulação de dados



Fonte: Elaboração própria.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito na íntegra de acordo com as normas de Marcuschi (1986) e as normas ortográficas (ABNT). As transcrições foram digitadas em formato Word e numeradas de acordo com o objetivo e participante. Foram definidas siglas para a apresentação dos participantes:

Quadro 5- Número e funções dos participantes

Sigla utilizada	Número de participantes	Participante
CEE1 / CEE2	2	Coordenação da área de Educação Especial
DDEE	1	Diretora da Divisão de Educação Especial
PE	1	Professora especialista
C	1	Coordenadora da Escola
D	1	Diretora da Escola
Pesq	1	Pesquisadora

Fonte: Elaboração própria.

A análise das observações foi realizada com base na categorização das ações e falas descritas nos roteiros de observação, nos participantes, no local da observação e no objetivo do estudo ao qual ela estava relacionada. Os dados referentes às observações foram apresentados em itálico e com a descrição do participante.

Os dados obtidos por meio das entrevistas, roteiros de observação, questionários, protocolo e análise documental foram analisados e categorizados separadamente em um primeiro momento. A exemplo deste, alguns trechos de observação que foram transcritos de forma a preservar, o mais fiel possível os dados

“Quando o aluno falta muito eu mando bilhete, avisando que vou desligar, mas esses bilhetes nunca retornam os pais não assinam, não vem aqui quando marco uma reunião.” (Observação – Professora especialista)

As entrevistas foram transcritas na íntegra e receberam tratamento para adequação à publicação neste texto, conforme descreve Manzini (2006).

CEE2: Já tinha o projeto de implementação de salas de recursos pelo MEC, mas nesse primeiro momento, as salas que foram abertas, foi... sala do município, depois, é..., conforme foram abrindo cotas de indicação de escola pra sala de recurso, daí a gente foi indicando as escolas (Entrevista-Coordenação da SME) – **Transcrição original**

CEE2:[...] Já existia o projeto de implementação de salas de recursos pelo MEC, mas nesse primeiro momento, as salas foram abertas com investimento do município, depois [...] conforme foram abrindo as cotas de indicação de escola pra sala de recurso, indicamos as demais (Entrevista- Coordenação da SME) – **Transcrição com tratamento**

Os resultados foram apresentados em tabelas, gráficos, fluxogramas e trechos de observações e fala de participantes. Após a categorização, os dados foram discutidos com auxílio da literatura específica de cada objetivo proposto.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados nesta sessão estão organizados em 14 objetivos, que correspondem a cada objetivo específico proposto no início deste trabalho. Os dados foram apresentados em formato de quadros e figuras e comentados à luz da literatura específica.

6.1 Identificação das razões da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais

A implementação das SRM no município é o tema da primeira entrevista que ocorreu com a coordenação da Divisão da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Na primeira parte, foi abordado o histórico da implementação das SRM no município.

Quando questionada sobre o motivo da implementação, a gestora afirmou:

CEE: Eu acho que não foi baseada na política federal, mudou a política da cidade. O prefeito entrou em 2005 e já estava sendo exigido. O município estava atrasado porque outras cidades estavam trabalhando com a inclusão (Entrevista - Coordenação da SME).

No ano de 2005, a prefeitura aprovou o projeto de lei sobre a criação do serviço de Educação Especial na rede municipal, com a aprovação da lei municipal que definia o AEE, com objetivo de oferecer respostas pedagógicas diferenciadas ao público-alvo da Educação Especial. Neste caso, eram definidos os alunos com deficiência auditiva, visual, física, mental ou múltipla que apresentassem necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino, era garantido também suporte ao professor da classe regular.

A gestora comentou que a criação do serviço de AEE ocorreu devido à mudança de prefeito na cidade, porém, é possível associá-la às transformações no modelo em âmbito federal, pois, no ano de 2005, foi lançado o Documento orientador: Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2005).

O início do investimento no modelo de AEE focado na SRM recebeu grande investimento neste período, de 2005 a 2010, em nível nacional, afirmando-se como o modelo principal de AEE (BAPTISTA, 2011). Naquele período, a Secretaria de Educação Especial também passou a fazer grandes investimentos para o AEE,

fornecendo equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e acessibilidade (PASIAN, MENDES, CIA 2014).

O aumento nos investimentos é perceptível na observação dos dados apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) que revelam que, de 2005 a 2009, foram implementadas 15.551 SRM distribuídas em todo território brasileiro, atendendo 4.564 municípios.

Assim, o município apresentou uma mudança na forma de AEE condizente com a Política Federal que estava sendo implementada na época.

O processo de implantação das salas também foi discutido e, de acordo com a fala das participantes, ficou definido como:

Figura 2- Cronograma de abertura das salas de recursos multifuncionais



Fonte: Elaboração própria.

A realização do censo municipal foi destacada com um fator importante para conhecer a clientela do AEE, que até então estava distante do ensino regular.

A instalação das SRM sem uma problematização histórica pode apresentar muitos desafios (JESUS; MENDES; VIEIRA, 2014). Conhecer a clientela do atendimento e as escolas que receberam as SRM foi um passo fundamental para a definição e implantação da política no município.

Após o estudo inicial foram designadas quatro salas, número mantido durante os dois primeiros anos em que eram denominadas como “salas pólos” por atender alunos públicos-alvo da Educação Especial de diversos bairros e que frequentavam o ensino regular em escolas diferentes de onde acontecia AEE.

CEE1: Não tinha sala de recursos em todos os lugares, eram alguns pólos.

CEE 2: Nós trabalhamos assim por dois anos.

CEE1: Trabalhamos com essa quantidade de salas. (Entrevista-Coordenação da SME).

Dinâmica semelhante à da fala da coordenadora foi encontrada em um trabalho realizado por Garcia (2013), que revelou que a disposição das salas e horários de atendimento resultavam na frequência do aluno na SRM em períodos opostos aos da sala de aula regular. Estas aulas, inclusive, nem sempre aconteciam na mesma escola, visto que a rede de salas de recursos já constituída no país se estruturava na forma de salas-pólo.

Com apenas quatro SRM implantadas, o município precisou adequar-se para atender todos os alunos matriculados no AEE.

CEE2: [...] Os alunos eram transportados, o ônibus da prefeitura passava nos pontos e levava esses alunos para o atendimento, no período contrário (Entrevista-Coordenação da SME).

O transporte para o AEE era oferecido pela prefeitura e contava com uma professora especialista que acompanhava os alunos durante o percurso. Desta forma, era possível abranger todos os alunos matriculados no atendimento e que moravam longe das escolas que possuíam as salas-pólo.

A adesão do município à nova Política representa apenas um passo do complexo e laborioso processo para a constituição dos serviços de AEE (BAPTISTA, 2011), considerando os ajustes e transformações que foram necessários tanto no rearranjo das professoras especialistas até a logística de transporte dos alunos, foi necessária uma articulação entre a escola e a gestão da rede de ensino para definir as modificações necessárias e as condições do local onde seriam implementadas as SRM.

Quanto ao financiamento das salas, as participantes afirmam:

Pesq: E o financiamento das salas foi feito pelo MEC?

CEE1: Pelo município, não foi pelo MEC.

Pesq: Então não foi pela política do MEC?

CEE2: Já existia o projeto de implementação de salas de recursos pelo MEC, mas nesse primeiro momento, as salas foram abertas com investimento do município, depois [...] conforme foram abrindo as cotas de indicação de escola para sala de recurso, indicamos as demais (Entrevista- Coordenação da SME).

Anjos e Campelo (2013) ressaltam que a operacionalização da garantia de acesso e permanência no sistema público de ensino passou a ocorrer com mais fortalecimento com a criação das SRM e que a implementação das mesmas depende da adesão dos municípios à Política através de editais.

A burocracia e a demora para a entrega dos *kits* das SRM foram as justificativas utilizadas para o financiamento das primeiras salas pela própria prefeitura do município. O tramite burocrático é definido no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), neste documento são apresentados os critérios e atribuições do gestor da Secretaria Municipal de Educação, que são: o cadastro e indicação das escolas, o monitoramento da entrega dos *kits* e o acompanhamento do funcionamento da sala.

Em estudo realizado por Campelo (2012) em salas de recursos de um município brasileiro, foi identificado que mesmo com o recebimento dos materiais enviados pelo MEC, a prefeitura do município também complementou a estrutura das salas de recursos adquirindo mobiliários e os próprios professores desenvolveram parte do material didático-pedagógico disponível, situação semelhante à descrita na fala da entrevistada.

Os professores que atuavam nas SRM foi outro tópico da entrevista. Os professores, antes alocados nas instituições, passaram a atuar nas escolas de ensino regular. De acordo com a coordenadora, foi necessário repensar a formação destes profissionais, pois a atuação na SRM exigia outras práticas e trabalho em equipe com todos os professores da escola, contexto diferente das instituições de Educação Especial.

A formação para o trabalho na SRM não ocorreu de maneira prévia, e sim no decorrer da implantação.

Na nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 (BRASIL, 2010), foram previstas as atribuições do professor especialista e dentre outros itens, o trabalho com o aluno, a elaboração e execução do plano de ensino individualizado e orientações aos pais e professores regulares, entre outros.

Diante de uma gama de atribuições extensas e a diversidade do público-alvo da Educação Especial, alguns autores questionam o termo “Multifuncional”, alegando que este estaria vinculado à figura do professor e não do ambiente (MALHEIRO; MENDES, 2012; MANZINI, 2012; VAZ, 2013)

Assim, a organização da formação para o trabalho pedagógico para a SRM ocorreu no curso da implantação do serviço, possibilitando que o professor que tivesse

formação inicial para docência em qualquer área e um curso de formação continuada em AEE trabalhasse na SRM.

Essa configuração presente no município difere da apresentada por Anjos (2014), que realizou um estudo nas SRM de seu município, e constatou a existência de instituições, como a APAE, anterior à política, porém com um trabalho isolado da Secretária de Educação. Por outro lado, tal configuração se assemelha à realidade apresentada na pesquisa de Nozu (2013), no contexto do município participante da sua pesquisa revelou que a APAE realizava o AEE aos alunos oriundos das extintas classes especiais.

No município lócus desta pesquisa o movimento difere dos estudos relatados, os alunos que frequentavam as classes e instituições, passaram a ser matriculados no ensino regular e a receber o AEE na própria rede de ensino.

Com uma configuração de atendimento baseada nas instituições presentes no município, a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial passou a apresentar um modelo diferente do existente antes do processo de implantação das salas:

CEE1: [...] porque até então esses alunos estavam na escola de Educação Especial.

Pesq: Só na escola de Educação Especial?

CEE2: A maioria, ou ficavam em casa, poucos estavam no ensino regular.

CEE1: É, mas eram poucos. Havia muita criança na escola de Educação Especial com condições de estar nas nossas escolas, mas a família já procurava a Escola Especial, era a política mesmo, ou melhor não era a política, e sim o que as pessoas conheciam e o que lhes era ofertado. (Entrevista- Coordenação da SME).

A coordenadora explicou como ocorria a escolarização do público-alvo da Educação Especial anteriormente à implementação das SRM. Os alunos da rede municipal não contavam com o apoio na própria rede, poucos eram matriculados nas escolas regulares e a maioria frequentava as instituições, pois na concepção de muitos familiares, essas crianças não teriam direito à matrícula na escola regular.

A questão política apareceu em seu discurso, demonstrando que a Política de Inclusão já existia, mas não era oferecida no município até então. Assim, ao buscar uma escolarização, os pais recorriam às instituições e escolas de Educação Especial.

Após a implementação da Política, foram realizadas parcerias com as instituições para que as mesmas não realizassem matrículas, incentivando a procura pelo ensino regular na rede municipal.

O número de salas implementadas no município, de acordo com a fala da gestora, estava acima da média dos demais municípios.

CEE1: Porque o município, pelo menos do estado de São Paulo, é um dos que possuem mais salas de recursos implementadas pelo MEC. (Entrevista, Coordenação da SME).

A configuração das SRM sofreu modificações ao longo dos 10 anos da Política no município.

Quadro 6- Modificações na estrutura do AEE

2005	2015
4 SRM	36 SRM
Pólos de atendimento	Todas as 16 escolas de ensino fundamental contam com SRM
Professores relocados da Escola de Educação Especial	80 professores especialistas concursados

Fonte: Elaboração própria.

No início da implantação, o município contava com quatro SRM, passando para trinta e seis atualmente, dispostas nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto aos professores, atualmente a rede conta com 80 professores concursados para a área específica, modelo que, segundo a coordenadora, difere da prática de alguns municípios. Esses profissionais atuam nas SRM e na itinerância.

Para a coordenação, a quantidade de salas no município atende à demanda atual de alunos.

Pesq: E referente ao número de salas, vocês acham que é um número suficiente para atender a demanda atual, ou são necessárias mais salas?

CEE1: No fundamental está tudo certo.

CEE2: No total são 36 salas de recursos, é bastante, um número considerável. São 80 professores, 60 cuidadores, a tendência será aumentar este número. Hoje atendemos em média, 600 alunos, entre diagnosticados e em avaliação (Entrevista- Coordenação da SME).

O Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007c), o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011) reafirmam a SRM como lócus privilegiado de oferta do AEE. Com a definição do local do AEE, foram necessários estudos que visassem compreender as

diversas demandas do novo lócus. Na pesquisa integrada realizada pelo ONEESP, foram levantados alguns aspectos presentes nas salas dispostas em diversos municípios; a definição de como deve ocorrer o AEE e a diversidade de formatos e municípios que apresentam um modelo precário até aos que buscam práticas inovadoras (MENDES; CIA 2014).

A implementação de SRM na Educação Infantil foi o último tópico da entrevista.

Pesq: Para encerrar, só tenho mais uma questão. Há necessidade de novas SRM?

CEE1: É. Na educação infantil, elas querem.

CEE2: Precisa.

CEE1: Para ter um espaço, porque na educação infantil é itinerância, e as professoras especialistas não estão todos os dias na mesma escola (Entrevista- Coordenação da SME).

A coordenadora comentou sobre a dificuldade em se implementar as salas de recursos na Educação Infantil do ponto de vista orçamentário. Embora o MEC auxilie nos custos dos materiais presentes na sala e a escola receba pela matrícula dupla do aluno que frequenta o AEE, os gastos com contratação de professores fica a cargo das prefeituras, o que, na visão da gestora, representa um déficit orçamentário nas contas públicas do município, tornando a implementação de SRM na Educação Infantil inviável no momento.

O acesso e garantia à escolarização e serviços de Educação Especial são garantidos na legislação ao público-alvo da Educação Especial. A Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001) assegura: o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de AEE.

A importância do acesso ao atendimento educacional na primeira etapa da educação básica tem como função facilitar a aprendizagem de todas as crianças, assim não deve ser considerado um serviço paralelo, mas uma fonte de colaboração para novas práticas e métodos (MUNHÓZ, 2005).

Assim, garantir que o AEE seja realizado na Educação Infantil é um dever do município, responsável por aderir a programas e políticas federais que assegurem o direito à educação a todos e em todas as etapas da educação básica.

A entrevista com a Coordenação da Divisão de Educação Especial possibilitou conhecer o histórico de implementação das SRM no município lócus da pesquisa.

O município apresenta uma Política Educacional na perspectiva Inclusiva, de acordo com a legislação e programas de âmbito nacional.

O modelo que está presente no município desde 2005, buscou adequar-se a nova legislação, porém foi perceptível de acordo com as falas que havia necessidade de ajustes para o contexto das escolas da rede municipal.

A parceria com as instituições, o início do serviço concentrado em pólos e mais adiante o crescimento do número de SRM (atualmente em todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal) revelam as transformações no modelo de AEE.

A perspectiva de construção de novas salas e a melhoria das existentes, assim como a formação dos professores especialistas foram pontos que demonstraram a necessidade de melhorias contínuas no serviço existente.

6.2 Avaliação do entorno e do ambiente físico escolar na qual a Sala de Recursos Multifuncionais está inserida

O estudo do entorno da escola na qual a SRM está inserida permite duas visões: 1) a primeira referente ao local onde a escola está situada, suas características socioeconômica, o acesso à mobilidade, como se há transporte escolar adaptado ao alunos com deficiência, segundo Manzini (2013), estes dados indicam a política de atendimento aos alunos públicos-alvo da Educação Especial no município; 2) e a segunda, é que o estudo também permite avaliar os aspectos relacionados à acessibilidade do espaço escolar, como a presença de rampas e banheiros adaptados.

O tema acessibilidade está cada vez mais presente no cotidiano, muito relacionado às políticas públicas que buscam garantir o acesso a ambientes públicos a todos os indivíduos, independente da presença de deficiência ou não. As condições de acessibilidade devem estar presentes no espaço e não no usuário. A acessibilidade é, assim, uma relação entre pessoas e objetos (MANZINI, CORRÊA, 2014).

Segundo Manzini e Corrêa (2014), para que as escolas apresentem condições de acessibilidade deve existir um projeto que considere a proposta de inclusão e valorização da diferença. Muitas escolas, no entanto, apresentam condições

de acessibilidade comprometidas, pois foram construídas anteriormente ao estabelecimento da política de inclusão.

Considerando que os outros objetivos presentes neste estudo revelaram já algumas questões que tocam a definição de acessibilidade, principalmente quanto ao uso de *softwares* e computadores, neste capítulo, o foco será a acessibilidade arquitetônica, no transporte, sinalização, nos mobiliários e a acessibilidade comunicativa.

A escola lócus do estudo estava situada em uma avenida de um bairro periférico, onde a maioria das ruas era asfaltada, entretanto havia próximo à escola ruas de terra que serviam de acesso para a maioria dos alunos.

A escola não contava com transporte escolar cedido pela Secretaria de Educação, assim o transporte dos alunos era responsabilidade dos responsáveis. Próximo ao estabelecimento, havia um ponto de ônibus, porém, eram poucos os alunos que o utilizavam.

As condições de acessibilidade do entorno da escola não eram muito adequadas, considerando que a avenida apresentava um grande fluxo de veículos, contava com uma calçada estreita e irregular e não possuía rampas de acesso. Essas condições apresentavam melhoras apenas no terreno no qual a escola estava construída. Próximo ao portão de entrada da escola, havia um terreno e o início das ruas de terra que eram irregulares.

A escola foi construída em um terreno regular e possuía três pisos, sendo que no primeiro estavam presentes a secretaria, banheiros, cozinha, refeitório, quadra esportiva e parque. O primeiro andar de salas de aulas estava um nível abaixo, e o segundo no andar de cima. Assim, para chegar aos dois blocos de salas de aulas era necessário utilizar rampas ou escadas.

A SMR ficava no primeiro andar, mas para seu acesso era necessário utilizar a rampa ou a escada. A sala possuía o tamanho de uma sala de aula padrão da escola, era espaçosa e foi organizada com divisórias, contendo o espaço para o atendimento dos alunos, uma sala para reunião com pais e um espaço para o trocador.

Para a avaliação da acessibilidade presente no espaço escolar, foi utilizado o Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental (AUDI; MANZINI, 2006). Sua aplicação é composta pela definição das rotas que são realizadas pelo aluno na escola e pela avaliação das características do espaço e dos equipamentos presentes.

Para este trabalho foram definidas cinco rotas: Rota 1- entrada de alunos para conjunto de salas; Rota 2- salas de aula 1 para conjunto de salas 2; Rota 3- salas de aula 1 para banheiros; Rota 4- salas de aula 1 para bebedouros; Rota 6- salas de aula 1 para secretaria; e Rota 7- salas de aula 1 para quadra de esporte.

A primeira rota analisada foi: a entrada dos alunos para o conjunto de salas. Entre os tópicos de avaliação estavam o tipo e largura do portão de entrada, o tipo de piso (liso, áspero, antiderrapante), a presença de sinalização (presença do símbolo de acessibilidade), presença de blocos no caminho, corredores, tipo e largura das portas e maçanetas e existência de patamar nas salas de aula.

Todas as rotas possuíam uma pontuação ideal, o que representa a presença de acessibilidade em todos os aspectos analisados.

Entre os valores considerados para a acessibilidade ideal, a Rota 1: entrada de alunos para conjunto de salas possui a pontuação máxima de 103 e a Rota 3: salas de aula 1 para banheiros possui pontuação máxima de 93 e para banheiros adaptados, 320 pontos. As demais rotas apresentam o valor ideal de 93 pontos.

Tabela 1- Pontuação ideal estabelecida para a Rota 1

Rota 1 – Entrada dos alunos para conjunto de salas	Pontuação ideal
Portão de entrada	10
Piso	10
Sinalização	6
Tapetes/capachos	5
Valetas (recolhimento e água pluvial)	10
Blocos isolados	5
Largura dos corredores	7
Escadas e rampas	20
Portas	20
Patamar em sala de aula	10
Total	103

Fonte: Questionário TAE II (AUDI;MANZINI, 2006)

Os valores encontrados no lócus da pesquisa na Rota 1, foram:

Tabela 2- Pontuação da Rota 1

Rota 1 – Entrada dos alunos para conjunto de salas	Pontuação
Portão de entrada	10
Piso	7
Sinalização	0
Tapetes/capachos	4
Valetas (recolhimento e água pluvial)	10
Blocos isolados	0
Largura dos corredores	5
Escadas e rampas	15
Portas	18
Patamar em sala de aula	10
Total	79

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o valor apontado no *score* ideal, o valor de 79 estes dados eram semelhantes aos encontrados no trabalho de AUDI (2004) na aplicação realizada em quatro escolas em que os *scores* nesta mesma rota foram de 68,3 a 88 pontos.

A escola participante possuía portão simples para a entrada, mas com largura adequada para passagem de alunos cadeirantes. O piso era áspero (cimento) e não havia tapetes ou blocos isolados. Mesmo a escola tendo mais de um andar, ela possuía rampas e escadas de acordo com a norma. A ausência da sinalização de acessibilidade foi uma falha encontrada.

Para a análise da Rota 2, foi considerado como “conjunto de sala de aula 1” as salas presentes no primeiro andar e as duas salas presentes no segundo andar.

Tabela 3- Pontuação da Rota 2

Rota 2 - -salas de aula 1 para conjunto de salas 2	Pontuação
Piso	7
Sinalização	0
Tapetes/capachos	5
Valetas (recolhimento e água pluvial)	10
Largura dos corredores	5
Escadas e rampas	15
Mudança de níveis	10
Portas	18
Patamar em sala de aula	10
Total	85

Fonte: Elaboração própria.

Considerando que a pontuação ideal é de 93, pode-se considerar que a escola respeitou a maioria das normas de acessibilidade; embora as salas se localizassem em andares diferentes, havia a presença de rampas e escadas. A ausência de sinalização também ocorreu nesta rota.

A Rota 3 foi mapeada das salas de aula 1 (primeiro andar) até o banheiro. Os banheiros da escola se situavam ao lado do refeitório e não estavam no nível de nenhuma das salas de aula, sendo necessário utilizar as escadas ou rampas para acessá-los. Nesta rota, a pontuação ideal era de 93, e para a avaliação dos banheiros a pontuação máxima era de 20 pontos, apresentando uma somatória de 113 pontos.

Tabela 4- Pontuação da Rota 3

Rota 3 – salas de aula 1 para o banheiro	Pontuação
Piso	7
Sinalização	6
Tapetes/capachos	5
Valetas (recolhimento e água pluvial)	10
Largura dos corredores	5
Escadas e rampas	15
Mudança de níveis	10
Portas	18
Patamar em sala de aula	10
Banheiros	10
Total	85

Fonte: Elaboração própria.

A pontuação encontrada foi de 85 pontos: a adaptação dos banheiros ainda não seguia todas as normas estabelecidas.

Sobre este fato, é necessário esclarecer que a escola estava passando por algumas adequações de acessibilidade, visto que havia recebido uma verba destinada a Tecnologia Assistiva e acessibilidade. As barras de apoio do banheiro ainda seriam implementadas, assim como a sinalização.

A Rota 4 apresenta o percurso da sala de aula 1 até os bebedouros. A pontuação máxima é de 93 pontos, e a encontrada foi de 73 pontos.

Tabela 5- Pontuação da Rota 4

Rota 4 – Sala de aula 1 para bebedouros	Pontuação
Piso	7
Sinalização	0
Tapetes/capachos	5
Valetas (recolhimento e água pluvial)	10
Largura dos corredores	5
Escadas e rampas	15
Mudança de níveis	10
Portas	18
Bebedouros	3
Total	73

Fonte: Elaboração própria.

As diferenças estavam presentes na ausência da sinalização - como nos demais espaços - e também no tipo de bebedouro encontrado. O bebedouro utilizado na escola apresentava altura única com base recuada, ou seja, não possuía altura diferenciada e barras de apoio para alunos usuários de cadeira de rodas.

A Rota 5, da sala de aula 1 para a secretaria, não apresentou grandes modificações.

Tabela 6- Pontuação da Rota 5

Rota 5– Sala de aula 1 para secretaria	Pontuação
Piso	7
Sinalização	0
Tapetes/capachos	4
Valetas (recolhimento e água pluvial)	10
Largura dos corredores	5
Escadas e rampas	15
Mudança de níveis	10
Portas	18
Balcão de atendimento	-
Total	72

Fonte: Elaboração própria.

Entre as características que destoam da colocada no protocolo está a ausência de um balcão de atendimento na escola - os atendimentos eram realizados em uma mesa comum de escritório. Foi encontrada também a presença de um capacho no nível do solo.

Na Rota 6, foi analisado o caminho entre as salas de aula 1 e a quadra de esportes. O caminho até a quadra não apresentava grandes dificuldades, mas o seu

percurso é feito por uma trilha de cimento e o espaço em volta é de terra. A quadra não conta com arquibancada, assim esse aspecto que estava presente no protocolo não foi analisado.

Tabela 7- Pontuação da Rota 6

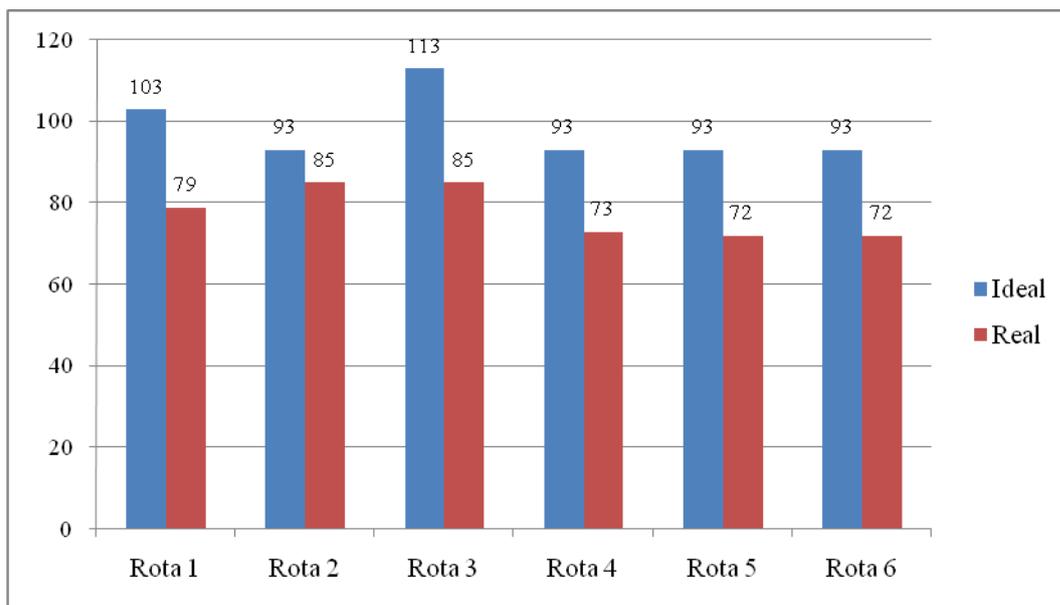
Rota 6 – Salas de aula 1 para quadra de esportes	Pontuação
Piso	7
Sinalização	0
Tapetes/capachos	5
Valetas (recolhimento e água pluvial)	10
Largura dos corredores	4
Escadas e rampas	15
Mudança de níveis	10
Portas	18
Quadra de esportes	-
Total	72

Fonte: Elaboração própria.

Ao lado da quadra de esportes estava presente o parque. Este espaço apresentava os maiores problemas quanto à acessibilidade: o percurso até os brinquedos era feito todo na terra, o que poderia dificultar o acesso para os alunos usuários de cadeira de rodas, e os brinquedos presentes no parque não possuíam adaptações para os alunos com algum tipo de deficiência física.

A análise das pontuações das seis rotas realizadas na escola, comparadas com as pontuações ideais apresentadas no protocolo, indicaram que a escola tinha um nível bom de acessibilidade na maioria dos seus espaços. Em análise realizada em nove escolas da rede municipal de uma cidade do interior paulista, Paulino, Correia e Manzini (2008) encontraram resultados semelhantes - a maioria apresentou bom resultado quanto à acessibilidade física.

No banheiro, espaço que apresentou mais necessidades de adequação, as mesmas já foram solicitadas e estavam sendo encaminhadas. O ponto que mais chamou a atenção foi o parque, pois não apresentava acessibilidade em seu espaço físico e equipamentos presentes.

Gráfico 1- Comparação da pontuação ideal e a pontuação da escola participante

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os problemas de mobilidade e estrutura presentes no próprio bairro onde a escola está inserida, a escola contava com uma boa estrutura para a acessibilidade dos alunos. Os aspectos físicos não apresentaram grandes barreiras arquitetônicas, mas melhorias no bebedouro, na sinalização de acessibilidade, nas portas e no parque são necessárias.

A escola apresenta três níveis de terreno, todos interligados por rampas que não apresentavam cobertura.

Analisar algumas condições de acessibilidade permitiria averiguar que, neste aspecto, a escola busca cumprir o seu papel e garantir o que está definido nas leis, mas o mesmo deve ser garantido aos alunos em todo perímetro próximo à escola. O trajeto para a escola que muitas crianças – inclusive aquelas com deficiência e dificuldade de locomoção – realizavam todo dia não apresentava a acessibilidade necessária, era permeado por ruas de terra, e não contava com transporte escolar adequado. Outro fato que deve ser considerado é que, no momento da realização do trabalho, a escola não tinha alunos com grandes dificuldades de mobilidade ou deficiência visual, que requerem outros itens de acessibilidade, como o piso podotátil.

No período da pesquisa, também não havia alunos que necessitassem de acessibilidade comunicativa, como a comunicação alternativa ou Libras.

Pode-se constatar o esforço da gestão para adaptar o prédio e torná-lo acessível, porém esta deve ser uma política pública municipal e atender o entorno das escolas, principalmente as regiões que apresentam problemas de infraestrutura.

6.3 Organização do trabalho na escola e na Sala de Recursos Multifuncionais

A organização da escola e do AEE são itens importantes para a qualidade do ensino e revelam como a escola e o município compreendem a política educacional.

O lócus da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental, criada por lei da Câmara Municipal em 2003, a primeira aula no prédio ocorreu em abril de 2005.

Na época da coleta, a escola possuía turmas do 1º ao 5º ano nos períodos da manhã e tarde, sendo duas turmas de cada série no período da manhã e duas no período da tarde, totalizando 18 turmas. A gestão da escola era constituída por uma diretora, uma assistente de direção e uma coordenadora pedagógica e o corpo docente contava com 22 professores.

Tabela 8 - Corpo docente da escola

Atuação	Total de professores
Educação Física	1
Educação Especial	2
Ensino Regular	14
Reforço	2
Reforço/classe	2
Coordenadora do Mais Educação	1

Fonte: Documentação escolar.

A equipe de apoio da escola era formada por merendeiras, serventes, ajudante geral, inspetor de alunos, secretária e auxiliar de administração e cuidadoras

Tabela 9 - Funcionários da escola

Função	Total de funcionários
Servente Escolar	5
Merendeira	2
Ajudante Geral	1
Inspetor de alunos	1
Secretária	1
Auxiliar administrativo	1
Cuidadora	2

Fonte: Documentação escolar.

O horário de funcionamento da escola era das 07h30min às 11h30min no período da manhã e das 13h00min às 17h00min horas no período da tarde. Eram realizados três intervalos de 20 minutos, divididos por séries.

No período da entrada, a direção fornecia café da manhã que ocorria das 07h15min às 07h30min, pois foi observado ser uma necessidade de muitos alunos.

A rotina da SRM iniciava-se às 07h30 min., o horário de funcionamento da sala era das 07h30min às 09h00min com intervalo de 15 minutos e das 9h15min às 11h30min, no período da manhã. Os atendimentos duravam de 1 hora e meia a duas horas e ocorriam duas vezes por semana para cada aluno.

De acordo com a Resolução Nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009), está entre as atribuições do professor especialista definir a organização, o tipo e o número de atendimentos aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais. O volume I, “A escola comum inclusiva”, da coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” apresenta como orientação para a organização do AEE:

[...] há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizada, uma duração de atendimento (ROPOLI et al., 2010, p. 22).

Segundo a professora especialista eram atendidos 11 alunos no período da manhã.

Pesq: Quantos alunos você atende atualmente?

PE: Atualmente são 11, a legislação diz que pode ser até quinze. Mas o número de alunos que atendo, pode aumentar, as professoras encaminham alunos sempre (Entrevista – Professora Especialista).

Os atendimentos podiam ocorrer em trios, duplas ou individualmente, conforme a necessidade. Durante o período de observação, todos os alunos foram atendidos em duplas. Quanto ao critério de formação das duplas, a professora justificou.

PE: [...] Eu separo por nível, mas é difícil montar os grupos, os alunos fazem muitas atividades extras, tem projetos, os atendimentos, então tenho que ficar encaixando eles nos horários que podem (Entrevista- Professora Especialista).

A organização e definição do número de alunos atendidos são atribuições do professor especialista, essa distribuição era definida de acordo com a dinâmica e

contexto da escola. Milanesi (2012), em estudo realizado em uma cidade do interior de São Paulo, identificou que as professoras organizavam os atendimentos em duplas ou grupos dependendo das características de cada aluno. Situação semelhante à relatada pela professora, que definia os atendimentos mediante as características dos alunos e organizava os grupos de acordo com a idade e dificuldades quando possível.

A professora explicou que tentava manter um padrão para definir os grupos de atendimento, porém, algumas questões externas muitas vezes dificultavam a formação dos grupos e os atendimentos acabavam acontecendo de acordo com a possibilidade dos alunos e da família.

[...] igual a X e a F, elas não eram do mesmo grupo, mas a X chegou aqui no dia errado e eu a atendi, não é certo mandar ela voltar, é difícil vir, mas eu percebi que elas deram certo juntas, vou mantê-las no mesmo dia (Observação – Professora Especialista).

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p.16).

Para a professora, os atendimentos no contraturno, respeitavam a legislação, mas não condiziam com a realidade da escola, dificultando a frequência dos alunos.

PE: [...] Se o atendimento ocorresse no período da aula seria muito mais fácil ter os alunos todos os dias, porque, na aula regular eles são mais assíduos, e no atendimento eles faltam, tem outros compromissos no horário. Eu acho que o trabalho teria uma sequência melhor (Entrevista-Professora Especialista).

Os atendimentos realizados pela professora itinerante ocorriam no turno da aula na sala regular, mas, algumas vezes, o aluno era atendido na SRM; porém, essa disposição dos atendimentos não era predeterminada e ocorria de acordo com a necessidade, o que podia interferir no atendimento que estava sendo realizado no momento. Apesar de o atendimento ser no contraturno e estar descrito na legislação, algumas pesquisas apontam que, em alguns municípios, os atendimentos ocorrem no período da aula na classe regular (COSTA; AMORIM, 2015; COSTA; SOUZA, 2015).

A dificuldade em se manter os atendimentos no contraturno levanta a possibilidade do ensino colaborativo como um modelo, considerando que nesta

estratégia, o trabalho em que o professor especialista e regular atuam em parceria, na elaboração de estratégias, planejamento e avaliação, sendo um modelo alternativo às SRM (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

A rotina na SRM era baseada na frequência e horário dos alunos. Nos períodos em que não havia alunos em atendimento, a professora realizava outras atividades como preparo de material, preenchimento e organização de documentos e frequências.

No início do período das observações, a professora tinha em sua grade de horários um tempo específico para documentação, mas este período foi extinto, visto que entraram novos alunos e o horário dos atendimentos foi modificado.

Para a professora, ainda havia uma incompreensão por parte de professores e direção sobre as especificidades da SRM.

Nessa escola eu não tenho esse problema, mas já tive em outras, a direção, os professores veem poucos alunos, ou nenhum e não aceitam, acham que é porque não trabalhamos; tem escola que não aceita, se falta o aluno, você tem que procurar algum para atender neste período ou ir para a sala de aula. (Observação– Professora Especialista)

Entre suas atribuições, havia o atendimento aos pais. Este era considerado um momento complicado, pois eram poucos os pais que tinham disponibilidade para comparecer nas reuniões e, muitas vezes, os atendimentos ocorriam até mesmo sem hora marcada para facilitar o contato.

Quanto à participação nas atividades na sala regular;

Pesq: Você acompanha o aluno na sala de aula regular?
PE:[...] Na sala de aula não, as professoras itinerantes fazem isso, porque ficam na sala, é um trabalho mais individual (Entrevista–Professora Especialista).

Na definição da rotina escolar foi observado o papel da cuidadora. A escola contava com duas cuidadoras concursadas que estavam presentes nos dois períodos, com carga horária de oito horas.

O cargo de cuidador foi criado pelo município, os profissionais necessitavam ter ensino médio e foram contratados por meio de concurso público. Estes profissionais tinham como função acompanhar os alunos com deficiência que necessitavam de apoio e auxiliá-los nas atividades de vida diária. Estas funções, como

citado pela professora, eram realizadas anteriormente pelo próprio professor especialista, o que, muitas vezes, dificultava os atendimentos e descaracterizava sua atuação como docente.

As cuidadoras possuíam um cronograma e podiam acompanhar mais de um aluno em uma mesma classe, os horários e divisões eram organizados pela coordenadora da escola em parceria com a professora especialista considerando as necessidades de cada aluno.

Pesq: A cuidadora está presente em todos os atendimentos?

PE: A cuidadora não fica na sala de recursos, somente quando faltam os alunos que ela acompanha na sala regular. (Entrevista – Professora Especialista).

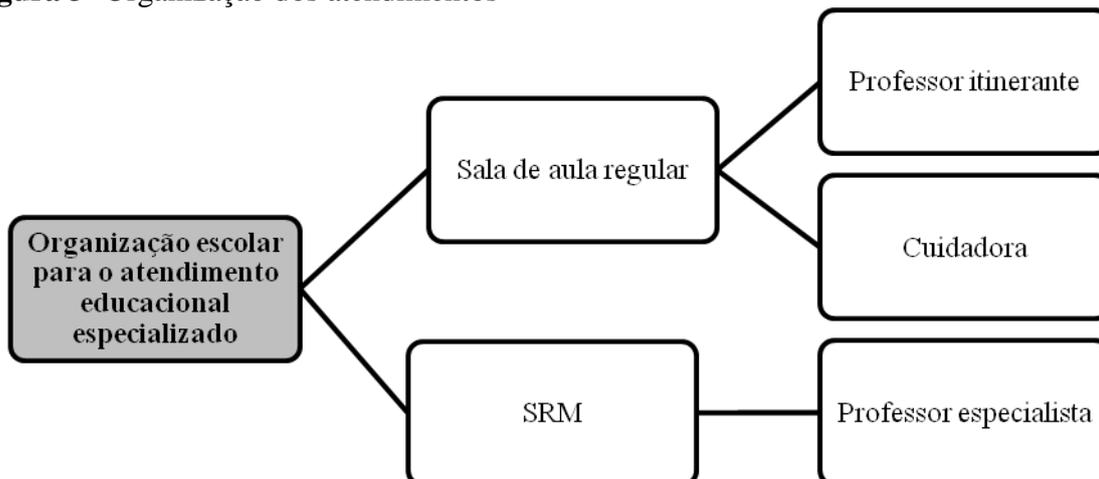
Apesar do cargo possuir como atribuição, os cuidados com os alunos públicos-alvo da Educação Especial, as cuidadoras também realizavam o acompanhamento pedagógico dos alunos, elas recebiam e repassavam orientações das professoras especialistas para as professoras do ensino regular, sendo, em alguns casos, a única forma de interação entre as mesmas.

A definição das funções de cuidadora, muitas vezes, não era compreendida pelos professores regulares.

A professora queria dividir a sala e que eu ficasse com os alunos que tem dificuldade, mas eu tenho que olhar os alunos com deficiência, não os outros (Observação – Cuidadora).

As cuidadoras também auxiliavam alunos que não possuíam dificuldades de locomoção, fala ou alimentação, mas possuíam dificuldades para copiar, ou acompanhar o conteúdo da sala regular, dando um caráter pedagógico à sua função.

A organização e funcionamento da SRM estavam inseridas em um contexto maior e complexo: o funcionamento da instituição escolar. Porém, a professora especialista citou que possuía autonomia para definir turmas e horários, o que ela considerava um facilitador do trabalho. O fato de a sala estar em um espaço próprio também foi considerado um ponto positivo.

Figura 3- Organização dos atendimentos

Fonte: Elaboração própria.

A organização da escola e da SRM revelou aspectos importantes para a compreensão de como a legislação acontecia na prática e como o AEE estava estruturado na instituição.

A definição dos dias e horários do atendimento eram atribuições da professora especialista, assim como a organização em duplas, trio ou individual. Nesse contexto, a professora organizava os atendimentos preferencialmente em duplas, respeitando a faixa etária dos alunos e o nível de aprendizagem.

O espaço destinado para a SRM foi considerado excelente pela professora e, segundo ela, era uma característica desta escola, pois muitas escolas ainda não contavam com um espaço adequado para o atendimento.

A estruturação dos atendimentos também possuía um arranjo distinto da maioria das escolas da rede, pois apesar de ser uma escola de ensino fundamental que contava com a SRM nos dois turnos, havia também a presença da professora itinerante, para os alunos considerados mais “graves” e para os alunos autistas. As cuidadoras também faziam parte da organização dos atendimentos, visto que acompanhavam os alunos no período de aula na classe regular e auxiliavam nas tarefas de vida diária e, como observado, nas questões pedagógicas, constituindo, muitas vezes, uma fonte de informação do desenvolvimento do aluno e mediando o contato entre professora especialista e professora do ensino regular.

6.4 Identificação da formação para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, segundo a ótica da professora especialista

A formação da professora especialista que atua na SRM é um dos objetivos desta pesquisa, para isso, foi realizada uma entrevista e coletados dados observacionais e documentais sobre o tema.

O perfil da professora especialista revelou que a mesma apresenta uma formação superior em pedagogia com habilitação em deficiência visual e deficiência intelectual.

A formação com habilitação iniciou-se em 1972, no estado de São Paulo com um curso de formação de professores de excepcionais, deficiência mental (MAZZOTTA, 1993; MENDES, 2011), deste então a formação para atuação na Educação Especial foi baseada em habilitações, sendo extintas em 2006, pela Resolução CNE/CP N°1/2006.

O tempo de atuação da professora é de 11 anos, sendo dois no ensino regular em outra cidade e nove na Educação Especial do município, como professora efetivada por concurso público.

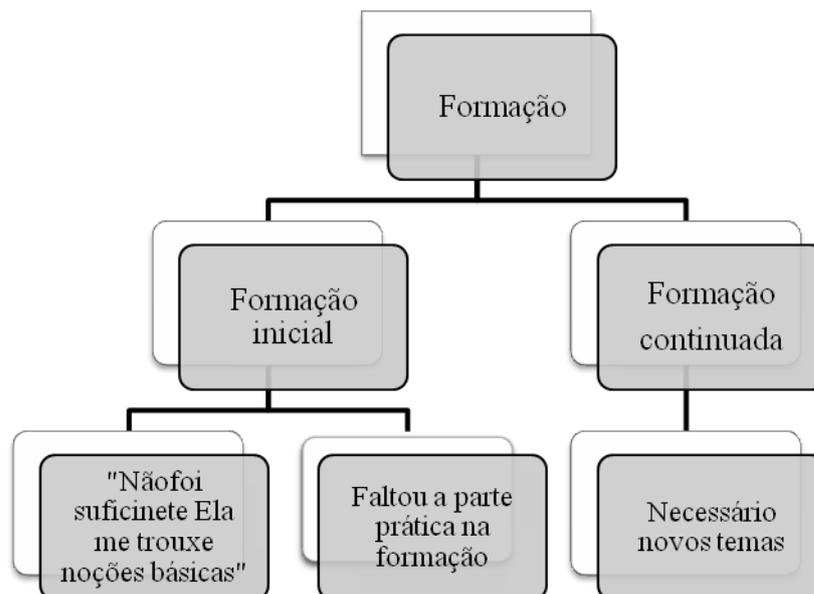
O primeiro bloco de questões referia-se a formação inicial da professora.

Pesq: Você considera que a sua formação inicial foi suficiente para atuar na sala de recursos?

PE: Não, não foi. Ela me trouxe noções básicas, das deficiências, algumas noções de práticas, mas foi na prática que fui buscando o que precisava. Ela me deu um bom embasamento teórico, porém foi na prática que fui aperfeiçoando. (Entrevista – Professora especialista).

Os termos, prática e teoria foram dois conceitos muito presentes em sua fala.

A participante ressaltou a importância da prática no cotidiano e que esta não estava presente na formação inicial dos professores no ensino superior.

Figura 4- Formação inicial e continuada

Fonte: Elaboração própria.

Quando questionado o motivo pelo qual a professora não considerava eficiente a formação, a entrevistada disse que não foram trabalhadas todas as deficiências com a ênfase necessária, como era o caso do autismo.

PE: [...] fui vendo que não tinha um padrão de autismo, não tinha um padrão de deficiência e que cada criança tem a sua especificidade (Entrevista – Professora Especialista).

A formação do professor deve levar em consideração todos os aspectos que serão encontrados na realidade da sala de aula, sendo importante que esta esteja relacionada a indissociabilidade da teoria e prática (CAPELLINI; MENDES, 2004).

A formação em deficiências específicas foi analisada como um ponto positivo na formação do professor especialista.

Pesq: E para você foi importante ter a especialização em deficiências específicas?

PE: Foi, acrescentou, porque eu estava começando na Educação Especial, então acrescentou. Porque era o momento de tirar algumas dúvidas, mas outras dúvidas em relação a prática, às vezes ficam no ar e são questões de legislação, que não tem o que ser feito, ficamos de mãos atadas, principalmente com crianças que são casos graves e que estão vindo para a escola (Entrevista – Professora Especialista).

O trabalho especializado é uma das características necessárias para atuação na SRM, visto que um mesmo profissional tem uma grande demanda de atribuições e pode trabalhar com diversas áreas segundo a legislação.

Ao comentar sobre as especificidades atendidas na SRM a professora relatou que muitas vezes eram temas que ultrapassavam a formação, questões relacionadas a Política de Inclusão e a legislação, neste momento ela apresentou sua concepção sobre as crianças incluídas no ensino regular, revelando até mesmo um sentimento de angústia diante de alguns casos.

PE: [...] é uma questão de legislação também, mas não sabemos o que fazer com essas crianças, não que a gente não tenha a prática, mas é porque a criança não dá nenhuma resposta, são crianças até mesmo acamadas; que vem para escola, que ficam na cadeira, mas não responde à nada, não responde a ficha de comunicação, ele não dá nenhum retorno, não consigo avaliar [...] (Entrevista – Professora Especialista).

É muito documento que temos que preencher, isso leva um tempo que eu poderia estar produzindo material, pesquisando (Observação – Professora Especialista).

A sobrecarga de atribuições foi apresentada na fala da professora; a questão burocrática que envolvia os atendimentos era considerada desgastante e descontextualizada com as necessidades da prática. A entrevistada reconheceu que esta era uma tarefa prevista na legislação, mas que a mesma não considerava as especificidades de cada professor e região.

As condições de trabalho dos educadores brasileiros são muitas vezes precárias, causando descontentamento e adoecimento dos profissionais, entre as causas das dificuldades de trabalho os professores citam: excesso de alunos na sala falta de material didático, dificuldade de aprendizagem dos alunos, jornada de trabalho excessiva, violência na escola, situação social dos alunos, grade curricular e sobrecarga de atividades (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011).

A fala da professora apresentou um ponto importante da formação, sua complexidade, considerando que está não estava relacionada apenas ao Ensino Superior, mas também com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e com o próprio modelo de AEE (GARCIA, 2011).

E quanto ao que a entrevistada considerava necessário ser modificado na formação inicial

PE: Eu acho que os cursos de graduação deveriam trabalhar não somente a teoria, mas deveriam trabalhar a prática, porque na faculdade temos acesso a artigos teóricos e autores, mas não temos um momento para aprender como lidar com um aluno autista, por exemplo (Entrevista – Professora especialista).

A formação continuada era uma característica do departamento de Educação Especial do município, a mesma ocorria para os professores especialistas com mais ênfase desde 2005, como destacado pela gestora.

CEE1: Qualificar o atendimento do nosso professor, e o nosso professor busca muita a formação oferecida na divisão de educação especial. Normalmente 10% dos cursos oferecidos na secretaria municipal, são referentes à Educação Especial e nossas professoras buscam além destes cursos oferecidos pela Secretaria (Entrevista- Coordenação da SME).

Para a professora a formação continuada era importante, mas era necessário se pensar em outras temáticas para os cursos oferecidos.

PE: Alguns acrescentam sim, mas outros são coisas que já vimos. Precisamos de outros curso que abordem o trabalho com criança com deficiência grave, com autistas com problema de comportamento. Eu tenho dificuldade de trabalhar com alunos que apresentem problemas de comportamento (Entrevista– Professora especialista).

Para a professora especialista os cursos oferecidos estavam muitas vezes, descontextualizados com a realidade escolar e distante das reais necessidades encontradas na prática, eram temáticas muitas vezes repetidas. Em sua opinião as deficiências mais graves, que estavam cada vez mais presentes na escola e questões comportamentais eram as principais necessidades dos professores e deveriam ser o foco de novos cursos.

O AEE não conta com uma formação inicial específica para sua prática, assim esta é realizada por meio de cursos de formação continuada mesmo para professores que já atuavam na Educação Especial, considerando que com a

disseminação dos novos preceitos educacionais é necessário mudanças na prática destes professores (ROSSETO, 2015).

Quanto ao papel da teoria, a professora considerava importante conhecer os fundamentos teóricos da Educação Especial, mas a prática ainda era mais importante em sua concepção e a teoria que encontrava em sua prática estava fundamentada nos conceitos apresentados por Vygotsky.

Quadro 7 – Concepções de teoria da professora especialista

Concepções da professora sobre a teoria presente em sua prática
<p>Teoria Histórico-Crítica;</p> <p>Utilização de dois autores: Vygotsky e Piaget;</p> <p>Zona de desenvolvimento proximal: utilização de uma avaliação inicial, diagnóstico: “Analiso o real, pra fazer uma intervenção, então pra que eu possa trabalhar o proximal”</p> <p>Processo de aproximação e acomodação</p>

Fonte: Elaboração própria.

Em alguns momentos a professora demonstrou considerar que a Psicologia seria uma área importante para sua atuação.

Eu gostaria de cursar Psicologia, ajuda muito na parte de comportamento dos alunos, a professora da tarde é psicóloga e ela trabalha muito bem com alunos com comportamento difícil (Observação – Professora Especialista).

A Psicologia tem grande influência na formação do professor de Educação Especial, muito disso se refere ao modelo de atendimento e a ênfase no diagnóstico, essa visão está presente nos encaminhamentos, avaliações e nos métodos de ensino. (MICHELS, 2005).

Para a professora a construção e aplicação da avaliação inicial apresentavam a teoria que teve acesso em sua formação e utiliza os conceitos de Vygotsky e Piaget.

Ao analisar as avaliações iniciais, pode-se perceber que elas se baseavam no próprio conteúdo escolar, tendo como objetivo principal avaliar a fase de escrita e leitura dos alunos e abrangem do conhecimento das cores, formas geométricas e

numerais, conteúdos trabalhados na educação infantil, e não são considerados aspectos sócio-culturais dos alunos, considerando que são avaliações padrões.

Ao ser questionada sobre a preparação de materiais e adaptações em sua formação a professora diz que:

Pesq: E a preparação de materiais e adaptações, você aprendeu na faculdade?
PE: Preparar material mesmo, colocar a mão na massa, não. Eu costumo falar, eles dão uma receita para você, mas sem o como fazer da receita, então temos que ir aprendendo sozinhas. (Entrevista – Professora Especialista).

Porém em sua opinião a formação do professor especialista requer atenção e as modificações deveriam ocorrer na estrutura do serviço oferecido e não apenas na formação.

PE: Eu acho que um pouco, o problema está na disposição, no modelo de atendimento, porque falta uma assessoria pedagógica. (Entrevista – Professora Especialista).

A qualidade da educação para atender ao paradigma da inclusão não é garantida apenas com a formação de professores, há muitos outros fatores importantes como o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola e os recursos materiais e financeiros destinados à escola (PLETSCH, 2009).

A assessoria para o professor especialista iniciante era uma prática da Secretaria Municipal de Educação, mas que não acontece mais na rede.

A formação ocorria em conjunto professores especialistas e professores regulares, sendo um momento de troca de experiências entre as professoras especialistas e regulares, de acordo com a professora este momento de formação não acontece mais, por queixas de que o mesmo ocorria no momento em que o professor deveria estar na escola e também questões administrativas.

A formação de professores para atuação em uma escola inclusiva é uma necessidade, diante das modificações na estrutura escolar e na legislação educacional.

De acordo com a professora entrevistada, a sua formação inicial não foi suficiente diante das demandas encontradas na prática. A valorização da teoria e a falta de prática no curso superior é um ponto que deve ser repensado na formação do professor especialista, em sua fala a importância da teoria é ser a base para a atuação do professor na sala de aula, assim seus exemplos de conhecimento da teoria são as atividades práticas realizadas.

A formação continuada de acordo com a participante deve ser repensada, pois os cursos oferecidos, não estão de acordo com as reais necessidades que a mesma encontra na SRM, além de formação, o acompanhamento e orientações do trabalho foi uma necessidade apontada para a efetivação de boas práticas no AEE.

6.5 Motivos para o encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos Multifuncionais

De acordo com a legislação, o AEE é destinado ao público-alvo da Educação Especial, clientela formada por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). No entanto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (SECADI/ DPEE), cita não ser necessário o laudo para preenchimento do censo escolar, porém, as alternativas presentes para a caracterização do aluno expõe a necessidade do mesmo nesta etapa.

Assim, a necessidade de delimitação do público-alvo da Educação Especial, traz para discussão a importância do laudo. Diante a diversidade de alunos presentes na escola regular, qual deve ser o atendimento para os que não se encaixam nesta nomenclatura, mas possuem dificuldades de aprendizagem graves?

As pesquisas apontam que em escolas de diversos municípios brasileiros, a prática é diferente da proposta da legislação e muitos alunos sem laudo frequentam as SRM (JESUS et al. 2015; AGUIAR; SOUZA, 2015; VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015).

A realidade se difere do proposto pela legislação, e ganha contornos diferentes em cada região, em que a rede de ensino apresenta suas justificativas para a inserção dos alunos nas SRM.

Na escola participante desta pesquisa, a professora especialista explicou os passos do encaminhamento e quem seria este aluno que frequenta o AEE, os motivos relatados para o encaminhamento dos alunos foram:

Figura 5- Motivos do encaminhamento para SRM

Fonte: Elaboração própria

O primeiro passo era o encaminhamento e a professora citou:

Pesq: Como é feito o encaminhamento dos alunos para as salas de recursos?
 PE: Existe um documento que o professor regular preenche, descrevendo as necessidades do aluno. Ele descreve se o aluno possui algum tipo de deficiência e são colocadas as providências que já tomaram com a criança, se a criança já passou por um reforço, ou não, e ele descreve as dificuldades da criança e nos encaminha. Assim nós podemos avaliar se realmente é um caso para a SRM (Entrevista – Professora Especialista).

Nesta fala da professora especialista ficou perceptível que a presença de uma deficiência não era o principal motivo e único para o encaminhamento do aluno, o mesmo parte de uma avaliação da professora especialista que observava as dificuldades da criança. Jesus (2013) levantou, como dados de sua pesquisa, o questionamento das professoras especialistas quanto o processo de encaminhamento dos alunos, visto que na realidade do estudo, a escola encaminhou todos os alunos considerados “problemáticos”, mas que na realidade não consistiam no público-alvo do AEE. Para a professora isto ocorre, mediante a falta de diálogo entre a professora regular e a especialista na avaliação inicial dos alunos.

Segundo Vieira (2015), essa avaliação gera momentos de tensão, pois esse aluno é avaliado como “aquele que não acompanha a turma”, e são levantadas suspeitas sobre alguma deficiência, muitas vezes baseada nessa primeira avaliação.

Quando questionada sobre se a identificação deste aluno era realizada apenas na sala regular, a professora especialista explicou:

Pesq: Como é feita essa identificação dos alunos que vão ser encaminhados para a sala de recursos, é só na sala regular?

PE: [...] Parte dele, ele pede uma avaliação, fazemos a avaliação, às vezes chamamos até a família, porque geralmente a criança é caso para o recurso. Essa criança já passou pelo reforço e não evoluiu, mas se verificar que a criança tem condições de frequentar um reforço, preenchemos um documento de devolutiva dizendo que ele não é caso para a sala de recursos e sim para um reforço, ou outro tipo de atendimento (Entrevista – Professora Especialista).

Essa relação entre a atividade de reforço escolar e o AEE revelou um dado significativo; em que a SRM é vista como a última opção para o aluno que apresenta fracasso escolar, descaracterizando os objetivos do AEE. Para muitos alunos, frequentar o atendimento é um reforço escolar individualizado.

Segundo a entrevistada, quando o aluno já possuía um laudo ou uma deficiência comprovada e necessitava do AEE, ele era encaminhado sem a necessidade da avaliação na classe regular.

Quanto à avaliação, a professora especialista citou que eram realizadas duas, uma pela professora regular e outra pela professora especialista e que ambas eram anexadas com uma atividade avaliativa que tinha o objetivo de comprovar as dificuldades do aluno.

A necessidade do laudo foi lembrada pela professora, mas de acordo com a prática adotada pelo Departamento de Educação Especial, eram atendidos os alunos com diagnóstico, que eram definidos por lei e como havia vagas excedentes nas SRM, os alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas também eram atendidos.

Apesar da participante apresentar essa como uma política específica da Secretaria de Educação, é uma prática realizada em outros municípios como apontaram outros estudos (MILANESI, 2012; OLIVEIRA; OLIVIERA; RABELO, 2015).

A dificuldade de aprendizagem era um dos motivos de encaminhamento para a SRM, muitas vezes essa dificuldade era mensurada pela alfabetização dos alunos.

Pesq: E qual o motivo do encaminhamento?

PE: [...] Geralmente, é porque ele não está alfabetizado (Entrevista – Professora Especialista).

Para a professora, a justificativa mais utilizada para o encaminhamento era a dificuldade em acompanhar a aprendizagem da classe regular, sendo considerado um aluno que destoa da turma.

Mensurar a aprendizagem do aluno, com base no desempenho dos demais alunos, representa uma visão errônea do modelo de escola inclusiva, na qual o aluno deve ser compreendido como singular; buscar a homogeneização da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos não condiz com o modelo de escola que o discurso atual busca estabelecer.

Fumes et al. (2015) apontou, em pesquisa recente, que as professoras especialistas possuíam dificuldades em separar a dificuldade de aprendizagem da deficiência, o que gerava grande demanda para a equipe de avaliação.

Os autores, Hora, Almeida e Cafeseiro (2015) apresentaram nos relatos de professoras especialistas participantes de sua pesquisa, que a SRM, seria um espaço para a alfabetização e as atividades realizadas pouco tem relação com o currículo da escola, a mesma situação foi apresentada em outras pesquisas (NOZU, 2013; ANACHE et al., 2015).

A culpabilização do aluno, quanto responsável pelo seu fracasso, vem de uma teoria em que as esferas sociais, culturais e econômicas não se articulam, e é separado o aluno que não aprende da escola que ensina (ANGELUCCI, et al., 2004).

De acordo com a professora especialista, em alguns casos era perceptível a presença de alguma deficiência, mas que por ter dificuldade em conseguir um laudo, esses alunos eram atendidos.

A professora citou que existiam outras maneiras do aluno ser encaminhado para a avaliação, além das determinadas, como o encaminhamento médico, o diagnóstico de deficiência, e a solicitação da professora da classe regular; como pais solicitarem o AEE e até mesmo os alunos procurarem a professora especialista por acharem a SEM seja um ambiente diferente e mais prazeroso para os estudos; havia também os casos de transferência de escola, e caso o mesmo frequentasse o AEE anteriormente, ele seria matriculado compulsoriamente.

A utilização da avaliação do processo de alfabetização para o encaminhamento para a SRM apresenta uma problemática no contexto da pesquisa. Em muitas classes, inclusive do 4º ano, a taxa de alunos alfabetizado destoava do ideal, assim seriam todos os alunos encaminhados para o AEE?

PE: [...] Geralmente é isso também, porque tem a dificuldade de aprendizagem, esses alunos são encaminhados para o reforço, mas alguns apresentam uma dificuldade acentuada na aprendizagem, que vai muito além daquela que os demais alunos possuem. Então quando vemos que está muito além, que já encaminhou para o reforço e não apresentou resultados, encaminham para o recurso (Entrevista – Professora Especialista).

Diante da fala da professora, foi possível compreender que o encaminhamento dos alunos para o AEE destoava do perfil definido pela legislação do público-alvo da Educação Especial, mas que, em seu ponto de vista, o município deveria manter o que estava proposto na lei:

PE: [...] Eu acho que, na verdade a sala de recursos é um pouco assistencialista, ela deveria seguir o que está na lei (Entrevista – Professora Especialista).

Para a professora, o caráter assistencialista estava presente na concepção que a SRM deveria atender aos alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem ou problemas de outra origem, como psicológicos e sociais.

A falta de atendimentos de outros profissionais e até mesmo o abandono social que a região onde a escola está inserida sofre, refletem no ambiente escolar e diante da escassez de possibilidades, são delegadas como clientela das aulas de reforço e SRM.

Mas diante do número de encaminhamento de alunos que não se encaixavam na definição de público-alvo, a entrevistada considerou necessário que o município investisse em outras ações, como a contratação de psicopedagogas para realizar os atendimentos aos alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem.

A determinação do laudo como obrigatório para a matrícula na SRM, seria, segundo a professora, um passo para o cumprimento da legislação.

PE: [...] Acredito que devemos ser mais rigorosos com essa questão do laudo, exigir que a criança tenha, porque como está, fica muito cômodo, tem que cobrar a família, as instituições para apresentarem os laudos [...] (Entrevista – Professora Especialista).

Para a professora, a matrícula de alunos que não compõe o público-alvo da Educação Especial afetava a qualidade do atendimento aos que tinham direito de acordo com a legislação.

Essa concepção diverge das professoras da pesquisa apresentada por Tartuci et al. (2015), segundo as mesmas, o laudo se caracterizava como um problema, que impedia o acesso dos alunos ao AEE, considerando que o nível socioeconômico das famílias dificultava o acesso ao diagnóstico. Para as participantes, o AEE possuía um caráter assistencialista, visão que a professora especialista discordava, pois, em sua opinião, o serviço deveria ser oferecido ao público-alvo da Educação Especial e caberia a administração pública criar novos serviços que contemplassem uma clientela maior.

PE: [...] Às vezes seria muito mais válido, eu ter apenas três alunos que tem o laudo e dar uma atenção muito maior pra eles, do que ter 15 alunos e desses, 10 não ter laudo e ter que trabalhar a dificuldade de aprendizagem (Entrevista- Professor Especialista).

O número de alunos atendidos sem o laudo representou uma parte considerável da clientela da SRM, para a professora essa seria uma característica mais específica do bairro onde a escola estava inserida, mas que também estava presente nas regiões que apresentavam o mesmo contexto.

Pesq: E quanto a quantidade de alunos com laudo e sem laudo?

PE: [...] Aqui nessa escola, geralmente é assim, mais alunos sem laudo, pela falta de tempo da família para levar na instituição, e a falta de recursos, mas também tem negligência.

Pesq: Você acha que essa é uma característica dessa escola ou da rede toda?

PE: [...] É uma característica daqui, e de outras escolas que tem esse mesmo contexto, um bairro periférico (Entrevista – Professora Especialista).

Em estudo realizado por Gonzalez (2013), a autora constatou que havia um viés entre os aspectos socioeconômicos dos alunos e o encaminhamento para os serviços de Educação Especial.

Por se tratar de um atendimento facultativo, cuja matrícula não era obrigatória, nos casos em que a família não aceitava que a criança frequentasse a SRM, a professora relatou que não podia tomar nenhuma atitude, como acionar o conselho tutelar, apenas buscar um diálogo com os responsáveis e conscientizá-los do papel do AEE na escolarização.

Os motivos para o encaminhamento dos alunos ao AEE foram diversos. Segundo a entrevista com a professora especialista, revelou, desde o diagnóstico de uma deficiência, dificuldades de aprendizagem e encaminhamento dos professores da classe regular e em alguns casos da própria família.

A realidade apresentada nesta escola, e em muitas do mesmo município e até mesmo do país, como apontaram as pesquisas citadas, não condiz com a legislação que especifica quem são os alunos públicos-alvo da Educação Especial. Ficou perceptível que estes alunos estavam matriculados na SRM, mas dividiam espaço com alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem e comportamento, alunos que, na fala das professoras, não se “adaptaram” as aulas de reforço e em alguns casos não estavam alfabetizados.

Delegar ao professor especialista e ao espaço da SRM a responsabilidade por estes alunos, descaracteriza o objetivo do AEE e desvia a responsabilidade dos demais professores e profissionais. Considerando os movimentos por uma escola inclusiva, é necessário pensar em estratégias que possam contribuir para o sucesso de todos os alunos públicos-alvo da Educação Especial.

6.6 Identificação dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais

Com base na análise documental e observações, foi possível realizar um levantamento dos alunos matriculados na SRM no período da manhã, no lócus desta pesquisa.

Os documentos estavam dispostos em pastas suspensas em um arquivo na SRM. No arquivo constavam os documentos dos alunos que frequentavam o AEE na escola (itinerância e SRM) e de alunos que foram desligados ou transferidos de escola.

A pasta de identificação dos alunos era composta por oito documentos principais, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 8- Documentação presente na SRM

Pasta de Registro dos alunos que frequentam o AEE
1-Formulário de encaminhamento para os serviços de educação especial 2- Planilha de avaliação educacional – Sala de Recursos Multifuncionais 3-Planilha de estudo de caso individualizado 4-Devolutiva do encaminhamento 5-Plano de Atendimento Educacional Especializado 6-Ficha de evolução do atendimento 7-Justificativa de encerramento do estudo de caso 8-Desligamento do Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Elaboração própria.

1. O Formulário de encaminhamento para serviços de Educação Especial era o primeiro documento, preenchido pela professora da sala regular ao constatar uma possível necessidade de encaminhamento do aluno para o AEE.
2. Planilha de avaliação educacional era realizada pelo professor especialista com o aluno indicado para o atendimento. Nesta etapa a professora buscava por meio de observação e algumas atividades, avaliar se o aluno precisava frequentar o AEE.
3. Planilha de estudo de caso individualizado era realizada com os responsáveis pelo aluno, em uma reunião individual. Este documento tinha como objetivo realizar um histórico da criança desde o nascimento.
4. Devolutiva do encaminhamento: após a avaliação do aluno, o professor especialista decidia se o aluno realmente necessitava do AEE, e a decisão era repassada via documentação para a professora do ensino regular, responsáveis e coordenação da escola.
5. Plano de atendimento educacional especializado: para os alunos que frequentam o AEE era realizado um plano individual, onde o professor avaliava quais os objetivos e conteúdos que seriam trabalhados nos atendimentos.
6. Ficha de evolução do atendimento: era uma avaliação do aluno, realizada semestralmente, onde eram anotadas as evoluções e necessidades do aluno. Essas fichas eram arquivadas para que o professor pudesse repensar os futuros planos de AEE do aluno, caso ele permanecesse no atendimento por mais de um ano.
7. Justificativa de encerramento do estudo de caso: este documento era assinado pelos pais caso não aceitassem que a criança frequentasse a SRM.

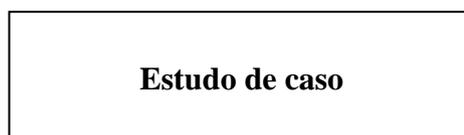
8. Desligamento do AEE: caso o aluno não necessitasse mais frequentar o atendimento ou apresentasse muitas faltas era realizado o desligamento, que deveria ser assinado pelos responsáveis e ficava arquivado na documentação.

Conforme apresentado por Jesus e Aguiar (2012) em estudo sobre o encaminhamento dos alunos ao AEE, são os professores do ensino regular que verificam os primeiros sinais de que o aluno deve ser encaminhado para o atendimento, o mesmo foi observado no lócus da pesquisa, visto que o formulário de encaminhamento era o primeiro documento e de responsabilidade da professora da sala regular. Em estudos mais recentes foi observada a mesma dinâmica de encaminhamento (JESUS et al., 2015; SILVA; MARTINS; ARAUJO, 2015).

A Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014), apresenta entre as atribuições do professor especialista a realização do estudo de caso como a primeira etapa da elaboração do AEE e a elaboração do Plano de Atendimento Especializado.

Além destes documentos citados, que são o padrão determinado pela Secretaria Municipal de Educação, a pasta de registro do aluno também poderia apresentar laudos médicos e relatórios das instituições que ele frequenta.

Dentre os documentos, dois foram destacados mediante observação: o estudo de caso e o desligamento do AEE.



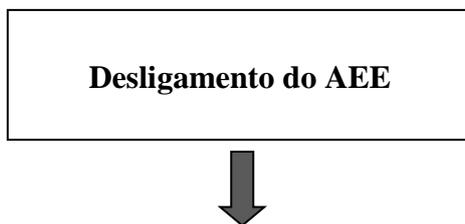
Eu propus que colocassem questões como, para saber se a criança tem alguma alergia, mas as professoras acharam que não era necessário, mas aqui eu tenho a L, ela tem alergia de tudo, até de pena, e se eu não soubesse e fosse fazer uma atividade com pena? É perigoso ela ter uma crise. Então o estudo de caso tem que ter as especificidades de cada escola. (Observação – Professora Especialista)

A professora comentou que o estudo de caso era uma ferramenta importante, pois no contato com os familiares, era possível compreender o contexto do aluno, sua rotina em casa. Igualmente importante era a avaliação inicial, a partir da qual a professora poderia criar um plano de atendimento voltado para as especificidades do aluno.

Realizar uma avaliação inicial apropriada permite conhecer as especificidades e limitações do aluno, características que podem abreviar sua escolarização, essa investigação inicial permite adequações na oferta educacional e definição do apoio necessário (JESUS; AGUIAR, 2012).

O desligamento era um documento que revelou em suas entrelinhas uma característica na relação escola-família.

A professora comentou que haviam problemas recorrentes relacionados à frequência dos alunos e o relacionamento da escola com os pais.



Os pais nunca vêm assinar, eu mando o bilhete e não volta; eu até tiro cópias para me resguardar, porque depois sou cobrada pela frequência deles ou por não ter os desligamentos, mas, eu mando o bilhete, ligo para os pais virem aqui e não tem resultado. (Observação – Professora Especialista)

A professora também comentou sobre a quantidade de documentos:

É muito papel que temos que preencher, olha só, é essa quantidade multiplicada pelo tanto de alunos (a professora abre o diário de classe e mostra diversos papéis que estava preenchendo), fica muita coisa. Comentaram que teríamos um centro e lá teria alguém para auxiliar nessa parte burocrática, o que seria o ideal (Observação – Professora Especialista).

A Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009) indica entre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

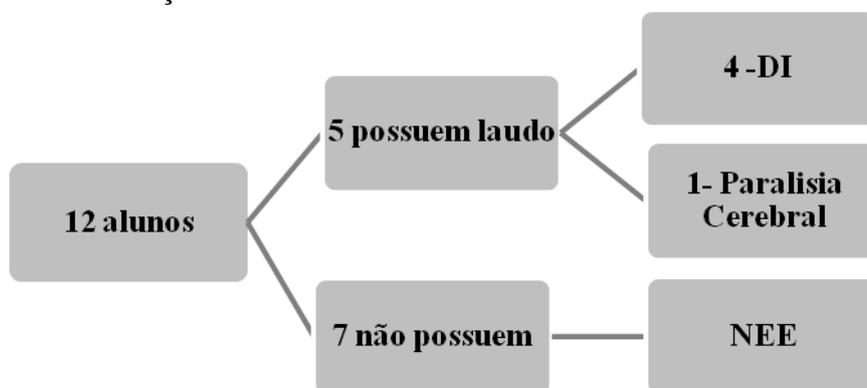
- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2009).

A Resolução define que cabe ao professor especialista organizar o serviço e elaborar o plano do AEE. Assim, as funções colocadas pela professora participante condizem com a lei, mas revelam o número elevado de atribuições. Diante as inúmeras atribuições do professor especialista, muitos de âmbito burocrático; fica o

questionamento sobre sua formação, e qual o papel deste na escola inclusiva. Os professores revelam falta de tempo para estudo e preparo de materiais, levantando o questionamento sobre a necessidade de se repensar um modelo de avaliação e acesso ao AEE e o papel do professor especialista neste processo.

No período em que foi realizada a pesquisa, a professora da SRM do período da manhã possuía cadastrados 12 alunos em sua lista de chamada. Destes, cinco possuíam laudo médico que atestava alguma deficiência e sete não possuíam laudo, os alunos sem laudo eram identificados como alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), dentre estes havia um aluno em processo de avaliação na instituição.

Figura 6- Caracterização dos alunos



Fonte: Documentação disponível na SRM.

Quanto ao gênero, dos 12 alunos, cinco eram do sexo feminino e sete do sexo masculino, essa informação é compatível com diversos estudos que revelam uma maior incidência de meninos matriculados no AEE (CARVALHO, 2001; ASSIS-RISTER, 2008; MENDES, LOURENÇO, 2009; GONZALEZ, 2013; GUERRA et al., 2015).

Observando a série dos alunos, foi possível notar que, em sua maioria, eram alunos a partir do segundo ano, apenas constando um aluno do primeiro ano que estava em processo de avaliação, a professora justificou essa informação.

Eu sempre oriento que os professores só encaminhem as crianças depois do 2º ano, porque pode até ser um problema de maturidade, eles são muito novos, o segundo ano atual era o início da alfabetização, então peço para eles observarem esta etapa (Observação – Professora Especialista).

Quadro 9- Caracterização dos alunos

Aluno	Série	Idade	Deficiência
1	1° C	7 anos	NEE -Enc. Aval. APAE
2	2° B	7 anos	NEE
3	2° B	8 anos	NEE
4	3° C	8 anos	D.I
5	3° D	9 anos	D.I
6	3° D	9 anos	NEE
7	3° D	8 anos	NEE
8	5° D	11 anos	NEE
9	5° C	10 anos	D.I
10	5° C	10 anos	D.I
11	5° C	10 anos	NEE
12	5° C	11 anos	PC

Fonte: Documentação disponível na SRM.

O laudo médico é necessário para o cadastro na PRODESP (Companhia de processamento de dados do Estado de São Paulo) e, conseqüentemente, para que a escola receba o repasse de verba dupla pelo aluno da FUNDEB (BRASIL, 2011). No entanto, o atendimento do aluno que não possui laudo não é proibido, como define a Norma Técnica N° 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (BRASIL, 2014).

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014).

O atendimento do aluno sem laudo também foi comentado na entrevista com a coordenação da Secretaria Municipal de Educação.

CEE1: [...] não atende só crianças com deficiência, as vezes nós somos bem criticados até pelo estado. Em relação aos nossos atendimentos, nos atendemos todos os alunos que tem deficiência e que necessitam da sala de recurso, mas nós também atendemos estes alunos, porque temos este número de sala. Os alunos que por algum motivo apresentam problemas de aprendizagem alunos que passaram pelo reforço. (Entrevista - Coordenação da SME).

A professora relatou que os alunos atendidos sem laudo eram inicialmente encaminhados para o reforço. Posteriormente, caso não conseguissem acompanhar as aulas, a professora do reforço pedia uma avaliação da professora especialista, que em alguns casos transferia o aluno para a SRM mediante autorização dos responsáveis. Quanto ao laudo, ela expôs que muitos ainda não possuíam, porque os pais não levavam os alunos às instituições que realizavam a avaliação.

Milanesi (2012), em estudo no município de Rio Claro, interior de São Paulo, também encontrou um arranjo diferenciando quanto à definição do público-alvo da Educação Especial que frequenta as SRM, pois, além dos alunos especificados na legislação, são atendidos os alunos denominados “limítrofes”⁴, ou seja, alunos sem laudo, mas que possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Os profissionais envolvidos, professor especialista, coordenação e a Divisão de Educação Especial, têm como base a legislação que define do público-alvo da Educação Especial, porém reconhecem que muitos dos alunos atendidos não pertencem a essa categoria definida nos documentos.

No município estes alunos que não apresentam laudos são atendidos com a justificativa que possuem dificuldades de aprendizagem, e representam uma grande porcentagem do número de atendimentos.

Considerando o grande número de atendimentos aos alunos que não possuem laudo e que não são considerados pela legislação como público-alvo da Educação Especial, é necessário aprofundar as discussões sobre os motivos que o levam a não aprender e quais ações devem ser criadas pensando neste público.

O AEE, como descrito pela professora, não é um atendimento que possui frequência obrigatória, para os alunos e isso permite que os responsáveis não encaminhem as crianças à SRM, fato que interfere na qualidade do atendimento e na escolarização na classe regular.

⁴ O termo, limítrofes é utilizado na documentação do município participante do estudo citado.

A identificação dos alunos é um tema que reforça a necessidade da definição dos papéis dos profissionais envolvidos. A importância do professor regular, pois é dele que parte o encaminhamento, o professor especialista, que possui como atribuição uma lista de documentos e avaliações que devem ser realizadas e o papel da família e suas relações com a escola e instituições especializadas.

6.7 Identificação da equipe de trabalho e as instituições conveniadas

No município pesquisado são mantidos convênios com quatro instituições: A, B, C e D.⁵

Na escola lócus da pesquisa os alunos são encaminhados com mais frequência para as instituições, A e B.

A instituição A da cidade foi inaugurada em 1965 e a escola especial começou a funcionar em 1967. Em seu estatuto é apresentado o âmbito de atuação, que contempla: defesa dos direitos, prevenção de deficiências, Educação, Educação profissional, saúde, assistência social, apoio à família, lazer, esporte e cultura, capacitação e aperfeiçoamento técnico-profissional e desenvolvimento de tecnologia.

O quadro de profissionais da instituição é formado por: direção e coordenação, equipe multiprofissional e auxiliares de reabilitação, equipe docente e auxiliares de sala e apoio, totalizando 293 colaboradores entre estes oito cedidos pelo município.

⁵ As instituições foram identificadas por letras para garantir o sigilo e anonimato do município participante.

Quadro10- Funcionários instituição A

Equipe Multiprofissional e Auxiliares de Reabilitação	
Neurologista Adulto e Infantil	Bioquímica
Ortopedista Adulto e Infantil	Pedagogos
Psiquiatra	Nutricionista
Pediatra	Enfermeiros
Endocrinologista	Ortoprotesista
Psicólogos	Assistentes sociais
Fonoaudiólogos	Técnicos em nutrição
Fisioterapeutas	Técnicos e auxiliares de enfermagem
Terapeutas	Técnico de laboratório

Fonte: Site da instituição.

A instituição B foi fundada no ano de 1976, por um grupo de colaboradores que tinham como objetivo oferecer uma assistência melhor para as pessoas com deficiência e hanseníase.

A equipe da instituição é formada por profissionais de diversas áreas que atuam na instituição e em outras ações que envolvem as pessoas com deficiência na sociedade.

Quadro 11- Funcionários da instituição B

Equipe Multiprofissional	
Enfermeiras	Assistentes sociais
Médicos(Fisiatra,Neurologistas, Psiquiatra)	Funcionários da área administrativa
Fisioterapeutas	Prestadores de serviços - terceirizados
Fonoaudiólogas	Pedagogas
Técnicos Próteses/Órteses	Psicólogas
Voluntários em diversas áreas	Nutricionista

Fonte: Site da instituição.

Os atendimentos realizados na instituição B eram distribuídos nas áreas: educação, enfermagem, médica, corpo, mente e bem estar, fisioterapia, fonoaudióloga,

nutrição, pedagogia, psicologia, SAU (Serviço de atendimento ao usuário), serviço social e terapia ocupacional.

O histórico das instituições estava bastante relacionado a da criação da Divisão de Educação Especial da cidade, pois inicialmente os professores contratados eram remanejados para as classes especiais destas instituições.

Na fala da coordenação da Divisão de Educação Especial foi comentado a respeito destas parcerias.

Pesq: Os professores de Educação Especial estavam nas instituições?

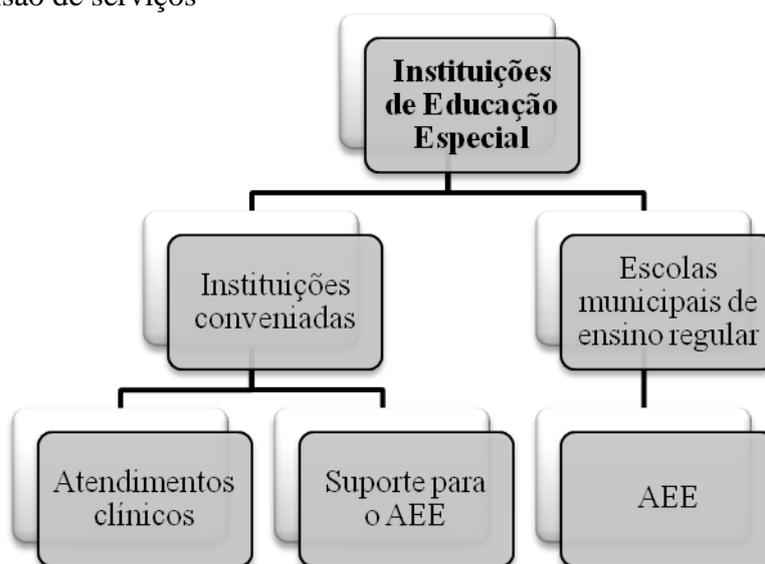
CEE1: Isso. Éramos cedidas para trabalhar na instituição de Educação Especial. Em 2005 nos viemos trabalhar nas nossas escolas, do município. (Entrevista – Coordenação da SME).

Com a implantação da nova política, o AEE passou a ser ofertado de maneira prioritária nas escolas municipais regulares e com isso correram mudanças no convênio mantido com as instituições, estas passaram a ofertar os atendimentos complementares que não estavam disponíveis na rede municipal de educação e saúde, como o atendimento das equipes multidisciplinares, reabilitação e a emissão dos laudos.

CEE1: [...]fechamos a parceria com as instituições, mas foi a partir de 2006, que a instituição não poderia fazer a matrícula direto, teria que passar por nós, as escolas municipais. (Entrevista – Coordenação da SME).

Com as modificações na legislação a partir do ano de 2005, as instituições e as escolas de ensino regular iniciaram uma nova configuração e divisão dos serviços.

Figura 7- Divisão de serviços



Fonte: Elaboração própria.

Dentre os papéis destinados às instituições nesta parceria com a rede municipal de ensino, foram destacados os atendimentos prestados pela equipe multidisciplinar e a emissão do laudo.

Pesq: São mantidas parcerias com as instituições?

CEE1: SIM, e não tem como não ter.

CEE2: E até por questão de diagnóstico, infelizmente precisamos do diagnóstico.

CEE1: E não temos médicos...

CEE1: E depender da saúde ia demorar muito, a agilidade que nós temos hoje para encaminhamento, e atendimentos clínicos de várias áreas, fisioterapeuta, fonoaudióloga, médicos, psicologia é, e principalmente a questão do diagnóstico, poucas cidades tem essa agilidade, porque, é um convênio de subvenção em que eles estão à serviço da rede municipal, é lógico que eles tem outras demandas. O nosso convênio é para atender apenas alunos do município (Entrevista – Coordenação da SME).

A parceria entre a saúde e a educação revelou-se como essencial para a inclusão, considerando que possuem objetivos diferentes, mas que podem ser associados na busca pela qualidade de vida e aprendizagem do público alvo da Educação Especial, dando uma oportunidade de diálogo entre a saúde e a educação (BELISÁRIO-FILHO, 2005).

Quadro 12- Parcerias município-instituição

Coordenação da SME	Professor especialista
[...] se a A tem outros atendimentos pra oferecer, e é o objetivo da parceria, são os atendimentos que a prefeitura não pode atender, como, psicólogo, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional.	Nós ainda não temos uma equipe multidisciplinar, a única equipe que às vezes vem, são as das instituições conveniadas.
Nesses 10 anos fomos refinando o convênio com as instituições parceiras[...]	Tem o atendimento, mas é tudo de fora, a prefeitura não tem essa equipe.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto a parceria entre a escola e a equipe multidisciplinar, a professora especialista citou que:

Pesq: Então vocês tem contato com os profissionais dessas instituições?

PE: Temos, podemos até marcar reuniões com eles, para eles estarem vindo na escola. A equipe faz um relatório, mostrando o que a criança está fazendo, se ela desistiu dos atendimentos e temos contato por email com eles e também solicitamos relatórios para saber qual a situação que a criança se encontra (Entrevista–Professora Especialista).

As reuniões ocorriam na escola e contavam com a professora especialista e um representante da instituição e quando necessário de representantes da coordenação escolar, mas a maior parte do contato entre a escola e a instituição era realizado por relatórios e as reuniões ocorriam em casos mais específicos.

Em pesquisa realizada por Rodrigues e Cia (2013) em pré-escolas municipais de uma cidade do interior paulista, as professoras especialistas relataram que mantinham contato com as instituições, mas estes eram breves, não recorrentes, e aconteciam mediante situações que necessitavam de informações mais específicas.

A professora relatou que a equipe multidisciplinar muitas vezes não condizia com as necessidades do ambiente escolar.

PE: [...] mas geralmente as orientações não são muito eficazes para trabalhar, porque, o que recebemos aqui? É uma fonoaudióloga orientando a parte prática, sendo que ela não tem a parte da pedagogia, então são umas coisas que acabam sendo um pouco divergentes, o tipo de orientação que chega aqui nem sempre é a necessária. (Entrevista – Professora Especialista).

A parceria entre diversos profissionais é necessária visando o desenvolvimento de todos os aspectos do indivíduo, assim cada profissional tem seu papel e especificidades da área. Briant e Oliver (2012, p. 142) citam: “A composição de uma equipe multidisciplinar é fundamental para apoiar e construir novas possibilidades de ação por parte dos diferentes agentes e para a efetivação e fortalecimento de uma nova dinâmica que valorize cada sujeito e sua diversidade.”

A falta de acesso dos professores aos atendimentos que ocorriam nas instituições também foi uma queixa da professora especialista, pois em sua visão, esse acesso à instituição poderia ser um ponto muito importante para a realização de um trabalho colaborativo.

Para Delpretto e Santos (2013) é necessária uma articulação entre a escola regular e os centros de atendimento, para o planejamento de ações individualizadas para o atendimento dos alunos com deficiência.

PE: [...] Não, pelo que eu sei, o professor não pode assistir os atendimentos, mas nós temos muita curiosidade de saber como é, como a criança responde lá, porque às vezes vem relatórios citando, que eles respondem, eles fazem um levantamento dos conhecimentos da criança e que não conseguimos avaliar na escola (Entrevista–Professora Especialista).

Essa diferença no processo de compreensão e resposta da criança era um tema que gerava dúvidas na professora

Teve um caso que nós exigimos que viessem aqui, ensinar a trabalhar com a criança, porque, tinha a orientação por escrito, recebemos muita orientação, do como fazer, mas na prática sabemos que não dá certo, então teve um caso específico que elas passaram aqui em média uns 15 dias, orientando como eu deveria trabalhar com essa criança, mas era um caso específico (Observação-Professora Especialista)

A relação entre a escola-família e equipe multidisciplinar foi um tópico de bastante discussão, quanto à adesão dos responsáveis ao trabalho realizado nas instituições conveniadas.

PE: [...] aqui na nossa realidade, muitas crianças acabam desistindo de ir aos atendimentos, porque os pais trabalham o dia inteiro e não tem como levá-lo nas instituições. (Entrevista – Professora especialista).

Muitas crianças aqui não frequentam o atendimento nas instituições, os pais não tem tempo de levar, a mãe da M mesmo, me disse, ou eu a levo no atendimento ou coloco comida dentro de casa (Observação-Professora Especialista).

A participação ativa das famílias e o envolvimento com os profissionais são aspectos importantes nas intervenções e são possíveis com a construção de uma relação de parceria entre as famílias e os profissionais. Uma parceria colaborativa que vise ações em conjunto entre a família e os profissionais e auxílio mútuo é um caminho a relação unilateral que muitas vezes é construída nas instituições, onde compete aos profissionais tomar as decisões e aos familiares cumpri-las (SILVA, DESSEN, 2012).

As dificuldades no acesso do público-alvo da Educação Especial às redes de apoio muitas vezes estão ligadas aos problemas como: demora no agendamento dos atendimentos, falta de condições financeiras para arcarem com os transportes e dificuldades dos pais para se ausentarem do trabalho (SILVA, FRANKE, MOREIRA, 2013). Os aspectos citados na literatura são confirmados na fala e observações realizadas.

As instituições conveniadas ofereciam atendimentos clínicos para as crianças com deficiência, mas as famílias também dependiam do auxílio de outros órgãos governamentais e municipais, como os postos de saúde e centros de assistência social, para ter acesso à remédios, fraudas e até mesmo o vale transporte.

PE: Geralmente os pais costumam procurar o centro de assistência, tem informações que os pais sabem mais do que nós, eles acabam nos ensinando, o que fazer, onde procurar, eu já cheguei a pegar endereço de promotoria com pai. Eles são bem informados sobre os direitos (Entrevista – Professora Especialista).

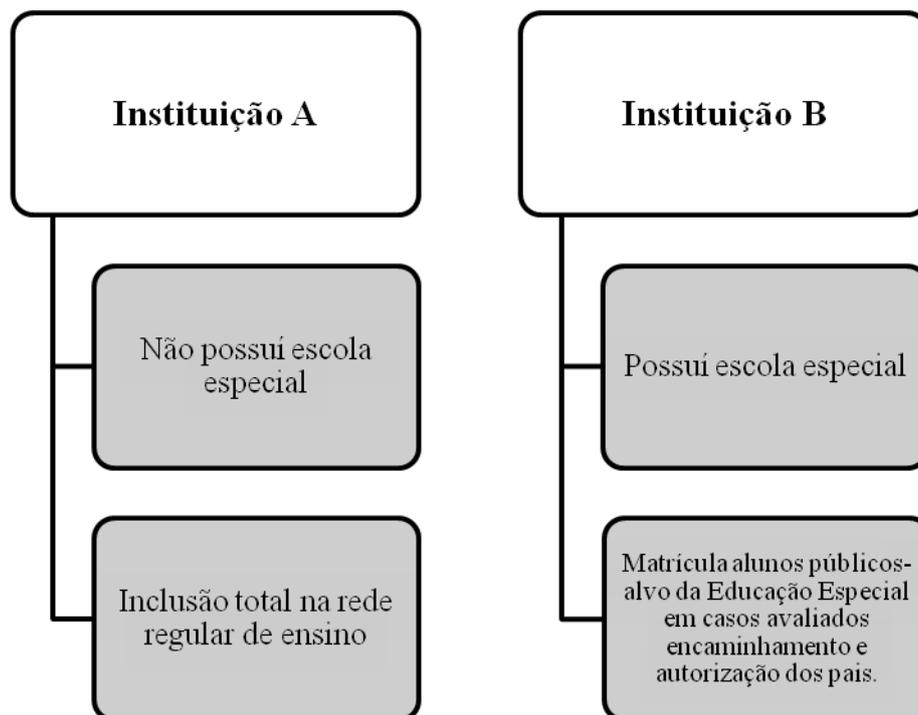
As necessidades específicas do local também era um ponto que merecia atenção nos atendimentos, segundo a professora especialista;

PE: Aqui na nossa unidade escolar nós costumamos falar era necessário, um profissional aqui dentro, trabalhando; porque temos muito caso de criança que tem dificuldade na fala, entre outras (Entrevista– Professora especialista).

PE: As crianças sofrem muito na nossa realidade, precisávamos ter um psicólogo pelo menos e uma fonoaudióloga na escola, para atender diretamente a criança, porque aqui conseguimos ter a frequência da criança, agora lá fora é difícil exigir que os pais levem (Entrevista – Professora Especialista).

As instituições ofereciam uma estrutura de atendimentos semelhantes, porém a A contava com a escola especial e a B não oferecia este tipo de serviço. Essa diferença também era apresentada na visão que a professora possuía das duas instituições, que considerava que uma instituição possuía uma definição mais rígida e apóia a inclusão total, enquanto a segunda apresenta uma visão de inclusão mais aberta e defendia a matrícula na escola especial em casos específicos.

As políticas educacionais buscam cada vez mais garantir o acesso e a qualidade da educação para todos na escola regular, oferecendo o AEE como um serviço de suporte à escolarização do público-alvo da Educação Especial, buscando romper a ideia de que as instituições especiais substituem o ensino regular, criando uma dicotomia entre o ensino regular e a educação especial (SANTOS; MENDONÇA; OLIVEIRA, 2014).

Figura 8- Concepção de inclusão das instituições

Fonte: Elaboração própria.

Por último foi comentada a influência destes atendimentos no trabalho realizado na SRM. A professora ressaltou que a frequência do aluno nos atendimentos resultava em uma melhor aprendizagem, comportamento e relações familiares.

Apesar dos problemas relatados, como a dificuldade em encontrar vagas nos atendimentos, uma melhor interlocução entre a escola e a instituição, falta de tempo e apoio financeiro aos responsáveis para levarem os filhos às instituições, a equipe multidisciplinar estava presente nos atendimentos principalmente na área de saúde, tornando o AEE responsabilidade efetiva da rede de ensino municipal desde 2005.

Os convênios firmados pela prefeitura, foram uma alternativa à necessidade de estabelecer uma Política Inclusiva nas escolas municipais, com a implementação das SRM, as escolas especiais não seriam mais consideradas o lócus principal de atendimento, assim essas instituições foram mantidas com caráter de suporte à inclusão escolar, oferecendo atendimentos na área da saúde entre outros.

O papel destas instituições revelou-se como fundamental para o município, considerando que o sistema de saúde não teria o suporte adequado para a grande demanda de atendimentos e conclusão dos laudos. Para a professora especialista, era

importante que os alunos, tivessem acesso e frequentassem os serviços ofertados nas instituições.

A consolidação do diálogo entre a instituição e a escola foi uma necessidade apontada, pois os atendimentos realizados nas instituições e na SRM se complementam.

O papel da família e da escola na garantia desse atendimento também foi um ponto de destaque, pois a aceitação e frequência nos atendimentos apresentam falhas que prejudicam a inclusão com qualidade na escola e na sociedade.

6.8 Descrição do contato entre professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais

O modelo de inclusão escolar atual estabelece que o AEE ocorra nas SRM presentes nas escolas regulares. Assim, a presença do professor especialista nas escolas é uma possibilidade de contato entre as especificidades do atendimento dos alunos públicos-alvo da Educação Especial e a prática do ensino comum.

No contexto inclusivo presente, a formação de professores tanto do ensino comum como especialistas apresentam diversas falhas, fazendo com que o mesmo precise se apropriar de instrumentos que possam promover a sua prática educativa e a parceria com outros professores (ZANATA; CAPELLINI, 2012).

Considerando as possibilidades que o contato entre os professores que atuam na sala regular e na SRM permite para o sucesso no processo de inclusão, este tema foi abordado em entrevista e observações no lócus desta pesquisa.

O contato entre as professoras foi o primeiro tópico abordado e ambas apresentaram uma resposta semelhante, afirmando que não havia um momento de contato específico.

PE: [...] Um contato específico para isso, não há. O único contato que temos, ocorre em horário de ATP, porém, toda última reunião do mês, os professores se reúnem para trocar experiências em geral, neste momento, alguns professores me procuram para discutir sobre o aluno (Entrevista – Professora Especialista).

Segundo a professora especialista, no momento do ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), eram trabalhados temas gerais e não eram apresentados casos específicos dos alunos atendidos, ou a possibilidade de trabalho em conjunto entre o ensino regular e a Educação Especial.

A professora especialista diz que avisou no ATP que caso o professor não soubesse adaptar era para procurá-la, mas quem soubesse poderia adaptar a prova (Observação – Professora Especialista).

O planejamento de atividades em conjunto e as adaptações curriculares são ações necessárias e que possibilitam um contato entre as professoras, que podem definir estratégias, a utilização de recursos e adaptações necessárias tanto para o AEE como para a sala comum, porém, o momento de planejamento em conjunto não é uma prática presente no cotidiano da escola.

As professoras se encontravam apenas para o planejamento escolar geral, em que eram definidos os conteúdos do ano letivo, por série, e não eram discutidos planos de ensino individualizados ou específicos para o trabalho em parceria entre a SRM e o ensino regular.

A falta de um momento específico para o planejamento em conjunto dificulta a troca de experiências e práticas, assim a figura da coordenadora pedagógica foi citada como um elo de contato, segundo a entrevistada.

[...] o contato também pode ocorrer às vezes com o intermédio da coordenadora pedagógica, eu deixo algum recado ou a professora avisa algo que é passado para mim, por bilhetes também (Entrevista – Professora Regular).

Tezzari (2015), sobre esse tema, apresentou uma abordagem usada no município-alvo de sua pesquisa, onde foi criada uma carga horária específica para reuniões entre os professores com assessoria, para que pudessem construir, em colaboração, alternativas de intervenção para atender as especificidades dos alunos.

Ainda foi citado que o acesso ao trabalho realizado, tanto na SRM como na classe regular, ocorria apenas nos momentos de conselho de classe, que eram períodos rápidos e que não ocorriam com grande frequência, limitando o contato.

Foi observado que, outra forma de contato, ocorria por meio da cuidadora dos alunos, que repassava, para a professora especialista, suas percepções sobre o comportamento dos alunos, o conteúdo do trabalho realizado pela professora da sala regular, se ela realizava adaptações e se ministrava algum conteúdo diferenciado para o aluno do AEE.

A professora especialista pergunta para D, se a professora da classe regular está utilizando letra cursiva. A cuidadora que está presente, fala que a professora estava colocando as duas letras na lousa, mas que essa semana parou e que o D consegue identificar as letras cursivas (Observação).

Com um período escasso para o contato, a professora especialista afirmou que não são todas as professoras do ensino regular que buscavam ter acesso ao trabalho realizado na SRM.

Pesq: As professoras buscam esse acesso?

PE: Na maioria das vezes, não. Mas, há quem se interesse em trocar experiências e receber orientação (Entrevista – Professora Especialista).

Essa colocação da professora especialista confronta com os motivos apresentados pelas professoras do ensino comum que seriam limitadores para o contato: a falta de tempo, número excessivo de alunos que possuíam na classe, e até mesmo a dificuldade em se estabelecer trocas experiências.

A professora especialista citou que também não tinha acesso ao conteúdo trabalhado na classe regular, o que revelou uma grande dificuldade para se estabelecer um plano de ensino que visasse o desenvolvimento do aluno e sua inclusão com qualidade no ensino regular.

A entrevistada (professora especialista) demonstrou que, entre seus objetivos no trabalho na SRM, o que ela considerava mais importante era que aluno atendido acompanhasse os conteúdos e o desenvolvimento da classe regular o qual fazia parte, focando no processo de alfabetização e escrita com a letra cursiva, mas como a professora especialista não tinha acesso aos conteúdos focados na sala, desenvolvia um trabalho isolado e descontextualizado da sala regular.

A falta do estabelecimento de uma parceria resultava em situações de conflito e de falta de compreensão quanto aos objetivos do AEE, como revelaram algumas falas espontâneas da professora especialista:

[...] tem aluno que deixa de frequentar a SRM, porque a professora regular falou para a mãe, que ele não precisava mais, que tinha aluno pior que ele na sala e que não vai (na SRM). Ela fez isso sem me consultar e sem saber o desenvolvimento dele aqui (Observação – Professora Especialista).

[...] às vezes tem professor que passa aqui na sala e vê poucos alunos, ou a gente fazendo alguma atividade diferenciada, como um jogo, uma brincadeira, e acha que trabalhar aqui é mais fácil, que a nossa função é simples, e elas, como têm mais alunos, têm um trabalho mais difícil (Observação – Professora Especialista).

Mesmo com o cenário apresentado, para a professora especialista estabelecer uma parceria na escola faz toda a diferença para o trabalho das professoras e para o desenvolvimento do aluno.

O trabalho colaborativo é tudo para o desenvolvimento do aluno, pois facilita tanto para o professor regular, quanto para o professor do Especial, o conteúdo a ser trabalhado, além do que, agiliza a aprendizagem do aluno. Porém, o próprio horário de trabalho sendo no contraturno, acaba impedindo esse trabalho (Entrevista – Professora Especialista).

Neste trecho, a professora citou o fato de o contraturno impedir o trabalho colaborativo. De acordo com a legislação, o AEE na SRM deve ocorrer no contraturno do período de frequência do aluno no ensino regular, assim o período de trabalho das professoras também apresenta a mesma dinâmica, dificultando os encontros na própria escola.

Uma solução para este obstáculo encontrado seria o ensino colaborativo, que possibilitaria à professora especialista estar presente na classe regular, trabalhar em parceria com a professora da classe regular no mesmo período. De acordo com este modelo colaborativo, a escola deveria ser modificada e o ensino na classe regular seria mais bem qualificado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O contraturno é apenas uma das dificuldades que foram alegadas tanto pela professora regular como a especialista. É possível analisar, tendo como fundamento as falas, que, muitas vezes, por mais que as dificuldades sejam as mesmas, a busca é pela culpa na figura do outro profissional, entre os obstáculos alegados estavam a resistência do outro profissional, seja a professora especialista ou do ensino regular. Para a professora especialista, a formação inicial nos cursos de licenciatura também era um fator de grande influência, pois ela acreditava encontrar situações de preconceito de alunos na classe regular e descrença do processo de inclusão.

A necessidade de ser estabelecido um diálogo entre a professora especialista e a do ensino regular foi afirmada por ambas, mas não foram apresentados caminhos para esta modificação. Segundo a professora especialista, garantir que os encontros aconteçam e sua frequência deveria ser uma cobrança dos supervisores, que necessitariam exigir essa participação de todos os profissionais no processo de inclusão.

Contexto semelhante foi encontrado em outras pesquisas. Silva, Martins e Araujo (2015) identificaram, na fala de professoras especialistas, que elas compreendiam a necessidade do estabelecimento de parceria, mas que encontravam resistências, mesmo quando a escola propunha atuar de maneira inclusiva. Outras pesquisas apontaram a mesma realidade (CONCEIÇÃO, et al., 2015; SILVA, et al., 2015).

As observações realizadas nas reuniões e encontros entre as professoras revelaram a necessidade de ser estabelecido um canal de diálogo e troca de experiências dos trabalhos realizados na classe regular e na SRM.

Uma professora da sala regular vai até a sala de recursos pedir atividades de alfabetização, pois ela disse que, no começo, podia trabalhar de maneira igual com todos alunos, mas, agora, deve acompanhar os que estão evoluindo, e essas atividades, ela vai aplicar para os alunos que frequentam a sala de recursos.

A professora especialista busca, em seu armário uma pasta de atividades e separa algumas. A professora da classe comum sai e a especialista demonstra descontentamento: “- É função dela também olhar para esse aluno, não apenas vir aqui e pedir algo diferente, ela tem que pensar em atividades também”. Ela separa as atividades e vai até a sala regular entregá-las (Observação).

A falta de parceria entre a professora especialista e a professora da classe regular é uma característica presente no contexto da pesquisa, as observações e entrevistas revelaram a existência de trabalhos que ocorrem de maneira paralela e possuem o mesmo público-alvo. Os problemas de diálogo e compreensão do trabalho realizado na SRM afetam a prática docente e o desenvolvimento dos alunos.

Os obstáculos apresentados nas falas estão claros, e muito pode ser feito para diminuí-los. O contraturno é definido pela legislação, mas é possível criar horários específicos para o planejamento em conjunto e a discussão de casos, como foi citado pela professora especialista, neste ponto cabe o papel da coordenação escolar, em definir este período e garantir que ele ocorra na prática.

A possibilidade do coensino, ou ensino colaborativo (ZANATA; CAPELLINI; 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), é defendida como uma solução, mas que ainda não é muito aplicada ou difundida até mesmo por questões econômicas e políticas, visto que seria necessário reestruturar o conceito de AEE presente nas escolas e a contratação de novos profissionais, gerando custos.

A falta de um trabalho colaborativo ou até mesmo de um canal de diálogo entre as professoras revela-se na prática da sala de aula e em questões do cotidiano escolar, apresentando um conflito muitas vezes oculto em que o maior prejudicado é o aluno.

6.9 O contato entre a família do aluno que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais e a escola

Para descrever o contato entre a família do aluno com deficiência e a escola, foi utilizada a observação de momentos distintos como, estudo de caso, conversas entre a professora especialista e familiares e de situações que possuíam a família como eixo central.

O primeiro contato entre a família do aluno e a professora especialista acontecia no estudo de caso. Era enviada uma carta para os responsáveis explicando o possível encaminhamento para a SRM e solicitando a presença dos mesmos para a autorização e o estudo de caso.

O estudo de caso foi realizado na SRM e baseado no modelo de perguntas da Secretaria de Educação, eram questões desde o período da gravidez até sobre o comportamento e desenvolvimento da criança.

A participação das mães no estudo de caso era mais comum no contexto pesquisado, porém este estudo de caso observado foi realizado com um pai.

As definições de papéis de pai e mãe são representações sociais criadas socialmente e que são modificadas de uma cultura para a outra (CHACON, 2011). Os papéis sociais nas famílias do contexto pesquisado apresentavam diversas configurações, muitos dos pais não estavam presentes no cotidiano das crianças, as mães possuíam jornada dupla, de trabalho e cuidado do lar, deixando o papel do cuidado das crianças muitas vezes para os filhos mais velhos e eram apresentadas outras configurações de família, avós, tios e crianças que estavam sob custódia do juizado de menores e viviam em abrigos, assim a professora especialista muitas vezes demonstrou desconhecimento prévio das relações familiares, neste contexto, o estudo de caso era fundamental para a efetivação de um primeiro contato entre a professora e a família do aluno.

Para Chacon e Oliveira (2013), as transformações que vem ocorrendo ao longo do século XXI nas estruturas familiares, permitem que o modelo de família tradicional conviva com novas estruturas familiares, denominadas “famílias mosaicos”.

O arranjo familiar dos alunos atendidos apresentava diversas configurações, um modelo de família presente no contexto escolar era o da família ampliada, que está definida na legislação:

Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade (BRASIL, 2009).

A compreensão de que o filho necessitava do AEE e até mesmo do laudo que constata alguma deficiência não era bem aceito por muito dos pais, a professora especialista explicou isso em suas falas:

Tem pai que vem no estudo de caso e quando explicamos, falamos pra procurar a instituição, eles não aceitam, falam que o filho não tem problema.

O M não frequenta o recurso, porque a mãe acha que é algo espiritual, que ele não tem deficiência, e que ele vai ser curado pela religião dela, e ela retirou ele daqui, mas nos vemos que ele precisa desse atendimento (Observação – Professora Especialista).

A negação da deficiência é uma das duas principais crises enfrentadas pelos pais, a morte simbólica, relacionada à expectativa do nascimento e a segunda relacionada aos cuidados diários (KIRK, GALLAGHER, 2002).

Em alguns casos foi possível compreender que não era apenas a deficiência que dificultava o contato com as famílias, mas a situação social no qual estavam inseridos também influenciava.

A deficiência não é a definidora do relacionamento entre a família e a criança, estando envolvidos outros fatores como os sociais e culturais (SILVA; DESSEN, 2014).

Durante a observação foi possível compreender que a família participava apenas do primeiro momento do estudo de caso, os demais passos, como avaliação e definição do planejamento de conteúdos e atividades eram realizados apenas pela professora especialista. Silva e Mendes (2008) em pesquisa realizada com professores especialistas e pais de alunos que frequentavam o AEE de uma rede de ensino municipal apresentou dados semelhantes, a participação dos familiares não ocorria no planejamento educacional e os pais não são considerados parceiros na definição dos objetivos educacionais e na busca de estratégias.

Um dos temas mais recorrentes no contexto observado, quando definido o tema “família” foi a frequência dos alunos do AEE.

A professora especialista relatou a dificuldade no contato com os familiares e os motivos das faltas e abandono do AEE.

Entre os motivos familiares, haviam crianças que precisavam realizar tarefas domésticas e que os responsáveis alegavam não terem tempo para levar o aluno no contraturno, em alguns casos, os responsáveis preferiam matricular os filhos nos projetos sociais presentes no bairro ao invés de encaminhá-los ao AEE, pois as atividades dos projetos aconteciam no período todo e todos os dias da semana, enquanto o atendimento tinha a duração de duas horas e ocorria duas vezes por semana.

A mãe da C trabalha e o pai está preso, descobri que ela só vem no recurso na folga da mãe, e eu perguntei C, o que você fica fazendo? Ela me disse que lava banheiro e arruma as camas dos irmãos (Observação – Professora Especialista).

Foi possível observar neste contexto que o encaminhamento e a frequência dos alunos atendidos tinham uma relação com a situação econômica das famílias, muitos pais não tinham como levar os filhos ao AEE, diante a longa jornada de trabalho, fato que dificultava o contato entre a família e escola.

A professora especialista revelou outros fatores que dificultavam o contato com as famílias.

O contato aqui é muito complicado, eles mudam muito de endereço, de telefone, eu canso de ligar, às vezes eu ligo e a mãe está dormindo e não lembrou de mandar o filho para a escola. (Observação – Professora Especialista).

O contato também era dificultado com a ausência da professora especialista nas reuniões, por estas acontecerem no contraturno a professora considerava difícil participar e portanto realizava a maior parte dos contatos via bilhete, fato também presente em pesquisa realizada por Cia e Rodrigues (2014).

Teve a reunião dos pais e eu passei os bilhetes, para as professoras passarem para os pais, também avisei no htpc, que os professores precisam falar para os pais mandarem as crianças, senão eu vou desligar. Tem criança que precisa entrar e quem não vem, segura a vaga. (Observação - Professora Especialista).

A frequência nos atendimentos realizados nas instituições conveniadas também apresentava o mesmo problema que o enfrentado na SRM, muitos pais desistiam de levar os filhos às consultas e atendimentos, fato que influenciava no AEE.

A escola em parceria com a família e a rede de apoio disponível são fundamentais para o bom desenvolvimento do aluno (CANTARELLI, 2013). Assim pensando em um acesso com qualidade à educação, devem ser considerados os aspectos do ambiente escolar e os presentes nos outros contextos.

Na fala da professora foi salientado que a frequência nos atendimentos era importante para o desenvolvimento do aluno, e até mesmo para a obtenção de um laudo, mas ao mesmo tempo ela revelou que compreende e que existiam dificuldades para os pais.

(A professora fica com uma expressão desanimada e fala): É muito difícil para ela, mas ela se esforça sempre. Às vezes eu passo na rua e vejo-a bem cedo no ponto de ônibus pra levar os filhos na instituição, ela é uma das mães que levam certinho aos atendimentos. (Observação – Professora Especialista).

A condição social das famílias foi um ponto muito levantado para justificar o contato família-escola.

Já mandei bilhete falando até que se não tiver frequência na sala de recursos, perde o bolsa família, mas não adiantou muito também.

Mas também, os pais muitas vezes têm histórias tão sofridas que só do filho estar na escola, conhecer as letras, eles já acham que está muito bom (Observação – Professora Especialista).

D'Ávila (1998) afirma que a escola não pode negar a relação que há entre a origem social e o desempenho da criança na escola. Assim as frequências e faltas relatadas na SRM revelam muito do cotidiano dessas crianças.

A condição social das famílias também é apontada como motivo da falta de estímulos para o desenvolvimento das crianças e dos problemas de aprendizagem. Sigolo, Rinaldo e Raniero (2015) apresentam dados de uma pesquisa realizada com 10 famílias de crianças com deficiência intelectual, com os dados obtidos foi possível identificar que essas crianças viviam em ambientes com recursos escassos, criando um contexto deficitário para o desenvolvimento.

Porém, explicar o fracasso escolar com base nas condições sociais dos alunos, e da teoria do déficit cultural, é uma concepção que deve ser revista, pois os mecanismos presentes na estrutura escolar e sua má qualidade levam ao falso conceito que as crianças pobres não têm habilidades (PATTO, 1996).

Apontar a criança como culpada pelo fracasso escolar, é omitir o verdadeiro centro da discussão, não se pode desconsiderar o papel do contexto socioeconômico, que historicamente marginaliza as camadas populares e não propicia condições favoráveis para o desenvolvimento e aprendizagem e no caso do AEE, dificultando o acesso e permanência dos alunos públicos-alvo da Educação Especial no ensino regular e no AEE no contraturno.

Ao conhecer o contexto dos seus alunos também é papel da escola buscar estreitar laços com as famílias, e desconstruir o caráter autoritário da relação escola-família, onde são criados modelos de relações centrados na escola, criando uma relação assimétrica de poder (SIGOLO, 2012). No entanto essa relação deve estar centrada na construção de novas ações educativas voltadas para o sujeito (PORTELA; ALMEIDA, 2009).

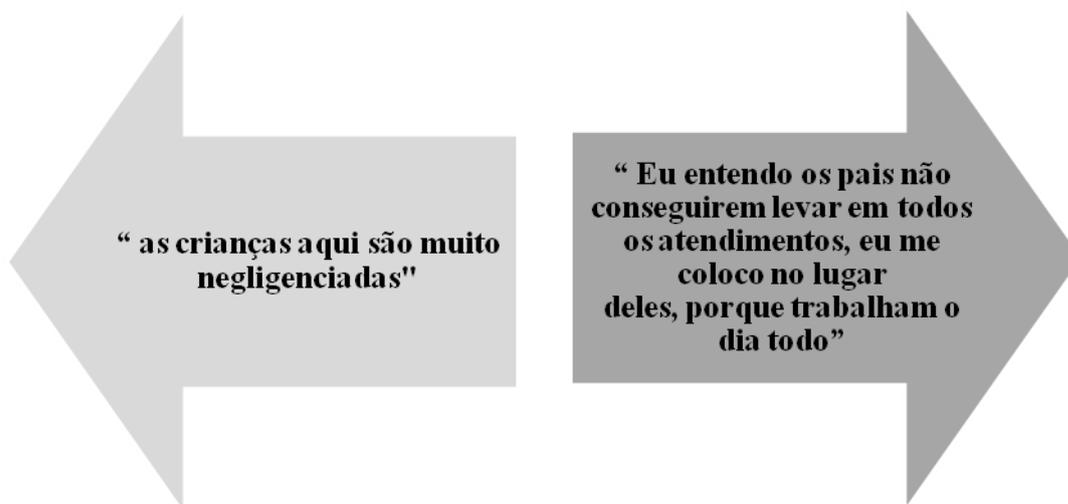
A participação da família na escola está presente nos documentos oficiais, porém, essa relação necessária para a efetivação da Educação Inclusiva, muitas vezes, é trabalhada de maneira precária na formação dos professores (CHACON, OLIVIERA, 2013), considerando que os professores são os responsáveis pela orientação e a articulação da família com a escola, essa é uma necessidade em sua formação.

Outra situação leva a escola a entrar em contato com a família: a falta e evasão dos alunos do AEE.

A professora entrevistada comentou que sempre tentava entrar em contato com as famílias para questionar sobre as faltas, mas quase nunca obteve um resultado positivo. A escola está situada em uma região de baixo índice de desenvolvimento social e econômico da cidade e esse contexto tem grande influência nas práticas e relações que ocorrem, inclusive na SRM. Essa problemática levanta uma questão que atinge o país: ao se pensar na escolarização do público-alvo da Educação Especial, não se pode considerar apenas a condição do aluno, mas também a sua relação com a pobreza e a falta de políticas sociais efetivas (CAIADO, ZEPPONE, 2013). Essa complexidade de fatores está presente no cotidiano escolar e deve ser interpretada para uma compreensão de todo o sistema em que se insere.

A professora entrevistada apresentou um sentimento ambíguo quanto à participação da família, algumas vezes de compreensão e outras de não aceitação do papel das famílias e do contexto social no qual estão inseridos.

Figura 9- Observações sobre a relação família e as instituições conveniadas



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar a relação entre a escola e a família, mais especificamente entre a professora especialista e os responsáveis pelos alunos que frequentam o AEE, não se pode desconsiderar o contexto e as relações sociais presentes, é necessário buscar uma parceria entre a escola e a família e também com outras instituições sociais.

Ao escutar o que os pais têm a dizer é possível construir uma parceria, porém é necessário levar em consideração as necessidades da família, “[...] levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria e não apenas meros expectadores” (CAPELLINI; FONSECA, 2011, p.420).

Auxiliar os pais na aceitação é uma tarefa muito importante, muitos pais revelam descrença na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Buscar programas de intervenção para a família também se revela um caminho, considerando o desgaste que estas enfrentam no cotidiano (CHACON, 2011; SIVA; DESSEN, 2014).

A relação família-escola é definida pela literatura como importante para a efetivação de boas práticas e a qualidade no processo educacional. Na escola inclusiva, esta relação se demonstra tão ou mais essencial.

A diversidade de alunos, também representa as diferentes estruturas familiares que necessitam ser acolhidas com respeito para um diálogo efetivo nas escolas.

No lócus da pesquisa, a relação da escola com a família revelou-se um ponto de grande tensão, considerando a dificuldade deste contato e os conceitos já estabelecidos sobre as famílias dos alunos matriculados. No AEE, o primeiro contato

ocorre no estudo de caso, um momento que a professora especialista tem, para conhecer melhor o aluno, suas origens e o meio social, porém este primeiro encontro demonstra dificuldades, desde o agendamento até a aceitação dos familiares.

Culpar as famílias pela falta de interação com a escola é o caminho mais fácil, mas é necessário reconhecer as dificuldades e o contextos em que estas estão inseridas, diversos estudos apontam a falta de comprometimentos dos pais (FUMES et al., 2015; SOARES et al., 2015) , seja desde o momento do laudo até a frequência do aluno no AEE, mas é preciso buscar os motivos que levam a este fato, compreender e buscar novas soluções, como tornar a escola um ambiente próximo de sua realidade e acolhedor para a família .

Os fatores sociais e o contexto no qual a escola está inserida revelam-se na fala dos autores como um responsável pela falta de contato e omissão dos responsáveis; porém compreender os motivos que levam ao afastamento das famílias do ambiente escolar é necessário para a construção de uma aproximação e o reconhecimento da escola como reprodutora de conceitos previamente estabelecidos e falsas concepções, visto que muitas vezes a escola está distante da realidade das famílias, por mais que seus filhos a frequentem todos os dias.

6.10 Identificação do referencial teórico para o Atendimento Educacional Especializado

A definição do modelo de AEE atual é baseada nas legislações recentes sobre o tema: o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), revogado posteriormente pelo Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica.

A instituição de uma legislação específica para o AEE representa o caráter político e histórico que não pode ser desconsiderado na discussão da implementação e funcionalidade do AEE.

Segundo Manzini (2012), dentre as alterações presentes na legislação, a mais profunda foi o posicionamento da Educação Especial como não paralela ao sistema de educação comum, ou seja, as atividades realizadas no AEE não devem ser

substitutivas ao ensino comum, mas complementares ou suplementares à formação dos alunos no ensino regular.

Considerando o caráter político presente nas ações e instituição do modelo de AEE, identificar se havia um referencial teórico para a efetivação do AEE foi o objetivo que se buscou contemplar com o auxílio da entrevista e observações do cotidiano na SRM neste capítulo.

O primeiro tema referiu-se aos materiais específicos sobre o AEE e o acesso aos mesmos.

A professora especialista citou que não lhe foram apresentados temas específicos sobre o AEE, como as bases legais.

[...] Não, na prefeitura não. Nós buscamos por conta própria, isso é outra falha que existe, não temos assessoria para esse tema, podemos até procurar a Secretaria, mas não teremos tanto respaldo assim (Entrevista – Professora Especialista).

Quando questionada sobre a busca sobre o tema por conta própria, a participante disse que não costumava focar seus estudos nestes conteúdos específicos, mas sim em assuntos como deficiências específicas e atividades.

A utilização de algum material como base para os atendimentos foi o tópico seguinte e a professora citou que não utilizava nenhum material deste tipo como apoio.

[...] Não utilizo um único material de base, varia para cada aluno, mas geralmente eu tento voltar para o método tradicional com eles, porque a dificuldade maior é a leitura e escrita e é o que eles mais necessitam na classe regular (Entrevista – Professora Especialista).

A fala da professora revelou um ponto importante para a compreensão do AEE: segundo a legislação, o trabalho deve ser complementar ou suplementar ao realizado na sala de aula, mas a professora citou que buscava realizar o mesmo trabalho que o ensino fundamental, descontextualizando com o objetivo proposto na lei para o AEE.

A definição da SRM como modelo para o AEE apresenta uma simplificação do serviço de apoio que não encontra sustentação para a sua manutenção na literatura específica. Considerar que este é o modelo ideal e que contemplará as necessidades específicas ignora as outras necessidades e especificações encontradas no público-alvo da Educação Especial (MENDES; CIA, VALADÃO; 2015).

A legislação específica foi o tema seguinte; a professora demonstrou conhecer o que está especificado na legislação, mas revelou não concordar com o conteúdo. Entre os tópicos de maior questionamento estava o contraturno, em sua opinião a definição de um modelo único, em que o atendimento deve ser realizado apenas no contraturno, era uma falha que prejudicava seu trabalho.

[...] A legislação é um pouco contraditória, o contraturno, por exemplo, é uma falha. Eles usam o argumento que atender no turno, prejudica a criança na sala de aula, mas a criança vai acabar ficando na sala de aula sem ter um respaldo, então, seria melhor ela estar vindo aqui na SRM (Entrevista – Professora Especialista).

Quanto às atribuições, outro tema definido pela legislação, a professora apresentou sua concepção.

[...] Eu acredito que são muitas, as atribuições, porque a legislação fala uma coisa e depois vem outros tipos de atribuições que foram impostas. Uma atribuição que foi dada há pouco tempo é que precisamos adaptar as provas dos alunos da sala de aula e isso eu sou contra, porque? Porque isso estimula o professor a não trabalhar com o aluno na sala de aula e transferir tudo para o professor da SRM (Entrevista – Professora Especialista).

Neste ponto, a participante retomou um tema que foi discutido em outros momentos: sua concepção sobre o papel do professor especialista quanto à adaptação de conteúdos para o ensino regular. Sua opinião destoava do que é colocado como atribuição do professor especialista na legislação, que cita como papel do professor especialista realizar adaptações de recursos e conteúdos para a SRM e para o ensino regular.

Quanto à linha pedagógica utilizada no AEE, a professora comentou que a prefeitura estava tentando utilizar a teoria Histórico-crítica.

[...] Eles estão tentando colocar a Histórico- crítica, mas até hoje não tivemos orientação. Eles até começaram fazer um estudo, fazer um ATP com a Educação Especial, mas parou, não teve continuidade e até hoje não vieram falar mais sobre este assunto (ENTREVISTA – Professora Especialista).

Na opinião da professora, a definição de uma linha pedagógica que seria utilizada em toda a rede municipal de ensino apresentava uma contradição, pois ao mesmo tempo em que definia a autonomia do professor e a vivência do aluno como

ponto de partida para a prática, eram também definidos os conteúdos que deveriam ser trabalhados na rede.

A participante comentou sobre a definição desta linha pedagógica.

[...] Sou a favor de que a teoria é o aluno. Para a prática, eu tenho que ter um olhar pra ele, trabalhar com o que ele precisa e nem sempre a Histórico-crítica vai ser adequada a um aluno, porque temos vários perfis de alunos. Às vezes você vai ter que ser mais tradicional com um aluno, mais rígida e com outro talvez você consiga usar um construtivismo, depende do aluno. Eu costumo dizer *que a teoria é o aluno* (Entrevista – Professora Especialista, grifo nosso).

Neste ponto da fala, ficou perceptível uma concepção particular da professora sobre o AEE: ela definiu que sua prática era baseada no aluno, ou seja, os momentos de planejamento, definição de recursos e estratégias teriam como base as características individuais de cada aluno atendido. No entanto, foi possível perceber que sua prática estava voltada, muitas vezes, para a inserção do aluno no ensino regular como um aluno comum, que deve acompanhar a classe sem considerar suas especificidades. Foi possível compreender, assim, que sua prática era voltada para o processo de alfabetização, leitura e prática da letra usada pela maioria dos alunos que frequentam a sala regular.

A definição de uma teoria é importante para o AEE, visto que a realização de um planejamento educacional depende desta escolha. A partir da teoria são definidos os instrumentos, os recursos e a avaliação, sendo possível identificar o sucesso ou o fracasso para promover o avanço do aluno (MENDES; D’AFFONSECA, 2015).

O planejamento de conteúdos e ações necessita de uma fundamentação, pois a partir dela o professor poderá mensurar suas práticas de sucesso e como intervir no fracasso. A teoria não tem como objetivo limitar o trabalho do professor, mas instrumentalizá-lo e permitir ações centradas nas necessidades específicas dos seus alunos.

A definição de uma linha pedagógica pela Secretaria de Educação não era o caminho ideal, segundo a professora, mas poderia auxiliar os professores que não estavam observando avanços nos alunos atendidos no AEE.

[...] Eu acho que se o professor está em um caminho em que está encontrando resultado, ele não tem porque mudar, agora se ele está tendo dificuldades e não está vendo resultados, ele pode optar pela Histórico-crítica e ter resultados, caso contrário eu não vejo motivos para mudar (Entrevista – Professora Especialista).

Segundo a professora especialista, alguns conceitos presentes na teoria Histórico-Crítica estavam presentes em sua prática, mesmo sem a definição desta como modelo da Secretaria de Educação.

[...] Na Histórico-crítica fala de zona real e proximal, e isso nós não deixamos de fazer, sempre fazemos uma avaliação diagnóstica para ver o que o aluno precisa e depois intervir, é o que Vigotsky fala (Entrevista – Professora Especialista).

A professora apresentou uma visão superficial do papel da teoria em sua prática, revelando pouco conhecimento sobre o modelo teórico proposto pela Secretaria de Educação. Ao definir um modelo único, cabe à Secretaria oferecer formação para que os professores aprofundem seus conhecimentos e possam aplicá-los na prática.

Segundo Saviani (2000), a pedagogia Histórico-crítica é consciente do papel da sociedade em sua prática, mas também pode exercer transformações sobre ela em um movimento dialético entre a sociedade e o conhecimento.

Para a participante, o método tradicional de ensino deveria estar presente na Educação Especial, pois - em sua opinião - era por meio deste método que os alunos aprendiam os conteúdos necessários.

[...] Mas na nossa prática, somos meio que tradicionais, *porque na Educação Especial precisamos do tradicional*, não são todas as crianças que conseguem aprender (Entrevista – Professora Especialista, grifo nosso).

[...] Assim, eu sou contra trabalhar o método construtivista da alfabetização dentro da Educação Especial. Eu acredito que na Educação Especial o que prevalece é o tradicional, precisamos de muita repetição, então alguns métodos eu não considero eficazes (Entrevista– Professora Especialista).

A concepção da professora revelou uma característica que está presente na instituição escolar durante seu percurso histórico: o enfoque no método tradicional, desconsiderando a diversidade de alunos e locais no qual a escola está presente.

Diante da insistência em uma teoria que já expôs suas falhas para o modelo de educação inclusivo, as escolas devem buscar ir além do enfoque tradicional, centrado na aprendizagem acadêmica, buscando considerar as necessidades individuais como estímulos e a assistência à aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Para a professora especialista, definir um modelo teórico para o AEE não era uma boa medida, considerando que poderia não apresentar resultados para todos os alunos.

[...] Eu acredito que, às vezes, pode não trazer resultados para alguma criança, porque tudo que é imposto é imposto por pessoas que não conhecem a realidade, ela não está aqui diretamente, está visualizando, mas não está trabalhando com a realidade da sala de aula (Entrevista – Professora Especialista).

Manzini (2013) cita que identificar a existência de um referencial teórico no AEE é uma das questões mais difíceis para encontrar uma resposta dentre as 14 questões propostas em seu estudo. A afirmação pode ser concluída com base no lócus desta pesquisa.

A professora especialista revelou conhecer os aspectos legais do funcionamento do AEE, embora algumas de suas atribuições ainda não sejam compreendidas, como a adaptação de materiais e conteúdos e sua participação na classe regular.

Os estudos sobre a implementação e o funcionamento das SRM corroboram para uma visão ampla sobre o programa em todo território brasileiro e, em alguns casos, mesmo em municípios distantes do local estudado, os problemas se repetem, e as redes de ensino e escolas buscam soluções e respostas para atender sua demanda que apresenta necessidades diversificadas.

A tentativa de estabelecer um modelo teórico, seja pela Secretaria de Educação ou até mesmo pela professora em uma tentativa de justificar a existência do mesmo em sua prática, revela como o AEE deve ser revisto em seu formato atual e responder as questões básicas do seu funcionamento: qual sua real função? Seria dar conta do conteúdo da classe regular? Promover a alfabetização? Reproduzir métodos tradicionais? Ser complementar à escolarização regular? Estes questionamentos, quando colocados à luz da legislação, parecem bem claros, mas quando revistos na prática, revelam sua verdadeira problemática.

6.11 Identificação do possível referencial teórico das estratégias de ensino

A Educação Inclusiva tem entre seus objetivos, atender e assegurar um ensino de qualidade para todos os alunos. Diante a diversidade de alunos que pertencem ao público-alvo da Educação Especial e das necessidades específicas que a escola deve atender, buscar caminhos que possibilitem um ensino que respeite as características dos alunos e desenvolva o seu potencial é uma necessidade cada vez mais constante. Dessa

forma, a utilização dos recursos e estratégias adequados configuram-se em um aspecto muito importante para a qualidade do AEE e do ensino regular.

Segundo Reganhan e Manzini (2009), a estratégia de ensino envolve inúmeras possibilidades de opções para tomar-se a decisão de qual estratégia utilizar, e o critério importante para a sua definição é conhecer o processo e os resultados que o uso da estratégia terá para o desenvolvimento do aluno.

Na prática da sala de aula, e da SRM, os recursos e estratégias a serem utilizados devem estar definidas no planejamento de ensino, inclusive determinando quais recursos e estratégias serão utilizadas para avaliação, ensino, e reavaliação (MANZINI; DELIBERATO, 2007).

A professora especialista apresentou a importância que as estratégias possuíam em sua prática.

[...] Acredito que as estratégias, quando bem elaboradas, possibilitam fazer intervenções mais adequadas (Entrevista – Professora Especialista).

Quanto ao planejamento das estratégias de ensino, a professora citou que estas estavam definidas no plano individual de ensino e que este documento foi proposto para todas as SRM da rede municipal.

[...] No plano é possível nortear as necessidades educacionais reais do aluno e assim, desenvolver as estratégias de acordo com a necessidade do aluno. Em se tratando da prática cotidiana, costumo em todo início de atendimento avaliar o aluno com relação ao conteúdo trabalhado no atendimento anterior, para verificar se a aprendizagem foi significativa. De acordo com o “feedback” do aluno, faço a intervenção, ou retomando o conteúdo ou avançando conteúdo. Sempre respeitando a *zona de desenvolvimento real do aluno e inserindo a proximal* (Entrevista – Professora Especialista. Grifo nosso).

Observou-se na fala da professora alguns princípios da teoria de Vygotsky. Segundo a professora, a Secretaria de Ensino gostaria de implementar a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, mas a teoria Histórico-Cultural estava mais presente em sua prática e visão do AEE. Apesar desse norte teórico, não fica claro qual seria a intervenção, ou seja, o que realmente faz na situação ou qual estratégia utiliza.

Quando questionada sobre a presença de alguma teoria na construção das estratégias de ensino, a fala da participante parece contradizer sobre a escolha teórica no discurso anterior:

[...] não tomo uma teoria como verdade única, porque cada aluno aprende de uma forma, e esta deve ser respeitada. Costumo dizer que a teoria é o aluno.

Tento mesclar teorias e avalio de acordo com a Histórico-crítica, verificando as zonas de desenvolvimento do aluno, utilizo o tradicional, principalmente com alunos que apresentam deficiência intelectual e quando, a necessidade específica do aluno seja a alfabetização (Entrevista – Professora Especialista).

Segundo Manzini (2012), é necessário que as estratégias tenham uma fundamentação teórica, pois sem a teoria, a prática pode se tornar uma simples repetição de ações que o professor não consegue explicar o que está sendo realizado.

O foco em práticas e estratégias com embasamento na teoria tradicional demonstrou uma necessidade da professora especialista em, cada vez mais, aproximar o seu aluno do aprendizado da classe comum, mas sem considerar suas especificidades.

Segundo Christofari e Baptista (2012), essa concepção tradicional permeia o processo de avaliação, em que o objetivo é tornar a escola uma espécie de máquina que coloca em funcionamento modos de ensinar e modos de ser aluno, construídos por um sistema de comparação, que mede, sanciona e excluí.

Neste trecho da entrevista, a professora retomou um ponto já apresentado em suas falas, o que a teoria estava centrada no aluno, assim em seu ponto de vista não era possível concentrar todo o planejamento de recursos e estratégias em uma única teoria, e o tipo de deficiência também deveria ser considerado nesta seleção.

[...] um aluno com deficiência auditiva, por exemplo, não poderia utilizar o método tradicional para alfabetização. Para outros, tento trabalhar a construtivista, pois requer um trabalho com matérias e conteúdo mais concreto (Entrevista – Professora Especialista).

As observações das atividades realizadas na SRM revelaram que, mesmo com a concepção de que não seria necessária uma única teoria para a escolha de recursos e estratégias, a professora baseava-se no método tradicional, tanto para a definição das atividades como das estratégias utilizadas.

Na atividade do alfabeto, a professora entrega para a criança uma fotocópia com as letras do alfabeto e uma figura que represente cada letra, e vai lendo as letras com a criança e perguntando os objetos. G apresenta muita dificuldade na tarefa, e a professora retoma. Na segunda etapa, ela pede que a menina recorte as letras e as figuras, a professora cola as figuras no caderno e vai perguntando, G, que figura é essa? Ela começa com qual letra? (Observação – Professora Especialista).

O planejamento das estratégias que seriam utilizadas, segundo a professora, era programado com antecedência, e constava no plano de ensino, porém poderia sofrer

modificações de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno no momento de realização da atividade.

A definição das estratégias era baseada na avaliação pedagógica diagnóstica inicial do aluno, este dado salienta a importância da avaliação inicial, e que a mesma estava relacionada com todo processo de ensino e aprendizagem na SRM.

A avaliação é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, pois ele possibilita o professor, flexibilizar e diversificar as estratégias de ensino (CONCEIÇÃO et al., 2015).

Apesar de as estratégias serem definidas com antecedência, a professora comentou que elas poderiam ser modificadas em algumas situações até chegar ao objetivo esperado.

[...] Principalmente quando avalio que o conteúdo ensinado no atendimento anterior, não possibilitou uma aprendizagem significativa, ou até mesmo se no momento em que fiz a intervenção, o aluno demonstrou não compreender, opto por novas estratégias (Entrevista – Professora Especialista).

O jogo seria um recurso, e a forma como o mesmo foi aplicado para chegar ao resultado proposto seria a estratégia de ensino utilizada pela professora.

[...] Por exemplo: verifiquei em uma dupla de alunos que não estavam conseguindo fixar as letras do alfabeto pela forma como estava intervindo. Juntamente com eles, fui construindo e descobrindo um jogo lúdico, simples, ao qual, cativou os alunos de tal modo, que esta atividade era sempre solicitada, foi uma estratégia que facilitou e agilizou a aprendizagem do aluno e atualmente, estou utilizando com outros alunos (Entrevista – Professora Especialista).

Neste trecho da entrevista, observou-se que a concepção de estratégias de ensino da professora era confundida com os recursos, pois segundo a mesma ao perceber que a estratégia não estava apresentando o resultado esperado, foi construído um jogo, e este é citado como parte da estratégia utilizada. Reganhan e Manzini (2009) encontraram dados semelhantes em pesquisa, segundo alguns trechos das falas das entrevistadas, as professoras tiveram dificuldades em relatar as estratégias utilizadas. Esse fato também pôde ser constatado no presente estudo.

Papst, Yamaguchi e Ladewig (2009) demonstraram que os professores especialistas apresentavam falta de domínio das estratégias de ensino e que esta temática deveria ser mais investigada.

Ao avaliar as estratégias que aplicava, a professora apresentou o papel do recurso e da estratégia utilizada.

[...] Tive uma experiência com um autista que não falava, já fazia um ano que estava na escola, porém gostava muito de música. Um dia, a criança estava muito contente e acabei revertendo a prática de intervenção, cantando uma música relacionada ao sentimento dele. [...] Ao dizer a primeira palavra, criei novas estratégias para que o aluno continuasse falando, demonstrei contentamento e tentei motivá-lo a falar mais, e, no dia a dia fui continuando com a música e cobrando sempre mais, com o intuito de ampliar a fala do aluno (Entrevista – Professora Especialista).

Quanto à avaliação das estratégias utilizadas, a professora citou que nem sempre estas apresentavam o resultado esperado e as mudanças necessárias eram realizadas a partir da observação do aluno, de suas respostas e ações, para compreender o motivo da não assimilação do conteúdo proposto.

Outro aspecto importante era a falta de relação entre a prática da SRM e da sala regular. As estratégias e recursos utilizados não eram os mesmos e quando a professora especialista buscava esta relação, era na perspectiva de tornar seu atendimento mais próximo possível do conteúdo e das práticas da classe comum.

Como afirmado por Reganhan e Manzini (2009), a utilização de recursos e estratégias adequadas é um fator importante para assegurar a aprendizagem dos alunos públicos-alvo da Educação Especial.

A construção das estratégias deve permitir que o professor alcance os resultados propostos em seu planejamento. Para isso, a conceituação teórica e compreensão da importância e do motivo de sua utilização devem estar claros para o professor. O que os dados revelam nesta pesquisa, e nas demais apresentadas neste capítulo, é que os professores especialistas utilizam estratégias, mas não as conceituam, ou encontram dificuldades para definir a teoria utilizada, revelando a falta de uma formação que possibilite uma explicação teórica sobre a sua prática.

A professora justificou que suas estratégias eram baseadas nas necessidades específicas de cada aluno, o que seria ideal. Mas estas escolhas devem partir de um planejamento prévio das ações e atividades. Foi possível perceber que as estratégias utilizadas, assim como os recursos, eram, em sua maioria, baseadas no método tradicional e buscavam aproximar a prática da SRM da que era realizada na classe regular.

Os dados revelaram que a falta de uma concepção teórica sobre recursos e estratégias, aliados a falta de planejamento, é motivo de preocupação na prática docente. Com certeza, essas escolhas e concepções teóricas podem definir as práticas exercidas no contexto do AEE ressaltando seus objetivos e a importância deles para o ensino e desenvolvimento do aluno.

6.12 Critérios utilizados para a adaptação de recursos na Sala de Recursos Multifuncionais

Os recursos pedagógicos têm papel importante no AEE, considerando que, com auxílio destes, o professor pode ensinar habilidades e conteúdos diversos. De acordo com a definição de Manzini (1999) e Manzini e Deliberato (2007), um recurso pedagógico apresenta três componentes: ser algo concreto, manipulável e ter finalidade pedagógica.

A adaptação de recursos e estratégias é importante, pois permite que as necessidades educacionais dos alunos públicos-alvo da Educação Especial sejam atendidas num contexto escolar inclusivo (REGANHAN; MANZINI, 2009).

Na SRM, lócus desta pesquisa, os recursos pedagógicos presentes são oriundos dos *kits* entregues pelo MEC e de um edital mais recente para a compra de recursos de Tecnologia Assistiva. Na concepção da professora especialista participante, os recursos pedagógicos disponíveis são:

PE: [...] Aqui na sala eu tenho os materiais do *kit* do MEC, mas o *kit* ainda não está completo, estamos recebendo os materiais. Os recursos que eu utilizo são os *softwares* educacionais e jogos educativos comprados com a verba fornecida pelo MEC (Entrevista – Professora Especialista).

Quanto ao *kit* fornecido pelo MEC, a professora revelou uma informação que destoa das apresentadas nos documentos legais, visto que, a entrega dos *kits* com os materiais correlacionados ao tipo de sala está definida como uma das etapas iniciais da implementação da SRM, revelando uma falha no processo e que pode prejudicar o atendimento dos alunos. Porém, está é uma prática presente em outras localidades, como demonstrado por Gonzalez, Baptista e Prieto (2015), que apresentaram como dados de uma pesquisa na rede municipal de Ensino de São Paulo, em meados de 2013, das 402 salas de recursos, apenas 143 contavam com o *kit* do MEC.

De acordo com a fala da professora, foi perceptível que, na sua concepção sobre recursos pedagógicos, estavam presentes os materiais adquiridos; ela não citou, como recursos pedagógicos utilizados, materiais confeccionados por ela para as necessidades específicas dos alunos que atendia e os demais materiais presentes na sala e utilizados nas atividades diárias.

Quanto à escolha do recurso que seria utilizado, de acordo com a fala da professora, ele não era predeterminado, e ocorria mediante as necessidades apresentadas pelo aluno.

Pesq: Em que momento você escolhe o recurso que utilizará e como escolhe?
PE: Eu escolho o recurso no momento em que percebo que o recurso servirá como uma intervenção que venha ao encontro com a necessidade do aluno.
(Entrevista – Professora Especialista).

O papel do recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial não foi considerado fundamental pela professora, o recurso só era utilizado caso o aluno demonstrasse, em sua avaliação, necessidade dele. Assim, para a professora, o recurso só apresentava importância quando estava de encontro com uma necessidade anterior do aluno, caso contrário ele não teria função no processo de aprendizagem na SRM.

As atividades realizadas na SRM, como cópias de atividades com adaptações para o nível de aprendizagem dos alunos ou até mesmo as sinalizações que a professora fazia nos cadernos para facilitar a escrita e organização da atividade não foram citadas pela professora como adaptação de recursos pedagógicos, mas estavam presentes em sua prática cotidiana, essa observação confronta com a fala da professora, em que o recurso nem sempre era necessário para o atendimento.

No momento do estudo, a SRM atendia apenas alunos com Deficiência Intelectual e não foi possível verificar a utilização de recursos para alunos com outras deficiências. Segundo Manzini, Melo e Rodrigues (2014), a função de um recurso pedagógico adaptado para os alunos com deficiência intelectual é, além de permitir o manuseio, serem visíveis, concretos e de auxílio no raciocínio lógico.

Neste ponto, podemos compreender esta concepção da professora problematizando o uso dos recursos na SRM, sejam os tecnológicos ou pedagógicos. A inserção das atividades com o uso de *softwares* e jogos ganha caráter secundário em sua prática, como reforço do que foi ensinado com o método tradicional, descaracterizando a função do recurso pedagógico.

Quanto às adaptações dos recursos utilizados, a professora respondeu:

PE: Eu faço adaptações dos recursos quando é necessário, às vezes não é e às vezes, o aluno já compreende, já utiliza, sem precisar interferir (Entrevista – Professora Especialista).

A professora explicou que a adaptação dos recursos, quando necessária era realizada de maneira individual, de acordo com as necessidades de cada aluno, mas que também poderiam ser de acordo com o grupo que ela estava atendendo desde que estivessem todos no mesmo nível de aprendizagem.

A utilização de jogos nos atendimentos era uma prática comum, nos atendimentos em dupla, para a professora ao estimular a competição, as crianças ficavam mais atentas às atividades. Entre os jogos, estava o de adivinhar as letras. A professora produzia o alfabeto em cartões com a letra em relevo e a atividade consistia em adivinhar qual a letra ela esta apresentado.

Após a atividade com o livro, a professora propõe um jogo do alfabeto com cartões, cada um apresenta uma letra do alfabeto recortada em cores diferentes e em relevo e em letra de forma, logo abaixo a representação da mesma letra em canetinha preta em letra de mão.

A professora diz que hoje elas irão jogar sem a amiga e que quando a aluna A errar a letra, o cartão ficará com a professora, ganha o jogo, quem tiver mais cartões ao final do jogo (Observação – Professora Especialista).

Na SRM estavam presentes outros recursos confeccionados pelas professoras especialistas, como um painel de feltro, que ensina a contar de 1 a 10, com figuras de mãos em EVA e um calendário utilizado diariamente pela professora para ensinar a sequência de dias da semana e numerais.

A primeira atividade do caderno é a data do dia, a professora busca no armário um calendário que foi emoldurado em EVA amarelo com a palavra calendário recortada em letras coloridas. Ela circula os dias que passaram do mês e pergunta para a criança que dia era hoje, a aluna não sabe dizer e ela pede para que elas contem os dias, chegando ao número 19, a criança fala o número 19 e a professora pergunta se ela sabe como é formado o número, ela diz que não e a professora diz é com o 1 e o 9, forma o 19 (Observação – Professora Especialista).

Na prática da professora foi perceptível compreender que a utilização dos recursos ocorria apenas em alguns momentos, pontuando as atividades realizadas no

caderno, porém, os recursos deveriam estar presentes em diferentes momentos na sala de aula, na avaliação, ensino e reavaliação (MANZINI; DELIBERATO, 2007).

Quanto aos aspectos que devem ser levados em consideração no momento da adaptação de um recurso, segundo a professora, era apenas a necessidade do aluno, aspectos como: local, conteúdo e planejamento não eram mais relevantes. As etapas e definição das adaptações dos recursos não foram citadas na entrevista, fato semelhante ao levantado na pesquisa realizada por Reganhan e Manzini (2009), em que as professoras entrevistadas não conseguiram explicar os critérios utilizados para adaptação, revelando a falta de concepção teórica para explicar a prática.

As adaptações de recursos, na sala de aula regular, não eram realizadas pela professora especialista que apresentou sua concepção sobre o tema.

Pesq: Quanto ao conteúdo da sala regular, você realiza alguma adaptação no recurso ou conteúdo que estão sendo utilizados nas aulas?

PE: Não, pois compete ao professor regular realizar a adaptação. O que eu faço é orientar como fazer a adaptação, mas não fazer para o professor, a não ser que sejam casos específicos, como é o caso dos alunos atendidos por professores itinerantes como, autistas, deficientes visuais que façam uso do braile e auditivos que façam uso da linguagem de sinais (Entrevista – Professora Especialista).

De acordo com a Resolução nº 04, de 2009, no Art. 13, entre as atribuições do professor especialista estão:

- I – identificar, elaborar, *produzir* e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a *funcionalidade* e a *aplicabilidade* dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; [...]
- IV – *acompanhar* a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na *sala de aula comum do ensino regular*, bem como em outros ambientes da escola (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Assim, a fala da professora destoa da legislação, que afirma a participação do professor especialista para a elaboração e produção de recursos e sua aplicação nos diversos ambientes escolares, inclusive na classe regular. O papel do professor regular, neste processo, é muito importante, pois ele será responsável por assegurar que o aluno tenha acesso ao conteúdo curricular quando necessário com o auxílio dos recursos, mas cabe ao professor especialista, que possui o conhecimento específico auxiliar neste processo de confecção de material, adaptação e utilização do recurso.

Para a professora especialista, uma dificuldade em adaptar recursos para serem utilizados na sala de aula regular está no tipo de conteúdo ensinado.

PE: [...] Os recursos utilizados são para atender as necessidades do aluno, pois, na maioria das vezes, os conteúdos oferecidos em sala regular estão muito além do que a criança pode realizar e às vezes, além do próprio grupo (Entrevista – Professora Especialista).

A utilização e a adaptação de recursos, na concepção da entrevistada, deveriam ser focadas na utilidade que teriam para o aluno.

PE: [...] Minha preocupação maior é focar naquilo que meu aluno realmente precisa, refletindo sempre no que será mais útil para o aluno, como, por exemplo: aprender a letra A do avião e da abelha ou reduzir um texto sem que, ao menos, a criança tenha pré-requisitos, repertório e vocabulário para circular a letra A? (Entrevista – Professora Especialista).

Para finalizar, a professora especialista, comentou sobre a dificuldade em adaptar recursos que dessem conta dos conteúdos extensos trabalhados na sala regular.

PE: [...] No ano de 2008, em outra escola em que trabalhei, solicitei aos professores que, semanalmente, preenchessem uma planilha sobre o conteúdo semanal, porém, os conteúdos de cada disciplina eram extensos, não era possível dar conta de adaptar, além do que, o aluno é atendido por três horas na semana. Acredito que se os conteúdos fossem multidisciplinares, facilitaria a adaptação, mas se este não estiver de acordo com o que a criança realmente necessita, não faz sentido (Entrevista – Professora Especialista).

A compreensão apresentada pela professora especialista, sobre suas dificuldades em adaptar conteúdos e inserir recursos na sala regular, demonstra como o currículo e a preocupação com os conteúdos estavam presentes em sua prática, levantando a necessidade do trabalho em parceria com a professora regular, a adaptação curricular e das atividades propostas na classe comum poderiam possibilitar que as duas profissionais participassem de maneira colaborativa e ativa do processo de ensino do aluno público-alvo da Educação Especial.

O questionamento inicial, apresentado neste objetivo, era levantar os critérios de adaptação de recursos na SRM, diante os relatos e observações, pode-se compreender que poucos recursos são adaptados e que a professora especialista não consegue identificar isto em sua prática. O método tradicional presente em sua prática e nos recursos adotados “engessam” a possibilidade de explorar conteúdos e recursos que possibilitariam uma prática que supre as necessidades específicas dos alunos atendidos.

A utilização de *softwares*, que iniciou-se ao final das observações, revelou essa busca da professora por maneiras diferenciadas de atuar, mas que esbarram na falta de formação adequada e de planejamento, esse também presente na sua concepção sobre os recursos presentes. Um ponto que deve ser levantado é a clientela atendida nesta SRM, alunos com deficiência intelectual, em sua maioria leve. Para a professora especialista, a necessidade principal seria a alfabetização, para que esses alunos pudessem acompanhar as atividades na classe regular, mesmo que os recursos não estivessem presentes neste ambiente.

Definir a SRM como único local onde os recursos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem limita o desenvolvimento do aluno e a possibilidade de um trabalho colaborativo entre a professora especialista e a da classe regular, descaracterizando o objetivo da inclusão e desrespeitando a diversidade dos alunos e suas especificidades.

6.13 Avaliação da apropriação das tecnologias de informação e comunicação

A utilização de recursos tecnológicos na educação é uma prática cada vez mais presente no cotidiano das escolas e também nas SRM.

A Tecnologia Assistiva é cada vez mais frequente no AEE, e segundo Manzini (2011) deve ser incorporada na Educação e na formação dos professores. A utilização da tecnologia e a instrumentalização do aluno público-alvo da Educação Especial é uma das atribuições delegadas ao professor especialista.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, a formação do professor deve permitir que ele realize:

Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante (BRASIL, 2009).

A realidade apontada em alguns estudos revela que os professores especialistas, muitas vezes, sentem-se despreparados para atuar diante das transformações que a tecnologia apresenta e que são necessários cursos de formação que

contemplem a temática (MENDES; CABRAL; CIA, 2015; MENDES; HOSTINS; ROCHA, 2015).

A implementação das SRM apresenta uma configuração própria de materiais e recursos de Tecnologia Assistiva que compõe os *kits* enviados pelo MEC.

A SRM participante do estudo contava com dois computadores, dois *notebooks* e duas impressoras destinadas ao uso exclusivo das professoras especialistas e dos alunos matriculados no AEE

Os *notebooks* ficavam na diretoria por questões de segurança. A professora especialista poderia solicitá-los e utilizá-los nos atendimentos normalmente, e logo após, os mesmos deveriam ser devolvidos para a coordenação.

Os computadores eram destinados ao uso dos alunos para a realização de atividades pedagógicas e dos professores, para o preparo de material e lançamento de dados no sistema da prefeitura.

Os recursos tecnológicos eram utilizados para complementar as atividades realizadas no caderno, e geralmente eram oferecidas aos alunos no final das aulas.

Ao final da aula, a professora coloca um vídeo no *notebook*, sobre as vogais, as crianças assistem ao vídeo e P quer participar, a cuidadora coloca uma cadeira para ele observar, mas ele logo fica impaciente e os alunos também perdem a atenção, a professora repete: prestem atenção nos desenhos e no que está falando (Observação – Professora Especialista).

Os recursos foram pouco utilizados nos atendimentos, e de acordo com o argumento apresentado pela professora, muitas vezes, devido ao próprio equipamento presente na sala, que apresentava problemas técnicos e estava obsoleto.

A professora especialista comentou que a impressora nova não estava sendo utilizada havia algum tempo, pois nenhuma professora, dos dois turnos e as professoras itinerantes, conseguiam ligá-la. Após um longo período sem a utilização da impressora, foi realizada a visita de um técnico de informática da prefeitura. O problema estava nos cartuchos de tinta utilizados na máquina.

Após aplicar a prova de matemática, a professora itinerante utiliza o computador da sala para fazer as adaptações nas futuras provas. Ela se queixa da impressora que não funciona, e é avisada que descobriram que o problema era a validade do cartucho (Observação – Professora Itinerante).

Os equipamentos e suprimentos utilizados nas SRM são enviados pelo MEC por meio de editais, assim, muitos materiais chegam as escolas após o vencimento do prazo de validade e apresentam problemas na utilização.

Para a professora especialista, faltavam recursos tecnológicos adequados para o AEE, pois muitos materiais presentes na sala eram jogos concretos e havia poucos *softwares*.

Eu gosto de usar outros recursos, mas é que aqui não tem muito. Esses jogos não tem graça, tudo de madeira, não prende a atenção (Observação – Professora Especialista).

A maioria das atividades realizadas tinha como objetivo treinar a leitura e a escrita e eram utilizados materiais como cadernos, jogos e letras de EVA.

A professora está trabalhando o alfabeto com a aluna A, primeiramente com o auxílio de um livro (livro de material duro, com duas letras por página e que contém um desenho que se inicia com cada letra do alfabeto). A professora aponta para a letra e pede para a aluna dizer qual letra é e o objeto que se inicia com esta letra. (Observação – Professora Especialista).

A utilização de métodos e materiais tradicionais, na maioria das atividades, expõe a concepção de que a SRM é uma extensão da classe comum e que para preparar o aluno para o ensino regular ele deve ser ensinado de acordo com este modelo, desconsiderando suas especificidades e necessidades individuais. As atividades de repetição, treino de escrita com a letra cursiva e cópia de atividades eram repetidas na SRM, considerando que desta maneira o aluno estaria preparado para frequentar o ensino comum, apresentando uma característica ainda muito presente nas escolas, o descompasso com a tecnologia presente na sociedade.

A justificativa apresentada pela professora especialista, para o pouco uso de recursos de tecnologia foi a falta de conhecimento que os professores das classes regulares tinham sobre o uso dos recursos tecnológicos na aprendizagem, criando uma concepção de falta de atuação da professora especialista ou até mesmo que a utilização do computador e da televisão seriam maneiras encontradas pela professora para não exercer a sua função na SRM.

A televisão é legal, eu já usei bastante, colocava vídeo que ensinava o alfabeto, mas se entra outra professora aqui na sala ou funcionário, eles ficam falando, que não fazemos nada, que fica passando coisa na TV, que é folga, eles falam sempre isso (Observação – Professora Especialista).

A falta de uma parceria entre o professor da classe regular e da SRM não possibilitava que os recursos destinados aos alunos público-alvo da Educação Especial fossem utilizados no ensino comum. A professora especialista demonstrou que as atividades não possuíam uma continuidade na classe regular. Assim o uso de *softwares* e outros recursos tecnológicos ficavam restritos ao AEE que ocorria na SRM.

Na sala eles usam lápis e caderno, então eu preciso ensinar os alunos que frequentam o recurso a escrever o que a professora passa na lousa, se estão usando letra cursiva, eu preciso treinar isso aqui também, para que eles acompanhem a classe (Observação – Professora Especialista).

Os recursos tecnológicos presentes na SRM não apresentavam um funcionamento adequado, o que dificultava sua utilização. Em uma aula, a professora especialista decidiu utilizar jogos, mas seria necessário repassar os *softwares* para o *notebook*, devido o mau funcionamento dos computadores.

A falta de um planejamento prévio da atividade, fez com que o preparo dos computadores demorasse mais do que o esperado, dificultando a atividade.

Essa atividade demorou 20 minutos, pois a professora teve dificuldades para ligar as máquinas, uma estava com o monitor com defeito e ela precisou trocar. A professora itinerante a auxiliou nesta tarefa (Observação– Professora Especialista).

Os computadores e *notebooks* estavam presentes na escola e na SRM, mas a professora demonstrava pouca familiaridade com o recurso, dados encontrados em pesquisas realizadas por Galvão-Filho (2009) e Verussa (2009) apontam a mesma realidade.

Para os autores Hora, Almeida e Cafeseiro (2015), é necessário que os professores recebam formação que os capacitem para atender as necessidades específicas de cada aluno e possam atuar de maneira autônoma em suas turmas, pois, ao contrário, não terá valor ter acesso aos recursos e equipamentos presentes na SRM.

A falta de conhecimento sobre os recursos tecnológicos revela um grande obstáculo na formação de professores para atuarem diante da nova demanda de alunos e da sociedade que se transforma cada vez mais rapidamente, e, para os alunos público-alvo da Educação Especial, esse obstáculo pode prejudicar ou até mesmo impedi-lo de ter acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com a professora, a escola recebeu uma verba destinada à compra de recursos de Tecnologia Assistiva e que ela havia solicitado com este dinheiro diversos *softwares* educativos.

Após a chegada dos novos *softwares*, a professora comentou que tentariam adequar as aulas para que os alunos pudessem utilizar os *notebooks* com mais frequência.

Após a chegada dos novos *softwares*, foram observados mais alguns atendimentos. A professora demonstrou dificuldades na instalação dos jogos. Tentou algumas vezes, até que conseguiu instalar o *software*.

Ao terminar a instalação, ela escolheu uma das atividades e solicitou a aluna realizar.

A criança olha a tela e clica o mouse, mas não ocorre nenhuma interação. Ela chama a professora, a professora fica olhando e também tenta clicar nas imagens, mas não ocorre nenhuma interação, ela diz: eu não sei como joga esse, vamos ter que ir tentando (Observação – Professora Especialista).

Novamente neste ponto, surge a questão do planejamento, seria necessário que a professora conhecesse as atividades e seus objetivos antes de apresentá-las aos alunos.

A professora comentou que escolheu os jogos com base na faixa etária dos alunos atendidos e também atividades que fossem mais atrativas. Eram jogos da série “Coelho Sabido”, mas que ela mesmo não tinha tido tempo de explorar os conteúdos. Durante a atividade, a criança, por diversas vezes, demonstrou não saber os comandos necessários, solicitando auxílio da professora. Foi necessário interromper a atividade para colocar o *notebook* na tomada, pois a bateria estava se esgotando.

A disposição dos móveis e a estrutura da sala também apresentavam dificuldades para a utilização dos recursos de tecnologia.

A professora tenta conectar a bateria em um estabilizador. Coloca na tomada, mas observa que não está carregando: “Acho que esse estabilizador não está funcionando”. Então, ela estica o cabo até uma tomada próxima à porta, deixando o fio esticado pela sala.

O *notebook* fica o tempo todo na mesa da professora e ela vira a tela para a aluna que comanda o mouse, mas mantém distância do *notebook*.

A escola está sem internet. Um dos funcionários da escola conseguiu que a sala de recursos tivesse acesso à rede, mas, no momento da atividade, os computadores da sala não conseguiram captar o sinal (Observação – Professora Especialista).

Depois de conseguir ligar o aparelho e encontrar uma atividade que as crianças conseguissem completar, a professora passou o mouse para os alunos e ficou observando. As crianças conseguiram jogar por 10 minutos, até o sinal tocar. Nesse momento, a professora observou a frustração dos alunos ao terem que ir embora. Falou para os alunos que, da próxima vez, iria testar os jogos antes, para que eles tivessem tempo suficiente de jogar na aula.

A relação da professora especialista com os recursos tecnológicos revelou-se ambígua, pois reconheceu a importância da tecnologia e que ela está cada vez mais inserida no contexto escolar, mas, ao mesmo tempo, sua formação, e até mesmo experiências profissionais, não possibilitaram que ela explorasse e utilizasse os recursos com mais propriedade e com objetivos específicos. A falta de planejamento e conhecimento prévio do equipamento e dos *softwares* é um obstáculo para o bom uso dos recursos, que, em algumas situações, são utilizados sem um objetivo específico, revelando que o conhecimento prévio e a compreensão da função da tecnologia na SRM é um passo inicial.

A presença dos recursos tecnológicos é uma realidade cada vez mais concreta nas escolas e nas SRM. Assim, reconhecer quais são suas finalidades e qual a formação necessária para que o professor tenha domínio do recurso e saiba utilizá-lo de maneira adequada é fundamental. Segundo pesquisa realizada por Manzini (2011), em três municípios distintos, os professores possuem pouco conhecimento sobre os recursos de Tecnologia Assistiva e não sabem manuseá-los.

Os dados da literatura corroboram com os encontrados na SRM desta pesquisa, pois até mesmo os recursos tecnológicos, que não são específicos para a SRM, não são utilizados de maneira adequada e falta preparo do professor tanto para compreender sua parte técnica como para compreender seu papel no processo de ensino-aprendizagem (MANZINI; GLAT, prelo).

6. 14 Análise dos materiais e recursos de Tecnologia Assistiva presentes na Sala de Recursos Multifuncionais

A entrega do *kit* é um dos primeiros passos para a implementação de uma SRM, segundo o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. No artigo 5º, é citada a responsabilidade da União em prestar apoio técnico e financeiro.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011).

A definição do termo Tecnologia Assistiva, apresentada pelo Comitê de Ajudas Técnicas, revela sua importância não apenas para a educação, mas também para a qualidade de vida da pessoa com deficiência.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

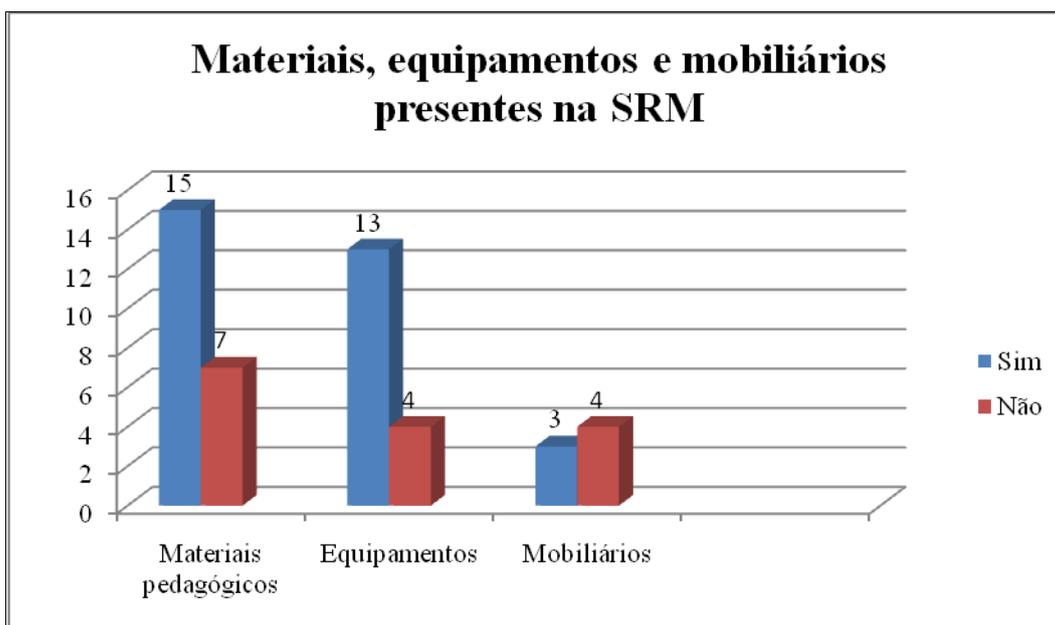
Segundo o Decreto, a SRM deve estar equipada para atender todos os alunos públicos-alvo da Educação Especial, mas, neste caso, os materiais pedagógicos, equipamentos e mobiliários disponíveis são suficientes para o cumprimento dos objetivos do AEE?

Estudos anteriores buscaram responder esta questão (GALVÃO FILHO, 2009; VERUSSA, 2009; RODRIGUES, 2013).

Para Manzini (2009), é preciso compreender que os recursos presentes na SRM nem sempre serão suficientes para atender todas as necessidades dos alunos, mas se esse fato pode ser considerado um limite, também apresenta a possibilidade do espaço ser ampliado com outros recursos de Tecnologia Assistiva.

De acordo com o preenchimento do questionário TAE II, foi possível contabilizar os materiais pedagógicos, equipamentos e mobiliários que estavam presentes na SRM, lócus do estudo.

Os materiais pedagógicos e equipamentos foram os itens presentes em maior quantidade, sendo que, entre os mobiliários, a quantidade de móveis presentes quase se equiparava com os que não constituem a SRM, revelando a falta de mobiliários específicos para o atendimento.

Gráfico 2-Materiais pedagógicos, equipamentos e mobiliários presentes na SRM

Fonte: Elaboração própria.

Segundo a fala da professora especialista, a falta destes materiais não impedia que ela realizasse as atividades.

Pesq: Você já deixou de realizar alguma atividade por falta de recursos de Tecnologia Assistiva?

PE: [...] Não deixei de realizar as atividades, porém deixei de realizar uma atividade mais atrativa. Um exemplo é a falta de *internet*, se tivéssemos *internet* na sala, eu poderia realizar pesquisas com os alunos e fazer atividades diferentes também (Entrevista – Professora Especialista).

A *internet* é um dos itens que deveria constar para o funcionamento SRM, tanto que o Roteador *Wireless* é um dos itens do *kit*. Conforme a professora assinalou no TAE II, ele não estava presente em sua sala. A discussão que se coloca, é de quem seria a responsabilidade de prover *internet* na escola, para distribuí-la de forma sem fio.

O Quadro 13 apresenta os equipamentos disponíveis ou não disponíveis na sala pesquisada.

Quadro 13- Equipamentos disponíveis e não disponíveis na SRM

Equipamentos disponíveis	Equipamentos não disponíveis
Aparelho DVD Computador com gravador de CD e leitor de DVD Fones de ouvido Impressora a <i>laser</i> Impressora multifuncional colorida <i>Mouse</i> Acionador de pressão Caixa de som para computador Mouse com entrada para acionador <i>Notebook</i> Teclado com colméia de acrílico TV com legenda 29'	Adaptador de campainha Mouse estático de esfera Roteador <i>Wireless</i> Scanner Webcam

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os equipamentos citados como presentes na sala, a professora destacou que alguns apresentavam falhas no funcionamento, ocasionadas pelo tempo de uso ou até mesmo porque já foram enviados apresentando defeito, e a troca e até mesmo a manutenção era demorada em virtude da burocracia.

Os equipamentos que apresentavam problemas foram: o fone de ouvido, a impressora a *laser* e o *scanner*. As caixas de som também não foram enviadas com o *kit*, e foram compradas posteriormente com a verba destinada aos equipamentos de Tecnologia Assistiva que a escola recebeu.

A professora especialista citou que, entre os recursos presentes na sala, os que ela mais utilizava eram o caderno, jogos (*softwares* e tabuleiro) e o computador.

Quando questionado o motivo da utilização dos recursos citados, a professora justificou:

PE: [...] O caderno, porque acredito que é necessário, pelo fato do aluno também fazer uso na sala regular, pois, na maioria das vezes, os alunos não sabem fazer uso do mesmo e ele é o recurso principal da sala de aula [...]. Considero o caderno essencial, pois acredito que aprendemos ler, lendo e escrever, escrevendo. Há quem seja contra este recurso, porém considero essencial, já que na sala regular o aluno também irá utilizá-lo (Entrevista – Professora Especialista).

A definição do caderno como principal recurso utilizado ressaltou a abordagem tradicional que a professora seguia em sua prática e o desconhecimento dos recursos que poderiam ser utilizados para o ensino de leitura e escrita.

Segundo Manzini (2011), o professor conhece o processo de ensino e aprendizagem, mas necessita incorporar o conhecimento de recursos que podem auxiliar para o ensino de alunos com deficiência.

A SRM contava com 15 materiais pedagógicos dos 22 apresentados no TAE

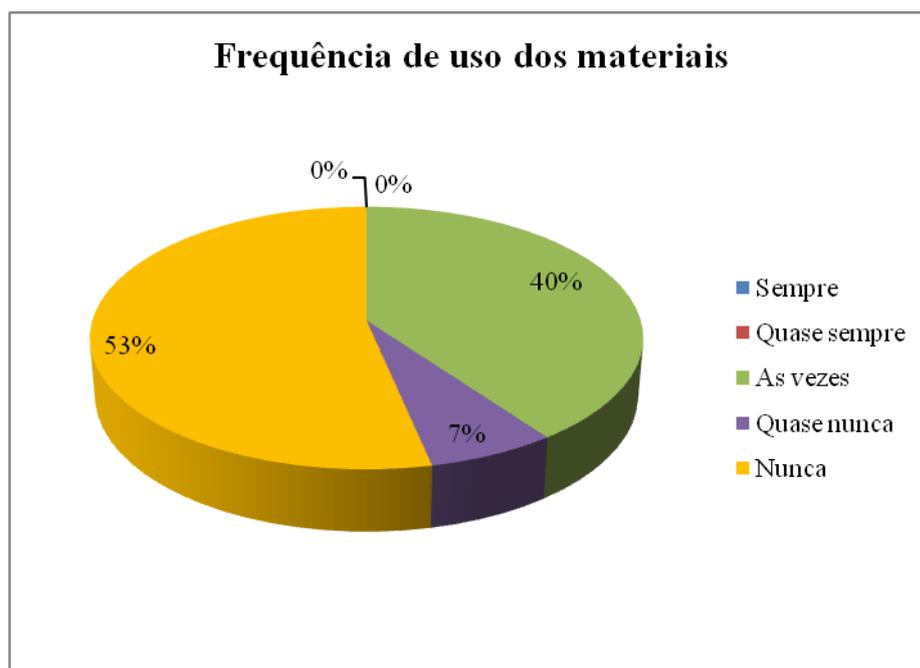
II.

Quadro 14- Materiais pedagógicos disponíveis e não disponíveis na SRM

Materiais pedagógicos disponíveis	Materiais pedagógicos não disponíveis
<ol style="list-style-type: none"> 1. Alfabeto móvel e sílabas 2. Bandinha rítmica 3. Caixa tátil 4. Dominó 5. Dominó com textura/tátil 6. Dominó de animais em língua de sinais 7. Dominó de frutas em língua de sinais 8. Esquema corporal 9. Material dourado 10. Memória de numerais 11. Memória tátil – Jogo da memória em Braille 12. Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica) 13. Sacolão criativo 14. <i>Software</i> de comunicação alternativa e aumentativa 15. Tapete de alfabeto encaixado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ábaco versátil 1 2. Ábaco versátil 2 3. Dominó de associação de idéias 4. Dominó de Frases 5. Plano inclinado – Suporte de leitura 6. Sólidos geométricos 7. Coleção de literatura Libras/Português

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico de frequência do uso dos materiais pedagógicos ilustra a fala da professora: dos 15 materiais presentes, seis eram utilizados “às vezes” e oito nunca foram utilizados.

Gráfico 3- Frequência de uso dos materiais pedagógicos presentes na SRM

Fonte: Elaboração própria.

Apesar do caderno, jogos e computador serem citados como recursos mais utilizados, a SRM contava com mais materiais.

A professora citou que, para utilizar os jogos, era necessário que estes estivessem de acordo com o objetivo proposto.

PE: [...] Utilizo jogos desde que estejam de acordo com a intervenção necessária, por serem atrativos. Não dou jogos sem objetivo, jogar por jogar também sou contra. Este ano estamos tentando comprar jogos voltados para as necessidades dos alunos (Entrevista – Professora Especialista).

A participante comentou que também produzia materiais pedagógicos como: fichas plastificadas com exercícios, painéis visuais com vogais, alfabeto, numerais e cartões do alfabeto.

Os materiais pedagógicos citados pela professora não apresentavam adaptações, segundo ela, por não ter alunos que necessitassem naquele momento. Em anos anteriores, no entanto, foi necessária a confecção de materiais adaptados e recursos de Tecnologia Assistiva.

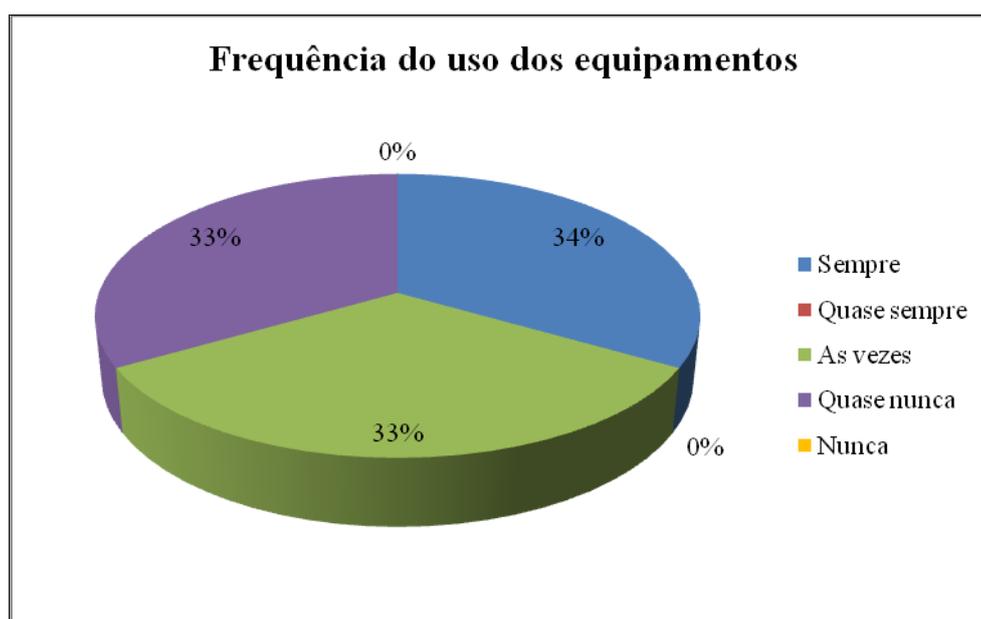
PE: [...] Neste ano de 2015, não tive alunos que precisaram da Tecnologia Assistiva, porém, nos anos anteriores, sim. Já produzi cadernos com linhas ampliadas para alunos com paralisia cerebral, lápis com engrossador, tesoura adaptada e uso de teclado colméia, fichas de comunicação alternativa para alunos com dificuldade na oralização e expressão, e adaptação de carteira (Entrevista – Professora Especialista).

Um estudo realizado em Dourados/MS, Melo (2014) apontou que as SRM do município contavam com todos os elementos do *kit*, mas havia uma grande quantidade de materiais confeccionados pelas professoras especialistas nas salas. O mesmo contexto foi encontrado por Anjos et al. (2015): na fala das coordenadoras da Educação Especial de Belém, as mesmas afirmaram que os recursos mais presentes nas SRM eram os de baixo custo.

A professora citou o computador como um recurso bastante utilizado. Segundo os dados do questionário, dentre os equipamentos presentes na SRM, a professora utilizava, com frequência, quatro equipamentos: computador, impressora, *mouse* e caixa de som. Os equipamentos de acessibilidade para o uso do computador, como teclado, colméia, eram utilizados às vezes, e o acionador de pressão, quase nunca.

Um dado encontrado revelou que, diferente dos materiais pedagógicos, a professora não assinalou como “nunca utilizado” nenhum dos equipamentos apresentados.

Gráfico 4- Frequência do uso dos equipamentos presentes na SRM



Fonte: Elaboração própria.

Entre os equipamentos presentes na SRM, a professora citou como não utilizados a televisão e o aparelho de DVD. Analisando as observações de sua prática, pode-se concluir que este fato estava relacionado à visão que os professores possuíam de seu trabalho na SRM. Segundo a professora especialista, as práticas diferenciadas e a utilização de jogos e atividades no computador e DVDs não eram consideradas práticas de ensino pelos outros professores, portanto ela evitava realizar este tipo de atividade.

A utilização do *notebook* foi assinalada no campo “às vezes”. No início do semestre, observou-se a falta de *softwares* diversificados, que foram adquiridos ao final deste mesmo período com a verba para Tecnologia Assistiva recebida pela escola. Entretanto, as atividades realizadas com o auxílio do *notebook* eram poucas e demonstravam pouco planejamento e dificuldade de manuseio. Na pesquisa realizada por Verussa (2009), concluiu-se que as escolas possuíam computadores nas SRM, mas os professores não tinham domínio do seu manuseio.

Entre os mobiliários, foi encontrado o maior número de itens não disponíveis, segundo o questionário TAE II.

Quadro 16- Mobiliários disponíveis e indisponíveis na SRM

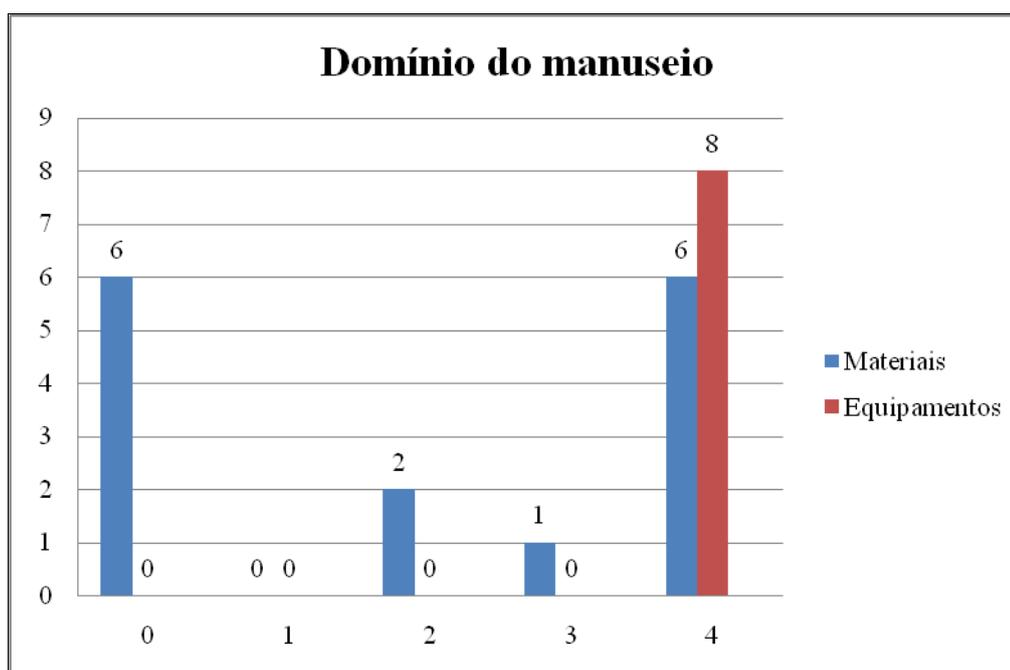
Mobiliários disponíveis	Mobiliários não disponíveis
Armário	Cadeiras giratórias
Mesas para computador	Cadeiras para mesa redonda
Quadro melanínico branco	Mesa para impressora
	Mesa redonda

Fonte: Elaboração própria.

Segundo constava no *kit*, as SRM receberam mesas redondas e cadeiras. Na sala pesquisada, as carteiras utilizadas eram as mesmas das classes regulares. Para os atendimentos em duplas, a professora especialista agrupava seis carteiras para formar uma mesa de trabalho coletivo.

As cadeiras destinadas às mesas dos computadores não eram adequadas para este uso, eram utilizadas cadeiras escolares, o que não era ideal para as atividades realizadas no computador.

Quanto ao domínio de manuseio, os resultados apresentados nos materiais pedagógicos e equipamentos foram bastante diferentes.

Gráfico 5- Domínio de manuseio de materiais pedagógicos e equipamentos da SRM

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apontaram que a professora especialista apresentava bastante dificuldade em utilizar os materiais pedagógicos disponíveis na SRM, entre estes, a bandinha rítmica e o dominó, que receberam pontuação zero. Este último por se tratar de um jogo simples, talvez a professora tenha relacionado ao domínio de uso com a contextualização com as suas atividades, ou falhas no próprio material e na estratégia utilizada como revelou a observação:

A professora levanta e busca uma caixa com o alfabeto móvel e diz que vão montar palavras, ela demora um tempo separando as letras e percebe que falta a letra R. Ela pega uma placa da letra P e coloca uma perninha com a canetinha para ser um R, a professora diz: não gosto de trabalhar com o alfabeto móvel, confunde as crianças esse monte de letra, sem contar que não é atrativo, de madeira, com essas cores (Observação).

Galvão Filho (2009) concluiu, em sua pesquisa, que os professores apresentavam um profundo desconhecimento sobre os recursos e as possibilidades concretas que estes podem ofertar para a Educação Inclusiva, reforçando novos caminhos e auxiliando nas necessidades e nas potencialidades dos alunos com deficiência.

Todos os equipamentos presentes na SRM receberam seis como nota domínio. No entanto, a observação revelou que a professora apresentava algumas dificuldades em utilizar o *notebook*, como na instalação inicial dos *softwares* e no planejamento e definição de objetivos das atividades que contemplassem estes equipamentos.

Segundo a participante, outra dificuldade em utilizar os materiais pedagógicos presentes na SRM era a sua contextualização com as atividades da sala regular, visto que que na classe regular não estavam presentes os mesmos materiais.

E nem sempre o material que disponibiliza aqui é adequado para o que a criança precisa, e o que acontece aqui também é que na sala de aula ele não está com o material concreto, ele está com o lápis e o caderno. Ele precisa seguir o que está na sala de aula e o que nós vemos também é o próprio sistema, a cobrança do sistema (Observação).

Manzini (2012) apresentou uma classificação dos recursos presentes na SRM dividindo-os em: 1) materiais do *kit* que não demandam saber acadêmico: são aqueles que fazem parte da atividade humana trivial, como os mobiliários, *notebook* e fones de ouvido; 2) materiais que demandam saber inerente a qualquer curso de formação de professores, como os jogos: dominó, esquema corporal; e 3) materiais que demandam formação acadêmica específica para atender os alunos com deficiência, como o *software Boardmaker* e o alfabeto Braille.

A análise das respostas revelou que professora não tinha domínio dos materiais referentes a qualquer curso de formação de professores, mas conhecia os de conteúdo específico para o atendimento do aluno com deficiência, como o teclado colméia e o acionador de pressão; é preciso, porém, contextualizar esse dado com a relação dos recursos presentes na sala. Muitos dos recursos específicos e até mesmo materiais didáticos não estavam presentes no *kit* da SRM.

Este dado corrobora com diversas pesquisas mais antigas que apresentam o mesmo dado: os recursos destinados a SRM não estão chegando às escolas (PONSONI, 2008; ZUTTIN, 2008; CONTARINI, 2008; VERUSSA, 2009).

A professora especialista considerava que sua atribuição de adaptar, prescrever e confeccionar recursos era apenas para uso na SRM, e para a sala comum cabia ao professor regular buscar estes recursos. Este posicionamento da professora destoa do apresentado na legislação, que define o planejamento e assessoria para a

definição e utilização dos recursos na classe comum como atribuição do professor especialista.

O planejamento para a utilização dos materiais e equipamentos presentes na SRM, segundo a professora, não era sempre realizado de maneira antecipada.

PE: [...] Depende, quando é possível sim, mas isso varia muito, porque às vezes no momento da intervenção e do *feedback* do aluno consigo perceber a importância da intervenção de um novo recurso ou de uma nova tecnologia. Existem recursos que são tentativas e que requerem o aluno do lado. Por exemplo, tive um aluno com paralisia cerebral, que não conseguia apoiar os pés no chão, foi necessário que o aluno estivesse do meu lado para que eu montasse o apoio para os pés (Entrevista – Professora Especialista).

De acordo com a fala da professora, pode-se compreender que a definição de um recurso e sua utilização era baseada nas respostas do aluno e não era geralmente definida no planejamento. A presença do aluno que iria utilizar o recurso, como no caso para adaptação do apoio para os pés, era muito importante, pois neste momento era possível perceber as necessidades específicas que o recurso deveria atender; no entanto, ao afirmar que a definição dos recursos didáticos era realizada no momento da sua utilização, a professora poderia encontrar dificuldades na aplicação e no estabelecimento dos objetivos que buscou alcançar.

Em documento produzido pelo Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2009), concluiu-se, após a aplicação do questionário TAE nas esferas, federal, estadual e municipal de educação, que os professores que atuavam com alunos com deficiência pouco conheciam os recursos e, principalmente, não sabiam utilizá-los, tornando necessário propor como ações de política pública a formação do professor e a aquisição de novos recursos de Tecnologia Assistiva. Infelizmente, apesar dos esforços, essa realidade pode ainda persistir em algumas escolas.

Diante dos resultados apresentados no preenchimento do TAE II e da entrevista realizada, pode-se concluir que a SRM não apresentava todos os itens contemplados pelo *kit* de implementação das SRM. A falta de mobiliário é o aspecto mais notável, porém também estavam ausentes materiais pedagógicos e equipamentos.

Os equipamentos estavam presentes em sua maioria, mas os problemas técnicos e o tempo de uso afetavam a qualidade e o seu funcionamento, muitas vezes os equipamentos demoravam a ser enviados e acabavam ficando obsoletos. De acordo com a fala da professora, a ausência dos *softwares* educativos era um grande empecilho para

o uso mais constante do computador, mas foi possível analisar que os recursos e materiais presentes eram pouco utilizados.

As observações das práticas que envolviam o uso do *notebook* e dos *softwares* educativos revelaram uma dificuldade da professora em planejar ações que envolvessem o uso da tecnologia em seus atendimentos; este ponto reforça a necessidade de formação constante, tanto para o professor especialista quanto para o professor regular. Assim, ambos poderiam compreender melhor o papel dos recursos para a educação, e que o mesmo não é um momento de recreação e distração na SRM, frase, muitas vezes, escutadas pela professora especialista.

Os investimentos em novos materiais e manutenção dos que são entregues para as SRM também é um ponto importante, visto que os recursos de tecnologia se modificam com grande frequência.

A sala conta com maior parte dos itens propostos, mas todos não estavam presentes. Infelizmente, os que estavam presentes não asseguravam uma prática diferenciada e sua utilização não era considerada importante para os atendimentos, ressaltando a importância da formação voltada para a Tecnologia Assistiva.

A definição da sala de recursos como “multifuncionais” levanta outra discussão, que trata sobre quais seriam os materiais necessários e se seria possível garantir atendimento para uma clientela tão diversificada em um único espaço e com a presença destes recursos. Assim, mais que a definição de materiais e recursos, faz-se necessário pensar nos objetivos propostos, no espaço destinado à SRM e na manutenção de um único modelo.

CONCLUSÕES

Com base nas 14 questões que nortearam o estudo, foi possível realizar uma análise de diversos aspectos presentes em uma SRM.

No capítulo inicial, “Identificação das razões para a implementação da SRM”, pode-se concluir que o município lócus da pesquisa seguia a política atual e o programa de implantação das SRM. Este modelo estava presente no município desde 2005 e, durante estes dez anos, buscou-se adequar às modificações da legislação, mas também a ajustar-se de acordo com as necessidades do contexto local; entre estas adequações estava o modelo utilizado pelo Departamento de Educação Especial, em que os atendimentos aos alunos da educação infantil eram realizados por itinerância e aos alunos do ensino fundamental nas SRM, no contraturno.

A construção de novas SRM - inclusive para atender à Educação Infantil - e a contratação de novos professores especialistas foram apontados como necessidades que devem ser contempladas no futuro.

Na Avaliação do entorno e ambiente físico escolar no qual a classe multifuncional foi implantada, pode-se concluir que a escola apresentava boa estrutura e acessibilidade, mas que alguns pontos podem ser melhorados, como adaptações no bebedouro, sinalização e adaptações no parque. A escola busca garantir acessibilidade em todo seu espaço interno, mas o mesmo não ocorre no entorno do ambiente escolar: calçadas e ruas.

O trajeto que muitos alunos realizavam até o prédio apresentava ruas sem asfalto e avenidas movimentadas e não possuía rampas e transporte escolar, fatos que dificultavam o cotidiano de alunos com problemas de mobilidade. A acessibilidade deveria estar presente em todo o entorno, considerando que o caminho até a escola faz parte do cotidiano dos alunos, ressaltando a necessidade de políticas públicas que assegurem a acessibilidade em todos os espaços públicos, mas acima de tudo empenho das autoridades para colocá-las em prática.

A identificação dos alunos que frequentam a SRM foi outro aspecto estudado; os dados obtidos possibilitaram concluir que, seguindo uma indicação do Departamento de Educação Especial, os alunos que não apresentavam laudo também eram atendidos nas SRM e, em alguns casos, esses atendimentos representavam a maior parte das matrículas no AEE. Entre as justificativas apresentadas estavam a demora na

emissão do laudo e dificuldades de aprendizagem acentuadas; entre os alunos que possuíam o laudo, a maior taxa de matrículas era de alunos com Deficiência Intelectual.

Em relação aos motivos para o encaminhamento para a SRM, foram pontuados: diagnóstico de uma deficiência, dificuldades de aprendizagem, o encaminhamento dos professores das classes regulares e até mesmo da própria família.

A realidade apontada não condiz com o que foi proposto pela Legislação, em que devem frequentar o AEE os alunos públicos-alvo da Educação Especial. Delegar o atendimento de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem ou de comportamento ao professor especialista descaracteriza o objetivo do AEE e retira a responsabilidade dos outros atores do processo de inclusão escolar, pois cabe à escola garantir um ensino de qualidade a todos os alunos.

A organização do trabalho na SRM e na escola revelou aspectos que possibilitaram compreender a estrutura do AEE. O espaço destinado à SRM foi considerado excelente pela professora especialista e os atendimentos ocorriam no contraturno, como previsto na legislação - embora a professora considere que este aspecto prejudica a frequência dos alunos. Outro aspecto importante é a organização do AEE nesta escola, pois apesar de ser uma instituição de ensino fundamental, os atendimentos ocorrem na SRM, e também por itinerância.

O contato entre a professora da sala comum e da SRM possibilitou compreender que havia uma falta de parceria entre as profissionais; o trabalho realizado na classe comum ocorria de maneira paralela ao AEE, desconsiderando que o objetivo era a aprendizagem do mesmo aluno. Entre os obstáculos para a parceria estavam a falta de um momento para o planejamento em conjunto e de coordenação escolar para a efetivação deste vínculo.

A identificação da existência e função da equipe de trabalho em relação à SRM apresentou informações sobre a equipe multidisciplinar e como ela estava relacionada com o histórico da criação do AEE no município. A presença da equipe foi comprovada e a mesma era responsável pelos atendimentos clínicos e a emissão dos laudos. Estes serviços eram ofertados por instituições filantrópicas e estabelecidos por convênios com a prefeitura.

O papel destas instituições se revelou fundamental para o município, pois o mesmo não contava com um serviço próprio capaz de garantir a emissão dos laudos e dos atendimentos clínicos. Entre os aspectos negativos estava a necessidade de se criar um vínculo maior entre a equipe multidisciplinar e as escolas, pois a frequência nos

atendimentos e terapias tinha uma função muito importante na escolarização dos alunos públicos-alvo da Educação Especial.

O contato entre a família do aluno com deficiência e a escola se revelou um ponto de grande tensão. O primeiro contato, para o agendamento do estudo de caso na SRM, nem sempre era fácil para a professora especialista; a resistência dos familiares em participar de reuniões foi um ponto levantado pela participante.

O contexto social e econômico no qual a escola estava inserida era utilizado como justificativa para a falta de contato. Na fala da professora, muitos pais eram omissos quanto à escolarização dos filhos, mas muitos não tinham tempo para comparecer à escola, o que dificultava o estabelecimento de um diálogo. No entanto, culpabilizar as famílias é o caminho mais simples; é papel da escola reconhecer os obstáculos que são colocados na construção desta relação, levantar a discussão e buscar caminhos que aproximem os pais da escola.

A formação de professores para atuar na SRM, segundo a ótica da professora especialista participante da pesquisa, não foi suficiente diante as demandas que a mesma encontrou na prática. Em sua opinião, houve uma valorização da teoria e faltaram momentos de prática. De acordo com a participante, a formação continuada também deveria ser repensada, pois a maioria dos cursos oferecidos não estava de acordo com as necessidades reais encontradas nas escolas; além da formação, seria necessário que os professores especialistas tivessem acompanhamento e orientações para o seu trabalho.

A identificação de um referencial teórico para o AEE foi realizada com base nas considerações da professora especialista sobre a sua prática na SRM. A participante demonstrou conhecer os aspectos legais do funcionamento do AEE, embora não concordasse com algumas das atribuições impostas, como a adaptação de materiais e conteúdos para o ensino regular.

Segundo a professora especialista, a Secretaria de Educação estava implementando uma visão teórica na rede de ensino, a Histórico-Crítica, mas sem realizar grandes mudanças no ensino regular e no AEE; ela considerava, portanto, mais adequado utilizar as teorias que acreditava se encaixarem melhor no seu trabalho. Desta maneira, foi possível observar que o método tradicional estava presente na prática e na visão dos objetivos do AEE da professora, embora esta definição não esteja nos documentos que fundamentam o AEE.

A identificação de um referencial teórico para as estratégias de ensino permitiu compreender que, para a professora especialista, mais importante do que basear suas estratégias em alguma teoria pedagógica, era centrar suas escolhas nas necessidades específicas dos alunos. A necessidade de um planejamento que anteceda a prática e a compreensão por parte do professor dos objetivos que se desejava alcançar também são aspectos importantes na escolha da estratégia.

Os critérios adotados para a adaptação dos recursos presentes na SRM se revelaram uma dificuldade para a professora especialista; com base na entrevista e nas observações realizadas, pode-se perceber que poucos recursos eram adaptados. O uso dos *softwares* nas aulas demonstrava a falta de uma formação específica da professora especialista e a necessidade de planejamento para a utilização dos recursos.

A avaliação da apropriação das tecnologias de comunicação e informação apresentou uma relação ambígua, pois a professora reconhecia a importância dos recursos, mas sua formação e escolha de atividades não possibilitavam que ela utilizasse os recursos com mais propriedade. Foi possível compreender que a apropriação e inserção da tecnologia na SRM esbarram principalmente na formação do professor especialista, e que este é um aspecto que exige mudanças, visto que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano escolar.

A análise dos materiais pedagógicos e os recursos de Tecnologia Assistiva presentes na SRM demonstraram que os materiais presentes no *kit* do MEC não eram suficientes para atender a demanda de alunos com variadas necessidades. Outro aspecto era a falta dos materiais que compõem o *kit*.

Entre os itens que estavam em falta, os mobiliários e os materiais pedagógicos se destacaram. No entanto, mesmo os que estavam presentes não asseguravam uma prática diferenciada e sua utilização não era considerada importante para os atendimentos, segundo a professora. Outros pontos importantes levantados foram a necessidade de manutenção dos equipamentos e o investimento em novos materiais e equipamentos.

Diante as inúmeras SRM presentes em todo território brasileiro, buscou-se apresentar a realidade de uma sala em um único município, que busca diante das dificuldades, estruturar o serviço de acordo com os aspectos impostos na legislação, mas também atender as necessidades específicas da sua população, o que não é fácil e requer um processo de avaliação e transformação de espaços e ações constante.

Encontrar respostas para as 14 questões propostas demonstra como as SRM representam um desafio para a escola inclusiva e qual seu papel neste espaço de tamanha diversidade, reafirmando a necessidade de estudos e discussões sobre sua política e funcionamento desse serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição de uma SRM como lócus da pesquisa possibilitou uma visão mais profunda e a problematização de fatores que podem ser considerados importantes para futuros estudos que possuam a mesma proposta.

As SRM estão implantadas nas mais diversas regiões do território brasileiro, e só este fato levanta a necessidade de estudos que busquem revelar as especificidades de cada local. A categorização das salas em Tipo I e Tipo II, de acordo com a proposta do MEC, não demonstra a dimensão exata das diferenças que a SRM deveria abranger com o mesmo objetivo: garantir que o AEE seja complementar/ suplementar ao ensino regular.

Retomando as questões iniciais propostas neste trabalho, todas se demonstraram importantes para a compreensão do funcionamento da SRM, mas também sinalizaram a possibilidade da inserção de novos questionamentos.

A identificação das razões para a implementação da SRM possibilitou uma contextualização da Política educacional com o histórico da Educação Especial no município. As primeiras salas foram construídas em 2005, o que revela consonância com o surgimento da proposta. A parceria com as instituições filantrópicas estava presente desde então, instituições estas responsáveis pela educação e atendimentos clínicos desta parcela que até então estava distante das escolas regulares.

Este aspecto da história da implantação das SRM está presente também na identificação da equipe multidisciplinar. Estes profissionais que atendem os alunos são membros das instituições, revelando a manutenção da parceria e a construção de um elo entre a Secretaria de Educação e as instituições presentes no município.

A descrição da organização do trabalho e o contato entre o professor especialista e o regular apresentaram uma problemática que cada vez mais vem sendo estudada - a falta de colaboração entre os profissionais de uma mesma escola, fato que demonstra que este modelo precisa ser revisto.

O contexto social no qual a SRM está inserida é uma temática que pode ser parcialmente compreendida nas questões que envolvem o entorno da escola, na relação da escola com a família e até mesmo nos motivos que levam ao encaminhamento para a SRM.

O estudo das referências, tanto das teóricas do AEE quanto daquelas para a definição de estratégias e recursos, revelou-se um ponto bastante complexo,

considerando que a identificação da teoria, muitas vezes, estava nas entrelinhas das práticas e nas falas da participante.

A análise dos recursos de Tecnologia Assistiva e dos itens que compõe o *kit* da SRM possibilitou a contextualização entre as práticas e a teoria identificada nas questões interiores.

Assim, é possível analisar que o estudo contempla um número suficiente de questões para um pesquisador que se propor a analisar as SRM com base neste conjunto de perguntas, mas não significa que o modelo está fechado; novos questionamentos surgiram e foram permeando as respostas presentes, construindo um panorama da SRM. Questões que busquem compreender a influência do contexto socioeconômico em que a SRM está inserida e dos alunos atendidos podem apresentar dados relevantes para uma leitura mais profunda da política.

Os limites identificados neste estudo foram a necessidade de delimitação de um único lócus de pesquisa e o número restrito de participantes. Em estudos futuros, sugere-se que outros funcionários, pais e até mesmo os alunos possam participar.

O número de questões, embora extenso, possibilitou uma compreensão ampla e uma problematização do cotidiano da SRM.

Considerando que o estudo presente teve como objetivo analisar uma SRM, ficam como sugestões para os próximos estudos:

Analisar outras SRM no mesmo município, para compreender os aspectos de influência das políticas e do contexto específico de cada SRM.

Realizar o estudo em municípios diferentes, para compreender como ocorre a implementação e funcionamento das SRM sob diferentes gestões e redes de ensino.

Inserir questões pertinentes a cada contexto estudado, considerando a amplitude da política estudada, é necessário considerar as especificidades de cada localidade e a importância de outros fatores que possam interferir na SRM.

Assim, espera-se que este estudo instigue outras pesquisas que busquem respostas para as questões propostas e levantem novos questionamentos, pois a partir da problematização, respostas e ações podem ser encontradas e realizadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B.; SOUZA, M. A. C. *Avaliação e atendimento educacional especializado: tensões, possibilidades e desafios*. In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Org.). Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 127-148.

ANACHE, A. A.; et al. *Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nos Municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p. 67-91.

ANACHE, A. A.; et al. *Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 67-87.

ANDRÉ, M. E. D. *A Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa, nº 113, p.51-64, 2001. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

_____, M. E. D. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANGELUCCI, C. B. et al. *O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa, v. 3, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ANJOS, H. P. *Analisando um recorte local das políticas brasileiras para a educação inclusiva*. In: MENDES, E.G.; CIA, F. Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.1. São Carlos: Marquezine&Manzini. ABPEE. 2014. p.41-58.

_____; CAMPELO, C. S. *Perfil das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar*. Oiésis: Revista do programa de Pós-Graduação do sul de Santa Catarina. Tubarão, v. 7, n. 11, p. 83 – 95, jan./jun. 2013.

_____. et al. *Atendimento Educacional em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Belém – Pará*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p.93-114.

ASSIS-RISTER, M. C. P. *Inclusão escolar e gênero: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2008.

AUDI, E. M. M. *Protocolo para a avaliação da acessibilidade física em escolas de ensino fundamental*. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2004.

_____; MANZINI, E. J. *Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental: um guia para gestores e educadores*. Marília: ABPEE, 2006. 118p.

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

BAPTISTA, C. R. *Ação Pedagógica e Educação Especial: Para além do AEE*. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org). *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p.43 - 62. 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELISÁRIO-FILHO, J. F. *Saúde e educação: uma parceria necessária para a inclusão dos portadores de deficiência*. In: *Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas*: 1. ed. Brasília :MEC, SEESP, 2005, p. 174-179.

BRASIL. *Constituição (1988)*. República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva 1997.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1

_____. Conselho Nacional de Saúde. *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos* (Resolução CNS Nº. 196/96). Brasília: CNS, 1996b.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília. MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007a. *Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais*. Secretaria de Educação

Especial. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria *Nominativa Nº 13, de 24 de abril de 2007b*. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007c*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - *CORDE - Comitê de Ajudas Técnicas*, 2007. Disponível em: . Acesso em: 15 set 2015.

_____. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

_____. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2008. Acesso em: 20 de Novembro de 2013.

_____. *Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009*. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências.

_____. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009a.

_____. *Parecer CNE/CEB Nº:13/2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial . Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009. D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, Pág. 13. 2009.

_____.Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva* . – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

_____. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: Ministério da Educação. 2010.

_____. *Nota técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010* Data: 7 de maio de 2010. Brasília: Ministério da Educação. 2010.

_____. *Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011a*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2011.

_____. *Censo da Educação Básica*. Matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídos no Ensino Regular. INEP. 2011c.
<<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaad/26>>. Acesso em 05 de abril, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. 2011b. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_70.php>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817> Acesso em: 10 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. *Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília. MEC / SECADI / DPEE, 2014.

_____. *Painel de Controle do MEC*. SIMEC Módulo Público. Salas de Recursos Multifuncionais – escolas contempladas. MEC. Disponível em <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaad>>. Acesso em 10 de maio de 2015.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. *Inclusão de crianças na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações*. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, jan./mar., 2012.

BUENO. *As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?*. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira&Marin. 2008. p. 43-66.

CABRAL, L. S. A.; et al. *Salas de Recursos Multifuncionais sob a Perspectiva de Professores e Gestores do Município de São Carlos-SP: Formação em Foco*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 369-386.

CAIADO, K. R. M.; CAMPOS, J. A. P. P.; VILARONGA, C. A. Rios. *Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor*. In:

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C.(Org.). Professores e Educação Especial: formação em foco, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.: 159-171

_____.; ZEPPONE, R. M. O. *Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar*. In: org JESUS, Denise Meyrelles. et al. *Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional especializado*. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 235-252.

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

CANTARELLI, C. S. *Grupo de suporte aos pais e apoio pedagógico aos professores da rede e alunos com necessidades educacionais especiais na educação inclusiva*. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.(Org.) *Atendimento Educacional Especializado*. Marília: Marquezine&Manzini. ABPEE. 2013. p.87-108.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E.G. *Formação Continuada de professores para a diversidade*. Educação. Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), p. 597-615, set./dez.2004.

_____.; FONSECA, K. A. *Concepções de pais sobre a escola de seus filhos*. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2011, Londrina. Anais... Londrina. 2011.

_____. et al. *Procedimentos de Encaminhamento e Avaliação dos Alunos para as Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Bauru/SP*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 423-440.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D.; BORGES, W. F. *A Atuação Docente, o Funcionamento e o Papel do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Catalão*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p. 39-66.

CARVALHO, M. P. *Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas*. Estudos Feministas, n. 2, p. 554-574, 2001.

CHACON, M. C. M. *Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 17, n. 3, p. 441-458, set./dez. 2011.

_____. ; OLIVEIRA, A. A. S. *Salas de Recursos Multifuncionais: Um recurso para as escolas (mais) inclusivas no Brasil*. La nouvelle revue de l'adaptation et de scolarisation, v. 1, p. 187-198, 2013.

CHRISTOFARI, A.C; BAPTISTA, C. R. *Avaliação da aprendizagem: práticas alternativas para a inclusão escolar*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.25, n.44, p.383-398, 2012.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. *Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com as professoras das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas*. Práxis Educacional Vitória da Conquista, v. 10, n. 16 p. 81-103 jan./jun. 2014.

CONCEIÇÃO, M. B.; et al. *Reflexões sobre a experiência de professores na avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de recursos multifuncionais*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 195-212.

CONTARINI, P. C. N. *Tecnologia assistiva na educação: considerações sobre aspectos motores*. 2008. 21f. Monografia (Programa de Aprimoramento Profissional/CRH/SES-SP e FUNDAÇÃO) – Departamento de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

COSTA, V. A.; AMORIM, M. S. S. A. *Avaliação Pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais no Município de Niterói: Para quê?.* . In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 367- 386.

COSTA, V. A.; SOUZA, C. R. Q. *Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ): Formação Docente, Direitos humanos e Inclusão Escolar*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 317-334.

CUNHA, A. M. S.; OLIVEIRA, R. M. G. *Avaliação para o Planejamento Educacional nas Salas de Recursos Multifuncionais: um Estudo Colaborativo na Rede Municipal de São Luís – MA*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 97 – 116.

DALL’ACQUA, M. J.; CARNEIRO, R. U. C.; ZANIOLO, L. O. *Estudo a Partir do Observatório Nacional da Educação Especial: Considerações e Perspectivas Sobre a Avaliação em Salas de Recursos Multifuncionais*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 441-462.

DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. *Avaliação: Para Quê? Narrativas Docentes sobre o Processo de Aprendizagem de Estudantes Públicos-Alvo da Educação Especial em Nova Iguaçu/Rj*. . In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.).

Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 387-400.

DANNA, M. F; MATOS, M. A. *Ensinando Observação: Uma introdução*. 2ed. São Paulo: EDICON, 1984.

D'ÁVILA, J. L. P. *Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe*. In Educação & Sociedade, 62. Campinas: CEDES/UNICAMP, 1998. Ano XIX, P. 31-63.

DELPRETTO, B. M. L.; SANTOS, B. C. C. *Um contexto em transformação político pedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 727-742, set./dez. 2013.

DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. *As Salas de Recursos Multifuncionais: organização, Concepções e Práticas em Feira de Santana – BA*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p.165-178.

FARIAS, A. Q. et al. *Atendimento Educacional Especializado: Política, Concepção e Diretrizes para o Funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais no Município de Campina Grande-Paraíba*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p. 249 – 272.

FERREIRA, W. B. et al. *Avaliação Escolar de Estudante com Necessidades Educacionais: a Experiência de Cabedelo na Construção de uma Abordagem Avaliativa Baseada na Escola como um Todo*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 133- 162.

FUMES, N. L. F. et al. *Dimensões da Avaliação nas Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Pública de Maceió/AL*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v. 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 163-194.

FUMES, N. L. F. et al. *O Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Educação de Maceió – AL*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p. 139-164.

GALVÃO FILHO, T. A. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. *Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Perspectivas na Escola Inclusiva*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 213-238.

GARCIA, R. M. C. *Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil*. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan./mar. 2013

_____. *Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado*. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. V. 2. Porto Alegre: Editora Mediação. 2011. p.65-78.

GONZALEZ, R. K. *Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relação de gênero e cor/raça*. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GONZALEZ, R. K.; BAPTISTA, A. M.; PRIETO, R. G. *Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem do Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 483-506.

GONÇALVES, A. F. S.; ZUQUI, F. S.; NASCIMENTO, A. P. *Formação de Professores para a Inclusão Escolar: Perspectivas no Estado do Espírito Santo*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 295- 315

GUERRA, B. T. et al. *Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 19, n. 2, M p. 321-328, maio/agosto. 2015.

HORA, G. S.; ALMEIDA, W. G.; CAFESEIRO, J. S. *Avaliação da Aprendizagem nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Itabuna/BA*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 239-254.

HORA, G. S.; ALMEIDA, W. G.; CAFESEIRO, J. S. *Perfil dos Professores e das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Itabuna-BA*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação*

de professores em Educação Especial. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 183-202.

JANNUZZI, G. M. *Algumas concepções de educação do deficiente*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte. Campinas, v.25, n.3, p.9-25, maio 2004.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas/SP : Autores Associados, 2012

JESUS, D. M. *Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado*. In: org JESUS, D. M. et al. *Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional especializado*. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 127-150.

_____. et al. *Avaliação e Educação Especial: Diálogos sobre Diagnóstico, Planejamento e Rendimento Escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 327-348.

_____.; AGUIAR, A. M. B. *O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012.

_____.; REBELO, A. S. O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 21- 42.

KELLE, U. *Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2 (1), 1-22. 2001.

KELMAN, C. A. et al. *A Quem Cabe a Avaliação dos Alunos Públicos-Alvo da Educação Especial?* In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 349 – 366

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. *Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral*. Revista Mensagem da Apae, v. 36, n. 84, p.17-21, 1999.

_____. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MANZINI, E. J. . *Considerações sobre a entrevista para pesquisa social em educação especial: em estudo sobre análise de dados*. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

_____. *Formação de Professores e Tecnologia Assistiva*. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.. (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. 1ed.Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 45-63.

_____. *Possíveis variáveis para estudar as Salas de Recursos Multifuncionais*. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2011, Nova Almeida. *Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*. Marília: ABPEE, 2011. v.1. p.1 – 19.

_____. *Possíveis Variáveis para estudar as Salas de Recursos Multifuncionais*. In: JESUS, D. M.. et al.. *Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional especializado*. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 114-129.

_____. *Questionário TAE II: tecnologia assistiva para educação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

_____. *Formação de Professores para o uso de tecnologia assistiva*. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória*, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 11-32, jul./dez. 2012.

_____. *Política de Educação Especial e a Sala de Recursos Multifuncionais: alguns limites e possibilidades*. In: URT,Sônia da Cunha e CINTRA,Rosana Carla Gomes. (Org.). *Identidade, formação e Processos educativos*. 1ed. Campo Grande: Life Editora, 2012, v. 1, p. 181-194.

_____.; CORRÊA, P. M. (Org.) . *Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior*. 1. ed. São Carlos: ABPEE/ Marquezine & Manzini editora, 2014. v. 1. 148p .

_____.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados II*. 1. ed. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007. v. 1. 72p.

_____, E. J; GLAT, R. *Tecnologia assistiva para o público-alvo da educação especial*. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: concepções e práticas educativas*. Marília: ABPEE, prelo.

_____.; MELO, M. I. T.; RODRIGUES, L. *Estratégias e Recursos de Tecnologia Assistiva no campo da Deficiência Intelectual*. *Acervo digital – Redefor – Educação Especial e Inclusiva / Unesp*. 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, L. A. R.; SILVA, K. S. B. P.; ARAÚJO, E. S. O. *Formação Continuada de Docentes Atuantes no Atendimento Educacional Especializado: um Breve Olhar sobre a Situação Vivenciada em Natal/RN*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 277-294.

MAZZOTTA, M. J. S. *Questão de Entendimento*. In Mesa-Redonda: Mudanças de Atitudes da Escola Frente à Integração. *Vivência*, 14, p. 15-17, 1993.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

MELO, H. C. B. *A percepção das professoras de salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS: atuação no atendimento educacional especializado*. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 387-405, set. / dez. 2006.

_____.; LOURENÇO, G. F. *Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 15, n. 3, p. 417-430, set./dez. 2009.

_____. *Formação do professor e a política nacional de educação especial*. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial*. V. 2. Porto Alegre: Editora Mediação. 2011. p.131-146.

_____.; MALHEIRO, C. A. L. *Salas de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?*. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349 – 366.

_____.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFScar. 2014.

_____.; CABRAL, L. S. A.; CIA, F. *A Formação de Professores para Atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais: Breve Contextualização*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 25- 38.

_____.; CIA, F. D’ AFFONSECA, S. M. *O Que os Professores Especializados dizem sobre a Avaliação dos estudantes Públicos-alvo da Educação Especial?* In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’ AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 507-520.

_____.; CIA, F.; VALADÃO, G. T. *Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p.25-38.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. *Avaliação do Aluno Público-Alvo da Educação Especial*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 27-50.

_____.; TANNÚS-VALADÃO, G. *Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: o que as Evidências Indicam?*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p. 505- 523.

MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L.; ROCHA, R. N. *Formação Docente na Ótica de Professores de Sala de Recursos Multifuncionais do Município de Florianópolis – SC*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 489-514.

MICHELS, M. H. *Paradoxos da formação de professores para a educação especial: currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico*. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, mai./ago. 2005.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) UFSCar, São Carlos, 2012.

_____.; MENDES, E. G. *Avaliação das Pessoas Públicos-Alvo da Educação Especial: um Diálogo com Profissionais da Educação de Rio Claro/SP*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 401-422.

_____.; MENDES, E. G. *Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Claro/SP: Reflexões Acerca da Formação Docente*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 387-404.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, N. C. S. *Formação Docente: Desafios e Perspectivas no Contexto da Educação Especial de Salvador-BA*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de*

professores em Educação Especial. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 203-218.

MOREIRA, L. C.; ANDREOTTI, M. *A Complexa Relação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Estado do Paraná: em Foco o Atendimento Educacional Especializado no Município de Pinhais/PR*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p.469-484.

MUNHÓZ, M. A. *Educação infantil no sistema educacional inclusivo*. In: *Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas*: 1. ed. Brasília :MEC, SEESP, 2005, p. 52-61.

NOZU, W. C. S. *Política de atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, 2013.

OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, I. A.; RABELO, L. C. C. *A avaliação em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá – Pará*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 71-96.

PAPST, J. M.; YAMAGUCHI, A. Y. S.; LADEWIG, I. *O uso de estratégias de aprendizagem no ensino especial*. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2011.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. *Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos*. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz. 1996.

PAULINO, V. C.; CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. *Um estudo sobre a acessibilidade em nove escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista*. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 8, n.1, p. 59-74. 2008.

PLETSCH, M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PONSONI, A. *Tecnologia assistiva na educação: considerações sobre a área de linguagem*. 2008. Monografia (Programa de Aprimoramento Profissional / CRH/SESP e FUNDAP) – Departamento de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

PORTELA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. P.J. *Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais*. In: DIAZ, F. et. al. (Org.).

Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

RAIMUNDO, E. A.; BENDINELLI, R. C.; PRIETO, R. G. *Estrutura e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4 São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 445-468.

REA, L. M.; & PARKER, R. A. *Metodologia da pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira. 2000.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. . *Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência*. Revista Educação Especial (UFSM), v. 22, p. 127-138, 2009.

RODRIGUES, L. M. B. C. *Tecnologia assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência*. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.

RODRIGUES, R. K. G.; CIA, F. *As relações do professor de salas de recursos multifuncionais pré-escolar: a escola, o professor da classe comum e as instituições especializadas*. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013, Londrina. Anais... Londrina. 2013.

ROPOLI, E. A. et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSSETTO, E. *Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 101-114, jan./abr. 2015.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R.; OLIVEIRA, M. C. *A instituição especializada em tempos de inclusão*. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 41-52 jan./abr. 2014.

SAVIANI, D., *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 7^a. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000

SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research*. 2nd edition. New York: Teachers College Press, 1988.

SIGOLO, S. R. R. L. *A colaboração da família nos processos educacionais de crianças com deficiência: pontos para reflexão*. In: MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. R.; MAIA, A. C. B. (Org.). *Família e crianças: Reflexões teórico-práticas sobre os cuidados com as crianças*. Curitiba: Juruá. 2012.p. 153-164.

SIGOLO, S. R. R. L.; RINALDO, S. C. O.; RANIRO, C. *As famílias de crianças com deficiência: desvelando os desafios para o processo de escolarização*. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Educação Especial Inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine&Manzini: ABPEE, 2015, p.169-184.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. *Família de crianças com deficiência e profissionais componentes da parceria colaborativa na escola*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.2, p. 217-234, mai./ago.2008.

SILVA, V. C.; FRANKE, M. C. G. C.; MOREIRA, L. C. *A rede de apoio permeando ao trabalho do professor no processo de inclusão*. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.(Org.) *Atendimento Educacional Especializado*. Marília: Marquezine&Manzini. ABPEE. 2013. p. 139-150.

SILVA, S. C.; DESSEN, M. A. *Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência*. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 421-434, jul./set., 2014.

SILVA, K. S. B. P.; MARTINS, L. A. R.; ARAÚJO, E. S. O. *Avaliação: um Olhar para o Trabalho Empreendido em Salas de Recursos Multifuncionais, em Natal / RN*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 117-132

SILVA, N. S. et al. *A Formação de Professores sob o Olhar dos Profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais dos Municípios de Amargosa e Mutuípe-BA*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 219-234.

SILVEIRA, A. P. et al. *A Avaliação em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Belém – Pará*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 51-70.

SOARES, A. M. M. et al. *A Formação dos Professores do AEE em João Pessoa-PB: Saberes, Superação de Barreiras E Direitos da Pessoa com Deficiência*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Org.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 253-276.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. London: Sage Publications.1995.

TARTUCI, D. et al. *Avaliação nas Salas de Recursos Multifuncionais no Contexto da Educação Inclusiva em Goiás*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Série:

Observatório Nacional de Educação Especial. V 2. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 255-278.

TEZZARI, M. L. *Atendimento Educacional em Sala de Recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas*. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 129-146.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, K. *O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2013

VERUSSA, E. *Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação – a observação*. Série Pesquisa em Educação, v. 5. Brasília: Plano Editora. 2003.

VIEIRA, A. B. *Avaliação e atendimento educacional especializado: por que identificar? Para que avaliar?* In: : JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Org.). *Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial*. São Carlos: : Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 115-126.

VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. *Organização do Ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e a sua Articulação com as Classes Comuns no Espírito Santo*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G (Org). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V 4. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015. p 297-318.

ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. *Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva*. In: ZANIOLO, L. O.; DALL’ACQUA, M. J. C (Org.). *Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 69-86.

ZUTTIN, F. S. *Tecnologia assistiva na educação: considerações sobre os recursos pedagógicos adaptados*. Marília, 2008. 24p. Monografia (Programa de Aprimoramento Profissional/CRH/SES-SP e FUNDAP) – Departamento de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista “Júliode Mesquita Filho”, Marília, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiros das entrevistas

Objetivo do roteiro

Identificar as razões para a implantação da SRM.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com a coordenação do departamento de Educação Especial do município.
---	---

Preâmbulo:

Bom dia. Estou realizando um estudo que tem como objetivo descrever e analisar a partir de um conjunto de questões, os serviços ofertados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deste município, assim para iniciar gostaria de realizar algumas perguntas sobre o histórico da implantação das SRM na cidade, a senhora poderia responder algumas questões sobre o tema?

Vamos começar falando um pouco sobre o histórico da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais

- 1- O que levou o município a buscar a implementação das salas de recursos multifuncionais?
- 2- Você poderia me contar como ocorreu o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais no município?
- 3- Para a implementação das salas, vocês receberam os materiais, compraram?
- 4- E o financiamento das salas de recursos multifuncionais, foi feito pelo MEC?

Agora vamos falar sobre a implementação e funcionamento das SRM

- 5- Quais aspectos são considerados para que uma escola seja escolhida para receber uma SRM?
- 6- Como ocorre a distribuição das Sala de Recursos Multifuncionais?
- 7- Desde a implementação das Sala de Recursos Multifuncionais, ocorreram modificações no atendimento dos alunos públicos alvo da Educação Especial?
- 8- Caso sim, você poderia me dizer quais foram as modificações?
- 9- Você poderia me dizer quantas Sala de Recursos Multifuncionais o município possui atualmente?

- 10- Em sua opinião, o número de Sala de Recursos Multifuncionais que o município possui atualmente é suficiente para atender a demanda de alunos, ou são necessárias mais Sala de Recursos Multifuncionais?
- 11- Atualmente, como as salas são implementadas? De onde vêm os materiais? E os mobiliários?
- 12- Há projetos para a construção de mais Sala de Recursos Multifuncionais no município?
- 13- Caso sim, você poderia falar um pouco sobre este projeto?

Objetivo do roteiro:

Verificar e descrever como é a organização do trabalho dentro da sala e escola.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM e coordenação.
--	--

Participante: Coordenação da escola e professor especialista**Preâmbulo**

Bom dia, gostaria de realizar algumas perguntas sobre a organização do trabalho na escola e na sala de aula, esse tema será o inicial, pois a partir da organização da comunidade escolar será possível conhecer a escola e seus membros, o que é muito importante para todo o estudo. Você pode responder algumas perguntas sobre o tema?

Coordenação

- 1- Podemos começar falando um pouco sobre o seu papel diante as salas de recursos multifuncionais?

Professor especialista

Podemos iniciar, falando um pouco sobre a sua rotina?

- 2- Você poderia me contar um pouco sobre sua rotina na Sala de Recursos Multifuncionais? Você atende somente alunos nesse horário?
- 3- Atende pais, professores?
- 4- Como você organiza seu período de trabalho?
- 5- Você possui outras atribuições que envolvam outros profissionais da escola?
- 6- Quais seriam essas atribuições?
- 7- Quantos alunos você atende atualmente?
- 8- Os alunos atendidos possuem horários diferentes ou são atendimentos em grupos?
- 9- Caso seja em grupo, há algum critério na formação dos grupos?
- 10- Caso sim, qual seria?
- 11- Os alunos frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais no período contrário ao da aula na classe regular, ou no mesmo período?
- 12- Qual a duração dos atendimentos?

- 13- Qual a frequência do atendimento? Ele pode variar?
- 14- Você participa de outros momentos que envolvam os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais? Como intervalos e passeios?
- 15- Você acompanha em algum momento o aluno na classe regular?
- 16- Há alunos que possuem acompanhamento durante todo o período de aula na classe regular?
- 17- Caso sim, quem acompanha este aluno?
- 18- E a cuidadora, ela está presente nos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais?
- 19- Você possui algum horário definido para o atendimento dos pais dos alunos?

Objetivo do roteiro:

Identificar, segundo a ótica do professor, qual deve ser a formação do professor para atuar nas SRMs.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM.
--	--

Preâmbulo:

Bom dia, já conversamos sobre diversos assuntos muito importantes para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, nesse momento gostaria de falar um pouco sobre a formação do professor, o que você considera importante nesta etapa, podemos falar um pouco sobre isso?

- 1- Você considera que sua formação inicial foi suficiente para o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais?
- 2- Caso não, por quais motivos você acha que foi insuficiente?
- 3- Para você qual o papel da formação continuada?
- 4- E a formação continuada, você considera que auxilia na sua prática?
- 5- Para você há aspectos na formação do professor especialista que devem ser modificados?
- 6- Caso sim, quais seriam?
- 7- A preparação de materiais e adaptações específicas que você utiliza na prática, este conteúdo estava presente na sua formação inicial?
- 8- Vamos falar um pouco sobre a teoria, ela é importante na formação do professor especialista? Por quê?
- 9- Você poderia me dizer se ela está presente na prática?
- 10- Caso sim, me conte um pouco como?
- 11- Para você como deveria ser o modelo de formação de professores, pensando na inclusão dos alunos públicos-alvo da Educação Especial?

Objetivo do roteiro:

Pontuar o motivo para o encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos Multifuncionais.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM e com a coordenação da escola.
---	--

Preâmbulo

Bom dia, gostaria de realizar algumas perguntas sobre o encaminhamento dos alunos para a Sala de recursos Multifuncionais, baseando-se no seu trabalho como (professora / coordenadora), você poderia responder algumas questões sobre o tema?

Vamos conversar um pouco sobre as Etapas do encaminhamento do aluno para a Sala de Recursos Multifuncionais

- 1- Quais os passos para o encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 2- Como é feita a identificação dos alunos que irão ser encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 3- É necessário que o aluno possua laudo para frequentar o Atendimento Educacional Especializado?
- 4- Esse laudo é realizado por algum profissional?
- 5- Caso sim, qual seria?
- 6- Na sua sala, são atendidos alunos sem o laudo?
- 7- Como esses alunos chegam até a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 8- Por quais motivos esses alunos são encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 9- Você atende mais alunos com laudo ou sem laudo?
- 10- Além da avaliação na escola, existem outras maneiras do aluno ser encaminhado para a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 11- Quais seriam?

Vamos falar sobre o seu papel (professor especialista) no encaminhamento para a Sala de Recursos Multifuncionais

Agora vamos conversar um pouco sobre a avaliação...

- 12- Você realiza alguma avaliação deste aluno para saber se existe a necessidade de encaminhamento para a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 13- E quando o aluno chega à Sala de Recursos Multifuncionais, é realizada alguma avaliação inicial?
- 14- Você poderia me falar um pouco sobre esta etapa?
- 15- Para fazer o encaminhamento de um aluno para a Sala de Recursos Multifuncionais, o que você percebe ser levando em consideração pelo sistema educacional?
- 16- Na escola, há alguns alunos que são atendidos pela professora itinerante e não frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais no período contrário, como é definida esta divisão entre a itinerância e a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 17- A legislação define quais são os alunos, públicos-alvo do Atendimento Educacional Especializado, para você ela contempla todos os alunos que possuem necessidade de frequentar o serviço?
- 18- Caso não, quais alunos não estão contemplados na legislação?

Objetivo do roteiro:

Identificar se existe equipe de trabalho em relação ao atendimento na SRM e qual a função dela.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRMs e com a coordenação da escola.
--	---

Preâmbulo

Bom dia. Podemos conversar um pouco sobre o papel de uma equipe multidisciplinar em relação ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais?

- 1- Há outros profissionais que atendem os alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado?
- 2- Caso sim, quais seriam estes?
- 3- Há parcerias da escola com outras instituições para o Atendimento Educacional Especializado? Quais?
- 4- Você poderia me contar um pouco como funcionam essas parcerias?
- 5- Você tem contato com esses profissionais?
- 6- Você poderia me contar como ocorre esse contato?
- 7- Esses profissionais já vieram até a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 8- Caso a resposta seja sim, com qual frequência?
- 9- Caso sim, como eles te auxiliam?
- 10- Com que frequência esses profissionais vem até a escola (ou os alunos e professores frequentam a instituição)?
- 11- Esses profissionais atendem os alunos?
- 12- Quanto aos professores e demais profissionais da escola, estes recebem algum tipo de consultoria?
- 13- Caso sim, você poderia me contar um pouco desse trabalho?
- 14- Em sua opinião, você acredita que são necessárias mais colaborações destes profissionais? Em quais aspectos do atendimento do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais?
- 15- Você acha importante o trabalho destes profissionais? Por quê?
- 16- Você acha que seriam necessários outros profissionais? Caso sim, quais seriam estes?

Objetivo do roteiro:

Descrever como é o contato entre professores da sala comum e a SRM.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM
--	---

Preâmbulo

Bom dia. Gostaria de fazer algumas perguntas sobre como é o contato entre você e o professor (da sala comum / especialista),o papel do professor na inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. Podemos falar um pouco sobre este tema?

1. Você tem contato com o professor do ensino regular dos alunos atendidos na sala de Atendimento Educacional Especializado?
2. Caso sim, como ocorre esse contato?
3. Inicialmente, quando você recebe um aluno, é realizada alguma reunião com a professora da sala regular?
3. Vocês possuem momentos de planejamento em conjunto?
4. A professora da sala regular tem acesso ao que está sendo trabalhado na Sala de Recursos Multifuncionais?
5. E o conteúdo que está sendo trabalhado na sala de aula regular, você tem acesso?
6. O professor de ensino regular utiliza os recursos e as estratégias que você prepara no Atendimento Educacional Especializado?
7. Vocês possuem algum tempo estabelecido para conversar e planejar em conjunto?
8. Caso sim, este tempo é adequado?
9. Caso não, você gostaria de ter este período estipulado?
10. Você sente alguma dificuldade para estabelecer contato com a professora da classe regular?
11. Caso sim, quais seriam as dificuldades?
12. Para você é importante estabelecer uma parceria com a professora regular? Por quê?

Objetivo do roteiro:

Identificar se existe um referencial teórico para AEE.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM.
---	--

Preâmbulo

Bom dia, eu gostaria de fazer algumas perguntas sobre a teoria, qual o seu papel na concepção sobre o Atendimento Educacional Especializado e na prática na Sala de Recursos Multifuncionais. Você poderia responder algumas questões?

- 1- Você busca conteúdos referentes ao Atendimento Educacional Especializado?
- 2- Caso sim, como você tem buscado estes conteúdos?
- 3- Nesse último ano, quais foram os materiais que você pesquisou sobre o Atendimento Educacional Especializado?
- 4- A prefeitura oferece algum material teórico sobre o Atendimento Educacional Especializado?
- 5- Caso sim, qual?

Agora vamos falar um pouco sobre a legislação do Atendimento Educacional Especializado...

- 1- O Atendimento Educacional Especializado segue uma legislação que define os possíveis locais, público-alvo. Você poderia me contar um pouco se a legislação interfere na prática em sala?
- 2- Para você quais são as atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncionais?
- 3- Conte-me um pouco como essas atribuições afetam seu trabalho na prática?

E agora vamos falar sobre as linhas pedagógicas e referenciais no Atendimento Educacional Especializado.

- 4- Qual linha ou teoria pedagógica, você segue no seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado?
- 5- Você poderia me contar um pouco sobre a escolha dessa linha?
- 6- A rede de ensino municipal segue alguma linha pedagógica?
- 7- Caso sim, qual?

- 8- Caso a escola ou a rede de ensino siga uma linha pedagógica, o professor especialista deve seguir a mesma?
- 9- Qual o impacto desta escolha no seu trabalho?

Objetivo do roteiro:

Identificar se existe referencial teórico no que se refere às estratégias de ensino.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM.- roteiro pronto
---	--

Preâmbulo

Já conversamos sobre os recursos presentes na Sala de Recursos Multifuncionais, agora gostaria de saber um pouco sobre as suas estratégias de ensino, tudo bem?

- 1- Quanto às estratégias de ensino, você me poderia falar um pouco sobre quais utiliza?
- 2- As estratégias são definidas no planejamento ou você as define durante a aula?
- 3- Como você define quais estratégias vai utilizar?
- 4- As estratégias utilizadas podem ser modificadas durante a aula?
- 5- Caso sim, em que situações isso acontece?
- 6- Você avalia suas estratégias? Como?
- 7- Você baseia as suas estratégias em algum método de ensino?
- 8- Para você qual a importância da estratégia de ensino na prática
- 9- E para a aprendizagem do aluno?

Objetivo do roteiro:

Levantar quais os critérios utilizados para adaptação de recursos nas SRM.	Roteiro de entrevista semiestruturada – Entrevista com o professor da SRM.
---	--

Preâmbulo:

Bom dia. Podemos conversar sobre os recursos presentes na Sala de Recursos Multifuncionais? Para iniciar você poderia me falar um pouco sobre a escolha dos recursos?

1. Você utiliza recursos nos atendimentos?
2. Caso sim, quais?
3. Você tem recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais?
4. Caso sim, quais?
5. Para você, os recursos disponíveis são suficientes?
6. Caso não, quais deveriam estar presentes?
7. Em que momento você escolhe o recurso que utilizará e como escolhe?
8. Você realiza adaptações nos recursos utilizados?
9. As adaptações dos recursos e a escolha são individuais para cada aluno?
10. Quais aspectos devem ser levados em conta para a adaptação de um recurso?
11. Quanto ao conteúdo da sala regular, você realiza alguma adaptação no recurso ou conteúdo que estão sendo trabalhados na classe regular?
12. Na sua opinião a utilização de recursos é importante? Porquê?

Objetivo do roteiro:

Analisar se os materiais pedagógicos e os recursos de Tecnologia Assistiva presentes nas SRMs são suficientes para atender aos alunos-alvo.	Questionário TAE II – aplicação do questionário com os professores das SRM. Roteiro de entrevista semiestruturada específico para cada aluno atendido – Entrevista com o professor da SRM.
--	---

Preâmbulo:

Bom dia. Podemos conversar sobre os recursos de Tecnologia Assistiva? Quais estão presentes na Sala de Recursos Multifuncionais, e se estes são suficientes para os atendimentos? Vou fazer algumas perguntas para complementar o questionário TAE II.

- 1- Qual recurso presente na sua sala você mais utiliza?
- 2- Por quê?
3. Quais materiais pedagógicos você utiliza na Sala de Recursos Multifuncionais?
4. São os mesmos materiais utilizados na classe regular?
5. Você produz material pedagógico?
6. Quais?
7. Para você, essa é uma atribuição do professor especialista?
8. Para você qual a importância da escolha do recurso pedagógico?
9. Quando essa escolha acontece?
10. Você realiza um planejamento prévio para o uso de tecnologia assistiva e dos recursos pedagógicos?
11. Você já deixou de realizar alguma atividade por falta de recursos de Tecnologia Assistiva?
12. Você tem alguma dificuldade em utilizar os recursos de Tecnologia Assistiva?
13. Caso sim, quais são as suas dificuldades?
14. Você já realizou algum curso ou treinamento para utilizar os recursos?

15. Você produz recursos de Tecnologia Assistiva?
16. Caso sim, quais?
17. Para você qual o papel da Tecnologia Assistiva na inclusão?

Apêndice B - Protocolo de observação

Data:

Horário da observação:

Número da observação:

- 1- Observador:
- 2- Objetivo da Observação:
- 3- Relato do ambiente físico
 - **Local da observação:**
 - **Disposição de móveis e objetos:**
- 4- Descrição do sujeito observado:
 - **Número de participantes:**
 - **Descrição dos participantes:**
- 5- Relato do ambiente social:
 - **Descrição das atividades específicas:**
 - **Descrição de diálogos:**
- **Comentário crítico:**
- **Outras anotações de campo:**

Apêndice C - Questionário de identificação do participante

Nome:

Idade:

- **Formação:**

Graduação:

Habilitação: () sim () não

Qual(is):

Pós-graduação: () sim () não

Qual(is) curso (s):

- **Atuação profissional:**

Tempo de atuação profissional como professora:

Tempo de atuação como professora especialista:

Outros cargos:

Apêndice D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp - Marília, intitulada “*Sala de Recursos Multifuncionais: um Estudo de Caso*” referente à elaboração de Dissertação de Mestrado, e gostaríamos que participasse da mesma. A pesquisa tem como objetivo geral: Descrever e analisar, a partir de um conjunto de questões propostas pela literatura, os serviços oferecidos em uma Sala de Recursos Multifuncionais.

Participar desta pesquisa é uma opção e você poderá desistir a qualquer momento.

Caso aceite participar, gostaríamos que soubesse que a pesquisa será composta por:

- Entrevista com a Coordenação do Departamento de Educação Especial da rede municipal de ensino;
- Entrevistas com a Coordenação da Escola, professor da Sala de Recursos Multifuncionais e Professores da sala de aula regular;
- Entrevistas com pais de alunos que frequentam o serviço;
- Entrevistas com Equipe Multidisciplinar;
- Aplicação do questionário Tecnologia Assistiva para Educação – TAE II;
- Aplicação do Protocolo para Avaliação de Acessibilidade em Escolas do Ensino Fundamental;
- Observações em situação natural de sala de aula

Destacamos que os dados coletados poderão ser reutilizados em outras pesquisas com essa temática e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como revistas e congressos. Salienta-se que fica assegurado o anonimato de todos os participantes, não havendo a identificação dos participantes.

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre os objetivos e procedimentos da referente pesquisa, e concordo que a minha participação é voluntária e que a desistência poderá ocorrer a qualquer momento.

Ciente, ____/____/____

Assinatura

Certos de poder contar com a sua participação, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do telefone () e do e-mail cassia.c.braz@gmail.com

Prof. Dr. Eduardo José Manzini
ORIENTADOR

Cassia Carolina Braz de Oliveira
Mestranda responsável pelo Projeto