

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E**  
**TECNOLOGIAS**

**EDUCANDO NA DIVERSIDADE: A QUESTÃO DA SALA DE RECURSOS**  
**MULTIFUNCIONAIS**

**Thiffanne Pereira dos Santos**

**Anápolis-GO**

**2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS**

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**EDUCANDO NA DIVERSIDADE: A QUESTÃO DA SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS**

**Thiffanne Pereira dos Santos**

**Anápolis-GO**

**2017**

**THIFFANNE PEREIRA DOS SANTOS**

**EDUCANDO NA DIVERSIDADE: A QUESTÃO DA SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos educativos, linguagem e tecnologias

Linha de pesquisa: Educação, escola e tecnologias.

**Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Marlene Barbosa de Freitas Reis**

**Anápolis-GO**

**2017**

**EDUCANDO NA DIVERSIDADE: A QUESTÃO DA SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS**

Essa dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 23 de março de 2017.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)  
Orientadora / Presidente

---

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira (Universidade Estadual de Goiás / UEG)  
Membro Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada  
à Educação / CEPAE – Universidade Federal de Goiás / UFG)  
Membro Externo

Anápolis – GO, 23 de março de 2017

## **AGRADECIMENTOS**

A caminhada rumo à conclusão de um curso de mestrado é permeada por muitas aprendizagens, surpresas e desafios. Nesse percurso partilhamos muitas vivências e nos deparamos com pessoas que tornam a nossa caminhada muito mais serena e agradável. Diante disso, não poderia deixar de agradecer a cada um que contribuiu de alguma forma para que eu realizasse essa conquista.

Primeiramente, agradeço a Deus por permitir que eu concluísse essa etapa me dando saúde e sabedoria para enfrentar todos os obstáculos com os quais me defrontei nessa jornada. Por ter me guiado e me orientado em cada uma das escolhas que precisei fazer me acalmando e amparando a cada novo desafio.

Um agradecimento especial a professora Marlene Barbosa de Freitas Reis, minha orientadora, por todo o carinho e respeito com o qual me acolheu e me orientou durante todo esse período. Obrigada por me acolher de maneira tão humilde e generosa me tornando “uma de suas meninas”. Certamente, a forma humana com a qual me conduziu foi extremamente importante para me fazer aprender, avançar e buscar novos objetivos. Muito obrigada!

Meu agradecimento a coordenação do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias e a todos os professores que contribuíram para meu aprimoramento acadêmico.

Agradeço a professora Claudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra e ao professor João Roberto Resende Ferreira pelas contribuições que foram essenciais para o resultado final da minha pesquisa.

A minha mãe Maria Aparecida, a meu pai Valdinê, as minhas irmãs Dayanna e Katiúsce agradeço pelo apoio, carinho e confiança. Obrigada por compreenderem os motivos pelos quais em algumas situações me fiz ausente privando-nos de momentos de convivência. Vocês são muito importantes para mim!

Nem todas as palavras seriam suficientes para representar minha gratidão ao meu esposo Robson. Tenho muito que agradecer por acreditar tanto em minha capacidade, por sempre me incentivar e me apoiar. Obrigada por cada momento em que foi paciente e amoroso contribuindo para que eu mantivesse o discernimento necessário diante de todas as situações. Obrigada por ser compreensivo e me ajudar tanto sempre. Obrigada pelos muitos momentos tediosos que passou a minha espera. Obrigada por me ajudar a passar por cada obstáculo com cuidado e atenção. Obrigada por ser meu porto seguro. Obrigada por tudo!

A minha amiga Elis Regina, meu eterno agradecimento pelas inúmeras palavras positivas e de incentivo. Suas palavras de apoio sempre foram um conforto para mim. É um prazer e um privilégio ter sua amizade. Obrigada por abdicar de seu tempo, de maneira tão generosa, para me ajudar com sua sabedoria. Obrigada por ser a pessoa que você é: “simplesmente Elis”.

Não poderia deixar de agradecer a minha amiga Nara Rubia. São muitos os motivos pelos quais tenho que te agradecer. Obrigada por acreditar tanto em mim e estar sempre torcendo por meu sucesso em todos os aspectos da vida. Obrigada pelos inúmeros e infundáveis momentos nos quais me deu “cobertura” contribuindo e facilitando para que eu conseguisse concluir cada uma das etapas dessa jornada. Obrigada pela cumplicidade, parceria e amizade sincera! Espero que nossa amizade continue se fortalecendo.

Obrigada Brenda! Minha amiga e parceira desde o início de todo esse processo. Batalhamos juntas, torcemos uma pela outra e hoje fico muito feliz de ver que nós duas conseguimos alcançar nosso objetivo. Uma amizade que começou de forma tão simples e que hoje representa muito para mim. Obrigada por todo carinho e ajuda de sempre!

Agradeço aos meus colegas de turma pela atenção, pelas palavras, pelas risadas e pela convivência agradável. A caminhada teria sido muito mais árdua sem a presença de cada um de vocês.

Meus agradecimentos as instituições de ensino nas quais trabalho pela compreensão diante das minhas ausências. Essa postura foi essencial para que eu conseguisse concluir cada uma das etapas pelas quais eu passei durante esse curso.

*“A gratidão é a memória do coração”  
(Antístenes)*

*Na busca de uma sociedade inclusiva muitas vezes vamos errar, vamos “deslizar” e deixar transparecer o efeito histórico da descrença na pessoa com deficiência, que a sociedade excludente teve sobre nós, vamos ter posturas excludentes, quando nosso objetivo era o contrário, vamos desconsiderar o outro em sua totalidade, quando queremos deixar claro nossa crença na potencialidade dessa pessoa. Entretanto, tudo isso não deve tirar de nós a garra de lutar por essa sociedade; isso tudo não pode diminuir nosso valor na revolução que agora se nos apresenta e com a qual estamos envolvidos.*

*Que revolução é essa?*

*A revolução em prol de uma sociedade das diferenças; de uma sociedade, onde todos não são iguais, mas todos são diferentes e o sendo, todos estão no mesmo patamar de humanidade.*

*Francisco José de Lima*

## RESUMO

Com a definição do conceito de inclusão, na década de 1980, a Educação Inclusiva passou a ser vista com outro ‘olhar’: um olhar de respeito às diferenças e a diversidade. Com o advento dessa nova perspectiva, a inclusão institui-se como parte integrante do trabalho a ser desenvolvido nas escolas regulares. Além da garantia de acesso, permanência e participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares também é assegurado a esses alunos o direito ao Atendimento Educacional Especializado. Para garantir a oferta desse atendimento foram implantadas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares com o intuito de contribuir com o processo de inclusão. Diante dessa nova realidade emerge a necessidade pela reflexão sobre temáticas pertinentes a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial enquanto sujeitos de direito. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade. O estudo apresenta uma visão ampliada do conceito de diversidade ressaltando a gama de especificidades – questões de gênero e sexualidade, cultura, fatores socioeconômicos e deficiências – que se abordada no contexto escolar pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação realmente inclusiva. Enfatiza concepções relacionadas a Educação Inclusiva, assim como apresenta um breve histórico da Educação Especial. À luz dessas concepções, discute o papel da formação docente, do Atendimento Educacional Especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva na qual se possibilita o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Aborda ainda os reflexos das ações do professor do Atendimento Educacional Especializado e a relevância do estabelecimento de um trabalho colaborativo entre esse profissional e o professor da sala de aula regular com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. O trabalho está ancorado nos princípios da abordagem qualitativa se desenvolvendo em duas etapas: documental e empírica. A primeira etapa caracteriza-se pela construção do aporte teórico a partir da análise de documentos norteadores da institucionalização das Salas de Recursos e da revisão bibliográfica. A segunda etapa consiste na pesquisa empírica. Essa fase do estudo versa sobre a investigação de uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia que possui Sala de Recursos Multifuncionais, configurando-se num estudo de caso. Os resultados da pesquisa apontam que ainda há aspectos que precisam ser aprimorados para que a Sala de Recursos Multifuncionais alcance por completo sua finalidade, são eles: formação docente; organização da sala de recursos; prática pedagógica. Ficou evidente que os professores não possuem uma formação adequada que lhes forneça os subsídios necessários para trabalhar na perspectiva inclusiva, salvo exceção do professor do Atendimento Educacional Especializado. Ademais, os aspectos organizacionais da Sala de Recursos Multifuncionais deixam muitas lacunas na definição de seu funcionamento, assim como não há articulação entre a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula regular e na Sala de Recursos Multifuncionais demonstrando a falta de trabalho colaborativo.

**Palavras-chave:** Diversidade. Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais.



## ABSTRACT

With the definition of the concept of inclusion in the 1980, Inclusive Education came to be seen with another 'look': a look of respect for differences and diversity. With the advent of this new perspective, inclusion becomes an integral part of the work to be carried out in regular schools. In addition to the guarantee of access, permanence and participation of the target public students of Special Education in regular schools, these students are also guaranteed the right to Specialized Educational Assistance. In order to guarantee the provision of this service, Multifunctional Resource Rooms were implemented in regular schools in order to contribute to the inclusion process. Faced with this new reality emerges the need for reflection on relevant themes the school inclusion of the target public students of Special Education as subjects of law. In this sense, the present research aims to analyze if the institutionalization of Multifunctional Resource Rooms can represent an alternative for the development of an Inclusive Education in order to respect diversity. The study presents an expanded view of the concept of diversity highlighting the range of specificities - issues of gender and sexuality, culture, socioeconomic factors, and disabilities - that if addressed in the school context can contribute to the development of a truly inclusive education. It emphasizes concepts related to Inclusive Education, as well as presents a brief history of Special Education. In the light of these conceptions, it discusses the role of teacher education, Specialized Educational Assistance and Multifunctional Resource Rooms in the development of Inclusive Education in which access, participation and learning of students with disabilities, global development disorders, and High skills / giftedness. It also addresses the reflexes of the actions of the teacher of the Specialized Educational Attendance and the relevance of the establishment of a collaborative work between this professional and the teacher of the regular classroom with a view to the full development of the students targeted by Special Education. The work is anchored in the principles of the qualitative approach, developing in two stages: documentary and empirical. The first stage is characterized by the construction of the theoretical contribution from the analysis of documents guiding the institutionalization of the Resource Rooms and the bibliographic review. The second stage consists of empirical research. This phase of the study is about the investigation of a school in the municipal school network in Goiânia, which has a Multifunctional Resources Room, which is set up in a case study. The results of the research indicate that there are still aspects that need to be improved so that the Multifunctional Resource Room can fully achieve its purpose, they are: teacher training; Organization of the resource room; Pedagogical practice. It is clear that teachers do not have the appropriate training to provide them with the necessary subsidies to work in an inclusive perspective, with the exception of the teacher of the Specialized Educational Assistance. In addition, the organizational aspects of the Multifunctional Resource Room leave many gaps in the definition of its operation, just as there is no articulation between the pedagogical practice developed in this in the regular classroom and in the Multifunctional Resource Room demonstrating the lack of collaborative work.

**Keywords:** Diversity. Special Education. Multifunctional Resource Room.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Categorias de estudos sobre a temática	17
Quadro 2 -	Número de Salas de Recursos Multifuncionais implantadas por Estado/Distrito Federal	61
Quadro 3 -	Composição da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I	63
Quadro 4 -	Recursos específicos da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II	64
Quadro 5 -	<i>Kits</i> de atualização 2011	64
Quadro 6 -	<i>Kits</i> de atualização 2012/2013	65
Quadro 7 -	Etapas de estudo de caso para elaboração do Plano de AEE	72
Quadro 8 -	Subáreas e população da cidade de Goiânia	83
Quadro 9 -	Ensino Fundamental na cidade de Goiânia	85
Quadro 10-	Número de alunos da Escola 1	86
Quadro 11-	Estrutura física da Escola 1	87
Quadro 12-	Categorias descritivas	90
Quadro 13-	Perfil dos alunos atendidos na SRM da Escola 1	102

## LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 -	Número de Salas de Recursos Multifuncionais implantadas no Brasil	60
Gráfico 2 -	Tipo de Salas de recursos multifuncionais e kits de atualização em implantação no Brasil	65
Gráfico 3 -	Tipo de Salas de Recursos Multifuncionais e kits de atualização em Goiás	66
Gráfico 4 -	Tipo de Salas de Recursos Multifuncionais e kits de atualização em Goiânia	66
Gráfico 5 -	População residente de Goiânia, por tipo de deficiência permanente	84
Imagem 1 -	Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 1	112
Imagem 2 -	Exemplos de recursos utilizados na SRM da Escola 1	113

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMAI	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CRER	Centro de Reabilitação e Readaptação Doutor Henrique Santillo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEPLAM	Secretaria Municipal de Planejamento e Urbanismo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	15
<b>1 A DIVERSIDADE NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	21
<b>1.1 A educação na e para a diversidade</b> .....	21
<b>1.2 Educação Inclusiva: entraves e possibilidades</b> .....	32
1.2.1 A inclusão escolar e o trabalho docente na perspectiva da Educação Inclusiva.....	34
1.2.2 A formação docente para uma prática inclusiva: aspectos legais .....	38
1.2.3 Apontamentos sobre a formação docente com vistas a Educação Inclusiva .....	41
<b>1.3 Educação Especial: da segregação a inclusão</b> .....	44
<b>2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: ASPECTOS RELEVANTES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO</b> .....	51
<b>2.1. Atendimento Educacional Especializado: princípios e perspectivas.</b> .....	51
<b>2.2. As Salas de Recursos Multifuncionais: caracterizando o percurso.</b> .....	58
2.2.1. O papel do professor do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos.....	68
2.2.2. A proposta do trabalho colaborativo entre professores. ....	74
<b>3 A OPERACIONALIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: OS RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	82
<b>3.1 Contextualizando o universo da investigação</b> .....	82
<b>3.2 Sujeitos participantes</b> .....	88
<b>3.3 Os dados revelados com a pesquisa</b> .....	89
3.3.1 A formação docente .....	90
3.3.1.1 Formação inicial e continuada .....	91
3.3.1.2 Percepção dos docentes sobre sua formação para a Educação Inclusiva.....	93
3.3.1.3 Concepção dos docentes sobre Educação Inclusiva.....	96
3.3.2 A organização da Sala de Recursos Multifuncionais.....	98
3.3.2.1 Aspectos de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais.....	99
3.3.2.2 Perfil dos alunos .....	102
3.3.2.3 Tipo de atendimento.....	104

3.3.3 A prática pedagógica .....	107
3.3.3.1 Planejamento e ações pedagógicas.....	108
3.3.3.2 Trabalho colaborativo .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
<b>ANEXOS</b> .....	1342
<b>APÊNDICES</b> .....	141

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em um contexto social no qual prevalece a individualidade, a competitividade, a racionalização e a perpetuação das desigualdades, a implementação de uma educação inclusiva constitui uma tarefa ampla e desafiadora. A falta de reconhecimento das disparidades e das diferenças que permeiam a sociedade representa um entrave para a instituição de uma educação para todos. Nesse sentido, a inclusão escolar ainda provoca inúmeros questionamentos no campo educacional. Tais indagações versam sobre aspectos que abordam desde a viabilidade desse processo até a adequada formação dos profissionais da educação para trabalhar em uma perspectiva inclusiva. Contudo, amparada legalmente, a inclusão escolar é um dever do Estado e um direito dos alunos público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup>, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96. Sendo assim, apesar dos desafios relacionados a inclusão, compete às escolas do ensino regular receber esses alunos e oferecer a eles oportunidades de desenvolverem suas habilidades.

A presença dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular requer o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva que prima pela valorização da heterogeneidade presente nos ambientes escolares. Nesse paradigma de educação, o respeito à diversidade é fundamental para alcançar uma educação mais equitativa que atenda aos preceitos inclusivos. Dessa forma, é necessário buscar mecanismos que sejam capazes de promover a implementação da inclusão escolar. A Sala de Recursos Multifuncionais surge nesse cenário como uma proposta para aprimorar o atendimento e o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Nesses ambientes, é ofertado aos referidos alunos o Atendimento Educacional Especializado por meio de um trabalho colaborativo entre o professor responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais e o docente da sala de aula regular.

A implantação de Salas de Recursos Multifuncionais representa uma das ações constituídas no cenário educacional com a finalidade de colaborar para a efetivação do processo de inclusão nas escolas regulares. Desse modo, é primordial compreender se essa proposta realmente tem atendido a seu objetivo principal de colaborar para a inclusão escolar. Nesse sentido, pretendemos com esse trabalho levantar a seguinte questão: A

---

<sup>1</sup> São considerados alunos público-alvo da Educação Especial os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade?

Pensar essa problemática leva necessariamente à reflexão sobre as possibilidades de contribuição dessas salas na realização de ações educativas que promovam o desenvolvimento e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo, as temáticas que envolvem a prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais, a efetivação de trabalho colaborativo entre os atores escolares e a questão da formação docente compõem as discussões dessa pesquisa. Essas temáticas instigam o pensar sobre a ampliação das possibilidades de participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial por meio do trabalho realizado nas Sala de Recursos Multifuncionais.

Para compreender, analisar e refletir sobre a questão norteadora, este estudo centra-se no seguinte objetivo geral: analisar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade. Com essa finalidade, a investigação contempla os seguintes objetivos específicos: verificar se a formação do professor, na área da Educação Especial, contribui com o processo de inclusão escolar; identificar se a forma como a Sala de Recursos Multifuncionais é organizada colabora para seu pleno funcionamento; identificar se a prática pedagógica desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais e na sala de aula regular propicia a esses alunos novos modos de aprender.

A fim de compreender como o objeto desse trabalho vem sendo abordado nos estudos relacionados a temática da inclusão escolar, foi realizada uma busca no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2016). A busca foi realizada utilizando como critério o intervalo de 2013 a 2016 e o termo “Sala de Recursos Multifuncionais”. O ano de 2013 foi selecionado para a data de início da busca, pois na ferramenta de pesquisa só há disponibilidade do *link* dos trabalhos datados a partir desse ano.

Com esse levantamento, foi possível listar 30 estudos relacionados ao trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, sendo 28 dissertações e 02 teses (APÊNDICE 1). Nesses estudos, foram identificados diferentes aspectos da temática em questão sendo possível agrupá-los em seis categorias, conforme apresentado no quadro 1.



**Quadro 1** – Categorias de estudos sobre a temática

<b>Categoria</b>	<b>Número de trabalhos</b>
Professor do Atendimento Educacional Especializado	10
Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais	6
Políticas de implantação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares	4
Tecnologia Assistiva	4
Percepção de professores/familiares sobre o atendimento oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais	3
Os reflexos do Atendimento Educacional Especializado na inclusão escolar	3

**Fonte:** CAPES, 2016 (Elaborado pela pesquisadora)

Diante do exposto, fica evidente que a maioria dos estudos identificados tem como foco analisar a função de professor do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais. Esses trabalhos pontuam questões relacionadas a formação desse docente, à percepção do professor sobre inclusão e à capacidade desse profissional para utilizar os materiais presentes na Sala de Recursos Multifuncionais. A segunda temática mais abordada foi o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais. Os estudos sobre essa questão têm como foco o momento em que os alunos público-alvo da Educação Especial são atendidos nesse ambiente. Na sequência, destacam-se as investigações a respeito das políticas públicas de implantação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares e do uso da Tecnologia Assistiva. Esses estudos levantam questões relacionadas ao contexto de institucionalização dessas políticas e os investimentos realizados para tal, assim como a forma como a Tecnologia Assistiva é utilizada e produzida na Sala de Recursos Multifuncionais.

Os aspectos relacionados à percepção de professores/familiares sobre o atendimento nas referidas salas e os reflexos desse atendimento no processo de inclusão escolar também são investigados. Ao analisar a visão dos professores e familiares, os trabalhos apresentam como esses agentes compreendem os objetivos do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais e suas expectativas sobre esse atendimento. Já os estudos sobre as possíveis contribuições do atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais como alternativa para a inclusão escolar – foco desse estudo – enfatizam a análise em dois espaços escolares: a sala de aula regular e a Sala de Recursos Multifuncionais, investigando as nuances envolvidas nesse processo.

A partir desse levantamento, percebe-se que são poucos os trabalhos que analisam efetivamente se a Sala de Recursos Multifuncionais representa uma alternativa para a inclusão escolar se assemelhando à discussão proposta nesse estudo. Em um grupo de 30 trabalhos, apenas três envolvem essa questão. Essa constatação justifica o desenvolvimento desta investigação que enfatiza elementos diretamente ligados as contribuições (ou não) da institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão escolar

Neste sentido, a relevância desse estudo centra-se, sobretudo, na expectativa de que as discussões sobre as Salas de Recursos Multifuncionais sejam foco de reflexões sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão. Além do mais, pretende-se também incentivar a escola pesquisada a colocar em discussão o processo de inclusão desenvolvido na instituição com o auxílio do trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Para atender aos objetivos propostos, esse trabalho é ancorado nos critérios da abordagem qualitativa não desmerecendo dados quantitativos que contribuem com a pesquisa, já que os dados numéricos ajudam a explicitar a dimensão qualitativa do estudo (ANDRÉ, 1995). Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa à medida que promove a observação direta dos sujeitos participantes da investigação em seu ambiente habitual envolvendo a obtenção de dados descritivos por meio de observações e entrevistas. Conforme afirma Flick (2009, p. 37), “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Este trabalho tem como fundamento teórico, autores(as) como Mantoan (2003, 2006, 2013, 2014); Rodrigues (2006); Bersch (2013); Baptista (2011, 2013); Glat (2007); Reis (2006, 2013), dentre outros que discutem o tema. À luz desse referencial teórico, realiza-se a pesquisa empírica que consiste em um estudo de caso com foco na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia. De acordo com Ludke e André (1986), o estudo de caso pode ser simples e específico ou complexo e abstrato, sendo assim cada caso deve ser sempre bem delimitado apresentado contornos claramente definidos à medida que o estudo é desenvolvido. O caso pode ser semelhante a outros, mas é ao mesmo tempo diferente já que tem um interesse próprio, singular. O estudo de caso em questão, foi desenvolvido a partir da análise do trabalho realizado com um aluno público-alvo da Educação Especial, na Sala de Recursos Multifuncionais da escola participante da pesquisa. Ademais, as repercussões desse trabalho no processo de inclusão do aluno na sala de aula regular e na escola também foram alvo desse estudo.

A etapa empírica dessa pesquisa abrange os seguintes passos: levantamento das instituições de ensino regular da rede municipal que possuem Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento e do número de alunos atendidos em cada sala; seleção da instituição a ser investigada, de acordo com o seguinte critério: maior número de alunos frequentando a Sala de Recursos Multifuncionais; coleta de dados na instituição selecionada; e análise dos dados coletados durante a investigação.

A escola selecionada para esse estudo está localizada na região Norte de Goiânia, possui turmas do Ensino Fundamental organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e disponibiliza atualmente Atendimento Educacional Especializado para 19 alunos em uma Sala de Recursos Multifuncionais. Os sujeitos que compõem a pesquisa são: a professora do Atendimento Educacional Especializado, uma professora da sala de aula regular, a coordenadora pedagógica e um aluno (turma B, Ciclo I, Ensino Fundamental) que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais da instituição.

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos as técnicas de observação, entrevista semiestruturada e análise documental. A coleta de dados, além de autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia, também foi autorizada pelos envolvidos na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES 2 e 3).

As observações ocorreram em dois locais da instituição, em uma sala de aula regular e na Sala de Recursos Multifuncionais, almejando perceber se as ações desenvolvidas na Sala de Recursos têm representado uma alternativa para a inclusão e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. A sala de aula regular selecionada para realização das observações foi uma turma B, do Ciclo I, pois nela estudava o aluno público-alvo da Educação Especial selecionado para o desenvolvimento do estudo de caso proposto nesta pesquisa. As entrevistas foram realizadas com a professora da sala regular da turma B, a professora do AEE e a coordenadora pedagógica. Para o desenvolvimento das entrevistas foram utilizados roteiros semiestruturados (APÊNDICES 4, 5 e 6) com questões prévias que nortearam esses momentos. A análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento norteador do trabalho desenvolvido na instituição, constituiu uma importante ferramenta para a obtenção de dados sobre a escola, a concepção de inclusão escolar e o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais da instituição.

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada por meio da triangulação de todas as informações adquiridas na investigação, já que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as

transcrições de entrevista, a análise de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45, grifo das autoras). Desse modo, com base no aporte teórico construído por meio da pesquisa documental e da revisão bibliográfica, a triangulação dos dados permitiu verificar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade.

Para além das considerações iniciais e finais, este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro, “A diversidade nos ambientes educacionais: perspectivas de uma Educação Inclusiva”, faz um levantamento sobre as concepções de diversidade, Educação Inclusiva e Educação Especial. São elencadas temáticas relacionadas ao trabalho e à formação docente com vistas ao desenvolvimento de uma educação que abarque as diferenças presentes no ambiente escolar. Nessa parte do estudo, também é apresentada a trajetória histórica da Educação Especial, perpassando o período que vai da segregação dos alunos público-alvo da Educação Especial em instituições especializadas até a atualidade, quando se conquista o direito ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares.

O segundo capítulo, “A Educação Especial nas instituições de ensino: aspectos determinantes para sua implementação”, aborda questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais. Destaca o Atendimento Educacional Especializado como elemento promotor da Educação Especial e aponta também as características da Sala de Recursos Multifuncionais enquanto *locus* de ações pedagógicas inclusivas. Discute, ainda, o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado, enfatizando a necessidade de instituição de um trabalho colaborativo entre esse profissional e o professor da sala de aula regular.

O terceiro capítulo, “A operacionalização da sala de recursos multifuncionais: os resultados da pesquisa”, é destinado a apresentação do contexto da investigação, dos participantes e da análise dos dados coletados durante a pesquisa empírica. Nele, estão descritos os seguintes pontos: a instituição selecionada para a pesquisa, os sujeitos envolvidos e os principais resultados alcançados. Os resultados da pesquisa apresentados nesse capítulo estão organizados em três categorias: a formação docente, a organização da Sala de Recursos Multifuncionais e a prática pedagógica.

# 1 A DIVERSIDADE NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Falar de atenção a diversidade na educação significa, sobretudo, uma atitude de abertura, de respeito às diferenças e reconhecimento dos potenciais subjacentes em cada sujeito, pois é na adversidade que encontramos uma fonte de criatividade.*

*Saturnino de la Torre*

O presente capítulo com a finalidade de entender o desenvolvimento da Educação Especial – foco desse estudo – apresenta o percurso histórico dessa modalidade de educação. Ademais, traz uma visão ampliada do conceito de diversidade e coloca em discussão as questões de gênero e sexualidade, cultura, fatores socioeconômicos e deficiências, haja vista que a abordagem de tais especificidades no contexto escolar são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação realmente inclusiva. À luz de concepções relacionadas à inclusão escolar a investigação torna possível a compreensão do papel do trabalho e da formação docente em um contexto de implementação da Educação Inclusiva.

## 1.1 A educação *na e para* a diversidade

É urgente e necessário promover uma Educação Inclusiva pautada no respeito às diferenças, de tal maneira que a diversidade<sup>2</sup> seja vista como uma premissa para o diálogo e não para a exclusão. A diversidade, “formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças que unem o tecido das relações sociais”, faz parte da vida humana, aliás, ela “é tão *natural* quanto a própria vida (FIQUEIREDO, 2013, p. 143, grifo do autor). Entender isso, constitui fator primordial para a abertura ao diálogo e para a convivência responsável com todos. Nessa perspectiva, promover uma educação realmente inclusiva pressupõe uma mudança de atitude por parte de todos os atores escolares frente à diversidade presente na escola.

---

<sup>2</sup> Nesse trabalho, adotamos o conceito de diversidade ampla (REIS, 2013). Nessa concepção, a diversidade engloba todas as possibilidades de diferenças que caracterizam o sujeito humano e que permeiam a sociedade no conjunto de especificidades relacionadas a questões de gênero e sexualidade; a cultura; crenças; desigualdades sociais; relações étnico-raciais; e as deficiências. Em consonância com essa definição Díez (2010, p. 19) afirma que a “diversidade se concebe como um conceito amplo, no qual todas as pessoas têm condições de aprender independentemente de sua capacidade, origem social, cultura, etc”.

A construção de uma educação *na e para* a diversidade (REIS, 2013) implica no exercício da alteridade por todos os envolvidos no processo educativo. Como “uma abertura que desafia o sujeito a responder em cada nova situação às solicitações concretas do outro” (COSTA; DIEZ, 2012, p. 5), a alteridade institui uma convivência respeitosa com aquele que nos interpela com suas singularidades. A prática da alteridade resulta na abertura para novas ideias, bem como na valorização das diferenças que permeiam o espaço escolar.

Diante dessa concepção, espera-se de todos os envolvidos no processo educativo uma atitude de tolerância a incompletude humana e de acolhimento ao outro, haja vista que não somos seres completos e na nossa incompletude precisamos do outro. No espaço escolar as diferenças devem ser entendidas como possibilidades de aprendizagens. Nessa perspectiva, um ambiente educativo inclusivo prima pelo desenvolvimento cognitivo, mas também se preocupa com a formação humana, emocional e cidadã de todos os alunos.

Assim, se o ambiente educativo proporcionado é de aceitação e de cooperação, um ambiente amoroso e não competitivo, as possibilidades para que os sujeitos/alunos se mostrem seres mais íntegros, colaborativos, éticos, afetuosos, conscientes de suas peculiaridades e das diferenças do outro são bem maiores. Por isso, a escola precisa trabalhar a multidimensionalidade do ser aprendente criando condições para a evolução do seu pensamento, de sua consciência consigo mesmo e com a diversidade do outro (MORAES, 2008).

Com vistas ao respeito à diversidade, o espaço educacional se transforma em um lugar de todos, isto é, de “oportunidade de debates, de estilos e de ritmos de aprendizagens diferentes”, um espaço que “abarca os fundamentos e princípios da Educação Inclusiva” (REIS, 2013, p. 77). Essa compreensão de diversidade promove a ruptura com os velhos paradigmas, as bases epistemológicas excludentes, o conservadorismo do ensino e os preconceitos incrustados e cristalizados pela visão cartesiana, unificada e racional de sujeito.

Uma educação *na e para* a diversidade almeja a formação de cidadãos capazes de assumir sua condição humana e de buscar seu espaço sem a prática do totalitarismo, própria de um projeto escolar homogêneo, meritocrático, elitista e segregador. Na “visão de totalidade o outro pode ser reflexo da ideia de um modelo ideal e de obliteração da possibilidade de outra subjetividade” (COSTA; DIEZ, 2012, p. 2), e isso não promove a inclusão de todos e nem a formação integral do sujeito. Para que se desenvolva uma educação que reconheça as tessituras da diversidade é necessário romper com pilares segregacionistas e eminentemente excludentes.

No entanto, para romper com tais paradigmas apenas medidas paliativas de inclusão dos “ditos diferentes” não são suficientes para eliminar as barreiras, muitas vezes, impostas a eles no processo educativo. Para além desse quesito, uma educação inclusiva se desenvolve com vistas à valorização da dignidade humana, à promoção de relações mais éticas e à convivência com o outro. Tudo isso, “requer o respeito às diferenças, à diversidade, à multiculturalidade e pressupõe a existência de amorosidade, compaixão e solidariedade nas relações entre todos os seres” (MORAES, 2003, p. 50). Assim, a prática de uma educação *na* e *para* a diversidade coloca como desafio a complexidade de lidar com o princípio da incerteza que as singularidades proporcionam. Sua finalidade reside na disponibilidade de propostas significativas para o desenvolvimento e a participação do sujeito no processo educativo.

Para pensar a Educação Inclusiva é preciso ter em mente a urgência de se respeitar as diferenças, já que elas são “a própria natureza do homem” e “fazem parte da pessoa humana; é o que lhe presta o *status* de igual, isto é, todos somos diferentes e, por sermos todos diferentes, essa diferença é a própria igualdade entre os homens” (LIMA, 2006, p. 58-60). Quando ponderamos sobre as diferenças nos referimos às mais diversas singularidades que por vezes acabam servindo como forma de segregação dos grupos minoritários. As questões de gênero, sexualidade, cultura, os fatores socioeconômicos, as crenças e as deficiências constituem o rol de diversidades que precisam ser respeitadas e valorizadas quando se pensa em uma escola inclusiva. De acordo com Pires (2006, p 83-84), “inicialmente, escola inclusiva começou sendo um conceito associado às pessoas com necessidades educativas especiais, mas tal conceito logo foi superado por outro de sentido mais abrangente, de uma pluralidade que se deseja para todos”.

Assim, falar em diversidade na educação demanda uma visão ampliada da perspectiva de inclusão. Nesse sentido, respeitar as diferenças não incide apenas em incluir as pessoas com deficiência, mas também em valorizar a multiplicidade de culturas, valores, crenças e características possibilitando a participação efetiva de todos no ambiente educativo. Assim, todas as especificidades individuais e/ou coletivas devem ser englobadas no processo educativo com a finalidade de resgatar a proeminência da diversidade e de evitar manifestações de discriminação e exclusão. A diversidade é parte integrante de qualquer grupo social, sendo fundamental o respeito a todas as peculiaridades para evitar práticas educacionais e sociais injustas e segregacionistas.

O respeito à diversidade é essencial para a construção de uma sociedade mais justa na qual as oportunidades oferecidas sejam acessíveis a todos. Dessa forma, a compreensão da

pluralidade presente nas escolas contribui para o sucesso do processo de inclusão escolar à medida que enseja uma nova feição da escola. Segundo Reis,

a diversidade é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao deficiente, ao negro, e a outros, considerados aptos para esta regularidade. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela. (REIS, 2013, p.81, grifo da autora)

Nessa perspectiva, a educação desenvolvida *na* e *para* a diversidade pressupõe a ressignificação da escola como espaço de humanização social e de compartilhamento do mundo plural. Esse espaço precisa se transformar em um ambiente estimulador das potencialidades de todos os alunos. Com isso, a diversidade, em suas diversas nuances, será vista como um aspecto positivo no processo educativo despertando em todos – alunos com diferenças de natureza biológica, relacional, motivacional, social e/ou cultural – o espírito de pertença. Frente a essa concepção ampla de diversidade (REIS, 2013), apesar do foco desse trabalho ser a Educação Especial e seus desdobramentos, vale enfatizar, embora brevemente, questões ligadas a gama de peculiaridades constitutivas da diversidade presente nos espaços escolares e que influenciam diretamente no processo educativo.

O multiculturalismo<sup>3</sup> é um dos aspectos que compõe a diversidade existente tanto no ambiente escolar quanto nos demais segmentos sociais. Sendo assim, a variedade cultural precisa ser vista como um elemento propulsor do processo educativo e não como algo que inviabilize as relações interpessoais e o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. As diferenças culturais existentes na sociedade são reproduzidas nas escolas e isso demanda uma mediação pedagógica capaz de transformar as disparidades em um elemento de construção de saberes e de relações. Cientes dessa diversidade cultural, os ambientes educativos não podem instituir uma cultura escolar única e descontextualizada da realidade de seus alunos sob pena de desenvolver uma educação que perpetua a discriminação e a exclusão dos grupos minoritários.

Segundo Fleuri (2003), a escola tem exercido a função de agenciar a relação entre as culturas com poder desigual, colaborando para a manutenção e difusão dos conhecimentos mais fortes contra as formas culturais consideradas limitadas, infantis, erradas, supersticiosas. Frente a essa realidade, fica evidente a importância de se combater o estabelecimento de uma

---

<sup>3</sup> De acordo com Candau (2000), o multiculturalismo representa uma realidade social: a presença de diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade.



cultura escolar de caráter monocultural que privilegia a cultura dos grupos dominantes. Essa postura da escola impede a manifestação e a valorização dos diferentes grupos que fazem parte do contexto escolar, reforça o etnocentrismo e prejudica o processo educativo.

O reconhecimento das particularidades culturais de cada sujeito constitui um elemento primordial para a efetivação de uma educação para todos. Para alcançar esse parâmetro de educação, a escola precisa lidar, de forma harmônica, com a interculturalidade, isto é, com a coexistência de diversos aspectos culturais dentro de seu espaço, sem incitar a assimilação de uma cultura em detrimento da outra. Numa visão geral, a interculturalidade “supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas” e “no nível individual supõe promover o diálogo no interior de cada pessoa entre as diversas influências culturais que a configuram e a que está exposta” (CANDAUI, 2002, p. 135). Diante da diversidade cultural presente nas escolas, precisamos de uma educação intercultural que seja capaz de superar preconceitos, atitudes de indiferença e ao mesmo tempo conduzir a relação entre as culturas. A educação intercultural

reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito mútuo entre diferentes grupos identitários. Além disso, a educação intercultural se propõe construir uma relação recíproca entre eles [...] A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola, pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista, bem como pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. (FLEURI, 1999, p. 281)

Ademais, uma educação intercultural possui um enfoque global e envolve a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, incluindo também todos os sujeitos e todos os campos do processo educativo, da escola e dos sistemas de ensino (CANDAUI, 2002). Por esse motivo, o desenvolvimento do trabalho escolar não pode se resumir em ações isoladas, dentro de um momento pré-determinado e nem sobre aspectos culturais específicos. Ao contrário, é fundamental que se construa uma cultura escolar composta pela variedade cultural dos atores envolvidos no processo educativo. Assim, a origem cultural de cada sujeito não será ignorada.

Similar à questão cultural, os fatores socioeconômicos também são alvos de atenção quando se almeja desenvolver uma educação voltada para o respeito à diversidade. Se não houver um olhar atento para esses fatores, assume-se o risco de a escola se tornar reprodutora

das desigualdades impostas na sociedade, reiterando uma prática pedagógica excludente. É comum nas sociedades a visão de escola como instituição libertadora, capaz de oferecer possibilidades de ascensão social e, conseqüentemente, de melhorar a condição de vida das pessoas. No entanto, devido às perspectivas de educação tradicionais e conservadoras, a experiência escolar vivenciada pela maioria dos indivíduos passa ao largo dessa visão romântica de escola.

Ao serem inseridos no contexto educacional, os sujeitos se deparam com uma instituição de ensino a serviço do neoliberalismo<sup>4</sup>. Tal fato resulta num modelo excludente de educação, desencadeando uma sociedade fragmentada e individualista incapaz de praticar a alteridade. Vários fatores corroboram para o desenvolvimento de um processo educativo reprodutor das desigualdades dentro da escola e configuram obstáculos para a instituição dos preceitos inclusivos. O principal deles diz respeito à forma como as instituições de ensino tratam a questão das diferenças de aporte cultural – como já explicitado – e de condições sociais dos alunos. As instituições desconsideram as realidades individuais e atribuem o êxito escolar unicamente ao empenho e a capacidade de cada indivíduo desconsiderando que “o mérito deve ser proporcional ao que é o ponto de partida de cada um” (MANTOAN, 2013, p. 33). Agindo assim, a escola reproduz aspectos de dominação e desigualdade enaltecendo determinados grupos e depreciando outros, o que contribui para a instituição de práticas segregacionistas.

A noção de meritocracia colabora para tornar a escola um mecanismo legitimador das desigualdades e da exclusão. Isso porque “a meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária” (ARENDR, 1997, p. 229). A tese de que somente os que se esforçam e os que possuem potenciais conseguem alcançar o êxito – sem considerar as variáveis que interferem no sucesso escolar de cada indivíduo – fortalece o discurso de fracasso por falta de competência, reforçando a exclusão dos grupos desfavorecidos. É primordial a compreensão de que a diferença no desempenho escolar dos alunos – muitas vezes motivo de discriminação – não é inerente a um dom natural do sujeito, mas está relacionada às experiências sociais que lhes foram proporcionadas em seu contexto social. Assim, conforme afirma Bourdieu (1998), a escola não pode legitimar as desigualdades tratando o dom social como dom natural.

---

<sup>4</sup> Neoliberalismo consiste no “conjunto de políticas idealizadas pelos defensores da plena sociedade de mercado” (BRAGAGNOLO; SILVA, 2003, p. 199).

Além de permitir a elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhe assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à sua falta de dons (BOURDIEU, 1998, p. 59, grifos do autor).

Sob esses termos, a escola, ao adotar esses parâmetros, se esquia dos princípios de uma educação *na e para* a diversidade e promove uma educação baseada numa visão desumanizada do ser na qual se privilegia apenas o individualismo e a competitividade. Com essa postura, a escola se coloca como reprodutora das disparidades impostas aos indivíduos por uma sociedade dividida em classes sociais. Isso reitera os aspectos de dominação e exclusão que são impostos aos indivíduos de acordo com os critérios do neoliberalismo. Assim, na busca por uma educação *na e para* a diversidade, é preciso que a escola rompa com a lógica estruturante do neoliberalismo e passe a oferecer uma educação que instigue todos os indivíduos ao exercício crítico e transformador do mundo (MÉSZÁROS, 2005). A escola precisa assumir um papel ativo na formação de todos os alunos em sujeitos conscientes e capazes de lutar pela emancipação humana.

Pensar em uma educação realmente inclusiva é almejar uma escola que também considere, durante o processo educativo, as diferenças e as disparidades sociais dos indivíduos, auxiliando-os na compreensão de seu próprio contexto social. A educação *na e para* a diversidade não pode ficar alheia às problematizações sociais, isso porque “os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). Portanto, para a efetivação de educação que atenda a perspectiva inclusiva, é fundamental oportunizar uma formação que desperte nos indivíduos a consciência crítica capaz de colaborar para a construção de uma sociedade livre de dicotomias, privilégios e injustiças.

Ainda com base na visão ampla de diversidade, as questões de gênero e sexualidade também compõem a ideia de uma educação pautada no respeito às diferenças. Por gênero, adotamos uma percepção para além da diferenciação biológica entre homem e mulher. Dessa forma, situamos o conceito de gênero como “uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual” (GROSSI, 1998, p. 5). A respeito da sexualidade, a definição adotada é a que “transcende os limites do ato sexual e inclui

sentimentos, fantasias, desejos, sensações e interpretações” (BRASIL, 2004, p. 29), próprias de cada indivíduo e que independem das determinações sociais.

Tendo em vista o exposto, o respeito ao gênero e à identidade sexual de cada sujeito deve fazer parte do contexto escolar. É nesse espaço que os estigmas relacionados aos “papéis” de homem e mulher, bem como a diversidade sexual, devem ser problematizados. Como instituição social, a escola “está, obviamente, envolvida com as formas culturais e sociais de vivermos e constituirmos nossas identidades de gênero e nossas identidades sexuais” (LOURO, 1998, p.86). Sendo assim, essa instituição não pode se eximir da responsabilidade de abordar essa temática, pois os alunos trazem para o ambiente educativo as concepções vivenciadas no âmbito social. Muitas vezes, os conceitos atrelados a essas concepções são arraigados de preconceitos e colaboram para perpetuar padrões distorcidos de normalidade e superioridade. Segundo Aquino e Martelli (2012, p. 8), “esses conceitos tendem a cristalizar padrões de comportamentos, de relações entre os gêneros e de vivências de sexualidade. Há tentativas de imposição desses como verdades absolutas e como modelos perfeitos”. Por isso, debates acerca de comportamentos, relações, crenças e identidades ligadas à questão de gênero e à diversidade sexual devem compor a realidade da escola para contrapor ideários discriminatórios.

A educação desenvolvida *na* e *para* a diversidade trata essas questões como mais uma peculiaridade responsável pela formação da identidade do indivíduo. O respeito à identidade sexual dos alunos possibilita que cada sujeito construa sua identidade ao mesmo tempo em que compreende a singularidade do outro. Conforme apresenta os documentos oficiais, a identidade sexual é um conjunto de singularidades que distingue uma pessoa da outra e que se expressa por preferências sexuais, sentimentos ou atitudes em relação ao sexo e que nem sempre está de acordo com o sexo biológico do sujeito (BRASIL, 2004). Nesse caso, qualquer forma de julgamento de valores e estereótipos deve ser banida do processo educativo. Ao tratar dessa temática, gestores, professores, demais funcionários, alunos e comunidade em geral precisam abandonar preceitos conservadores e excludentes para que seja possível dialogar e transitar por caminhos ainda insólitos para muitos.

Cabe à escola exercer o papel de instituição responsável pela formação integral do sujeito e não apenas de transmissora de conteúdos. Com isso, não se pode ignorar a necessidade de refletir sobre elementos que são essenciais para a constituição do aluno enquanto ser humano. A problematização dos discursos pertinentes à questão de gênero e à diversidade sexual é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que busca uma formação humana com foco no respeito à diversidade. Para promover mudanças de

perspectivas, concepções e práticas sociais sobre essa questão, é preciso repensar os discursos propagados na sociedade e tidos como verdades absolutas. O discurso

contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou, indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Desse modo, fica evidente a relevância de uma educação que consiga romper com discursos conservadores sobre as questões de gênero e de sexualidade. Conforme Fairclough (2001), os discursos têm influência direta na formação da identidade e nas atitudes de cada sujeito tanto no contexto escolar quanto social. É preciso romper os paradigmas preconceituosos sobre essas questões. Respeitar a diversidade é reconhecer o direito que cada ser humano tem de vivenciar seu corpo e sua sexualidade sem imposições de valores e crenças e sem sofrer sanções sociais.

Ainda dentro da perspectiva da educação *na e para* a diversidade, é preciso pontuar sobre uma das especificidades que impõe maior desafio aos atores envolvidos no campo educacional: as deficiências. No ambiente da escola, as necessidades educativas especiais sejam pessoais físicas, psíquicas ou físico-motoras se manifestam. A presença de alunos com deficiência ainda causa receio na maioria dos envolvidos no processo educativo, pois

é, sobretudo, na educação dos alunos que manifestam as suas diferenças pessoais físicas, psíquicas, físico-motoras, daqueles a quem a escola costuma afirmar terem necessidades educativas especiais que a questão das relações entre a educação e a diversidade se coloca de forma mais evidente e mais intensa. É com eles que a escola se vê confrontada com o maior desafio ético-profissional: deixar de ser uma escola de alguns e para alguns, e passar a ser uma escola de todos e para todos. (PIRES, 2006, p. 84)

Sob esses termos, almejando uma escola para todos, percebemos a importância de garantir as pessoas com deficiência o direito a Educação Especial que tem por objetivo assegurar o atendimento a essas pessoas nas instituições de ensino regular. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (LDBEN), a Educação Especial é a modalidade de educação oferecida aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses educandos são considerados os alunos público-alvo da Educação

Especial – terminologia doravante utilizada nesse trabalho – conforme especificado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A Educação Especial se configura como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola regular utiliza para atender a diversidade de seus alunos, por esse motivo não pode ser vista como um sistema educacional especializado (GLAT, 2009). A relevância da Educação Especial no processo de inclusão escolar centra-se na garantia do acesso dos alunos, público-alvo da Educação Especial, às escolas regulares, assim como no estabelecimento de práticas e estratégias pedagógicas visando a real aprendizagem desses alunos. Por ser uma modalidade de ensino, a Educação Especial perpassa todos os níveis de ensino e acompanha os alunos público-alvo da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Em todos os níveis de ensino, esses alunos têm direito de receber o aporte necessário para sua permanência e seu desenvolvimento na instituição de ensino a fim de garantir seu prosseguimento nos estudos.

Durante longo período, os alunos com deficiência foram relegados do convívio social e impedidos de frequentar as instituições de ensino regular. Contudo, no contexto atual não há mais espaço para uma educação excludente que desacredita no potencial de aprendizagem de todos. O acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial às escolas da rede regular é um direito garantido por lei, assim compete às escolas do ensino regular receber esses alunos e oferecer a eles reais oportunidades para desenvolverem suas habilidades e competências.

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico que enseja a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial pressupõe a efetivação de novos parâmetros de ação educativa. O reconhecimento das diferenças como um princípio dos direitos humanos, a reorganização dos espaços educativos, a adaptação do currículo, a oferta de recursos e metodologias diversificadas e a adequada formação dos professores são fatores determinantes para o rompimento com os velhos e excludentes paradigmas de educação. A verdadeira inclusão requer

um processo de transformação, contínuo, que deve ser consciente e que deve começar pela transformação em nós, para emanarmos para os outros, através de nossas ações concretas, éticas e conscientes. Destarte, a inclusão pressupõe, na prática, reconhecer no outro (pessoa com deficiência ou não) o potencial para aprender e a capacidade de ser. Isso significa quebrar tabus em relação à pessoa com deficiência, implica em pôr por terra barreiras atitudinais; pressupõe um novo modo de ser e viver, sob valores éticos sociais e humanos. Pressupõe viver na cooperação, na parceria, no respeito e, por que não, no amor. (LIMA, 2006, p. 63-64)

Todos os implicados na experiência educativa precisam contribuir para reduzir e/ou eliminar as barreiras físicas e comportamentais que dificultam o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Uma educação *na e para* a diversidade não encontra nas deficiências um empecilho para a realização de uma prática pedagógica que possibilite esses alunos ultrapassar as suas dificuldades, e assim construir conhecimentos e participar ativamente do cotidiano escolar. Esse tipo de educação engloba e enaltece todas as especificidades que permeiam o sistema educativo. Não faz distinção entre os que dela fazem parte, portanto todos os sujeitos – mesmo os “considerados pertencentes” a grupos minoritários, devido a critérios estereotipados – são vistos nesse modelo de educação como portadores dos mesmos direitos e capacidade de aprender.

Adotar os preceitos inclusivos é acreditar no potencial de aprendizagem de todos os alunos, sem encontrar nos estigmas razões para justificar um pressuposto fracasso escolar ou para se eximir da oferta de oportunidades de aprendizagem a todos. Nesse sentido, a educação *na e para* a diversidade parte do princípio de que as diferenças engrandecem o processo educativo, já que o sujeito aprende no contato com o outro, com o novo, com o que o desafia. A escola se torna um espaço onde prevalece a heterogeneidade em detrimento da homogeneidade e da padronização. Nessa proposta, as necessidades originárias das diferenças serão sanadas por meio de práticas que busquem oportunizar a aprendizagem de todos sem distinção.

Destarte, disponibilizar oportunidades de aprendizagem a todos não significa estabelecer padrões de atividades e recursos, fundindo as diferenças em uma identidade. Ao contrário, consiste em propiciar aos alunos os meios necessários para que sejam capazes de superar suas dificuldades e ultrapassar expectativas de aprendizagem na construção do conhecimento e na participação do ambiente escolar. É necessário acreditar na potencialidade de cada aluno e, desse modo, respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento, crenças, valores, cultura e demais especificidades. Colocar isso em prática requer, entre outros fatores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consigam dar a resposta adequada às necessidades de cada aluno. Para tanto,

urge uma mudança no sistema de valores e crenças existentes, na organização dos serviços, nas formas de perceber os alunos de maneira geral – sejam eles considerados dentro dos padrões de normalidade ou apresentem algum tipo de necessidade especial – como também na forma de ensiná-los, de apoiá-los, de avaliá-los, com suas necessidades individuais. (MARTINS, 2006, p. 24)

Diante disso, é possível aferir que não existe inclusão se não houver mudança e não há inclusão plena se a mudança não for constante, consciente e efetiva (LIMA, 2006). Um processo educativo de cooperação, respeito, superação de barreiras e desafios exige uma transformação contínua de atitudes e práticas por parte dos indivíduos. Tudo isso é crucial para o êxito das práticas pedagógicas desenvolvidas *na* e *para* a diversidade. Uma escola voltada para a diversidade e a pluralidade de especificidades dos sujeitos encontra na diferença um artefato enriquecedor do processo de ensino e não um obstáculo.

Ao incluir a diversidade, a escola assume uma postura de abertura para a construção de um espaço de todos e para todos. Evidentemente, a plena efetivação de uma educação nesses parâmetros ainda é um grande desafio que perpassa questões como a mudança de concepções, a formação docente, a construção de uma consciência coletiva e as adequações estruturais e institucionais. O modelo educativo atual é estático e controlador. Há nele uma sensação de segurança e mudar para um paradigma que inviabiliza a previsibilidade causa estranheza. Por esse motivo, “temos dificuldade de incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos” (MANTOAN, 2013, p. 32). No entanto, para alcançar o sucesso na caminhada rumo a uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade presente no ambiente escolar, é inevitável repensar o sentido da educação como fator de humanização. Ainda há muitas barreiras a transcender na construção de uma educação *na* e *para* a diversidade, mas é fundamental a busca por caminhos que levem nessa direção.

## **1.2 Educação Inclusiva: entraves e possibilidades**

A Educação Inclusiva tem como finalidade promover a inclusão escolar por meio do desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas especificidades. O respeito às diferenças e à valorização do outro é o princípio do caminho a ser trilhado quando se trata da oferta de uma educação realmente inclusiva. Tal situação, demanda a efetivação de uma prática pedagógica que incite o exercício da alteridade e estimule as potencialidades de todos. Nesse sentido, a Educação Inclusiva



diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem. (GLAT, 2009, p. 16)

A valorização da subjetividade é a marca de uma educação que busca a inclusão de todos os envolvidos no processo educativo. Diante da diversidade presente nas escolas, é preciso reformular as práticas pedagógicas que se desenvolvem a partir da homogeneização e da padronização de comportamentos. O espaço educativo com essas características não promove a igualdade de oportunidades, pelo contrário, legitima estereótipos e modelos hegemônicos enaltecendo grupos privilegiados em detrimento de grupos minoritários.

Todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades culturais, sociais, étnicas e comportamentais, possuem o direito de receber uma educação de qualidade. Com isso, é fundamental que as escolas realizem as necessárias adequações para se tornar um ambiente inclusivo no qual as diferenças não suscitam atitudes preconceituosas e excludentes. Assim, conforme afirma Glat (2009), a Educação Inclusiva representa um novo modelo de escola no qual é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os critérios de seleção e discriminação que eram utilizados são substituídos por métodos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

O desenvolvimento de uma Educação Inclusiva carece de mudanças na forma de pensar a educação. Para tal, além da presença de todos os alunos nas escolas, é imprescindível também: a adoção efetiva por parte do governo de políticas públicas inclusivas; encontrar meios de mudar a escola, tornando-a receptiva a todos os alunos; envolver todos os atores que constituem a escola – do porteiro ao diretor – no processo inclusivo; fazer com que todos os alunos sintam-se realmente parte integrante da escola e que os professores reflitam e aceitem a responsabilidade de ensinar a todos sem distinção; oferecer aos docentes uma formação adequada. Por fim, é emergente uma mudança na organização dos serviços, na forma de perceber os alunos e também na maneira de ensinar, apoiar e avaliar os alunos de maneira geral (MARTINS, 2006).

Diante disso, fica evidente que ainda há muitos passos a serem dados para se alcançar uma Educação Inclusiva. No entanto, o posicionamento e as atitudes dos atores escolares, em especial dos professores, podem ser fundamentais para que a inclusão realmente aconteça. A forma como o professor conduz o processo educativo reflete diretamente na inclusão (ou não) de todos os alunos na escola. Assim, é primordial que os professores se preparem para lidar

com as diversas implicações apresentadas pela pluralidade de seu alunado durante o processo de ensino-aprendizagem. A falta de informação e conhecimento pode representar um obstáculo para o aperfeiçoamento desse processo e, conseqüentemente, para a efetivação da Educação Inclusiva. O posicionamento do professor perante as peculiaridades de cada aluno será decisivo para o sucesso ou fracasso da implementação desse modelo de educação.

O saber, o conhecimento é, indiscutivelmente, importante. Quem tem por missão educar, e mais especificamente, educar no respeito à diversidade e às diferenças, não pode deixar de conhecer os conteúdos e fundamentos capazes de assegurar aos educandos a apropriação das aprendizagens significativas para a vida dos indivíduos. (PIRES, 2006, p. 87)

Por esse motivo, o trabalho docente precisa se respaldar em uma formação sólida que ofereça subsídios necessários para uma prática pedagógica coerente e inclusiva. Evidentemente, apenas a formação docente adequada não será a solução para todos os entraves que envolvem a Educação Inclusiva e tampouco será capaz de saná-los. No entanto, contribuirá efetivamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva que explore as potencialidades de cada aluno, promovendo a descoberta de novos saberes.

### 1.2.1 A inclusão escolar e o trabalho docente na perspectiva da Educação Inclusiva

As instituições de ensino são, por excelência, espaços privilegiados da diversidade. Sendo assim, o respeito à diversidade constitui o primeiro passo para a conquista de uma educação equitativa e de qualidade com vistas à igualdade de direitos para todos. Nessa perspectiva, é emergente o desenvolvimento de uma educação que aceite as diferenças e as considere como um reflexo da diversidade presente na sociedade. Conforme afirma Libâneo (2001, p. 37), “acolher a diversidade é a primeira referência para a luta dos direitos humanos”. E, para alcançar uma educação nesses parâmetros é necessário que se adotem preceitos inclusivos em todas as fases do processo educativo respeitando as peculiaridades de cada sujeito.

Tal visão do processo educativo reside na perspectiva da Educação Inclusiva na qual se reitera a importância do acesso e da permanência de todos os alunos nas escolas regulares. Contudo, os objetivos dessa perspectiva estão para além desse quesito. Eles envolvem também a equidade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Conforme Rodrigues (2006, p. 303), a Educação Inclusiva “pressupõe uma participação plena

numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”.

De acordo com os princípios da Educação Inclusiva, o processo de inclusão escolar não consiste apenas em garantir que todos os alunos estejam presentes nas instituições de ensino. Além disso, é fundamental também a promoção de ações que possibilitem aos alunos aprimorar suas habilidades e competências. Sendo assim, o foco é o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista, baseada na igualdade de oportunidades e na promoção de saberes que incitam atitudes de valorização do ser humano e de respeito à diversidade (REIS, 2006). A inclusão, nesse sentido,

é uma política que busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. [...] A inclusão escolar teria o objetivo de colocar as crianças com necessidades especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 233).

Com base no exposto, incluir não é apenas permitir a presença de todos os alunos no mesmo ambiente. Incluir é respeitar as diferenças e oferecer tratamento igualitário garantindo a todos as mesmas oportunidades. É conceber a diversidade como um elemento enriquecedor da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal. Para tanto, conforme afirma Reis (2013, p.80), a inclusão “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças”. Nesse sentido, para que a inclusão se torne uma realidade é necessário propiciar oportunidades para todos aqueles que compõem o ambiente escolar, pois “a inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades do cotidiano escolar” (BERSCH, 2013, p.132).

A inclusão na perspectiva da Educação Inclusiva se caracteriza como um processo que em primeira instância garante a todos os alunos o direito à convivência em um espaço social tão importante na vida de todo indivíduo: a escola. E em segunda instância, promove novas possibilidades de aprendizagem aos alunos, independentemente de suas peculiaridades. Nesse sentido, é necessária a colaboração de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, em especial, dos professores.

No desenvolvimento de seu trabalho, os professores devem se posicionar como mediadores na trajetória de aprendizagem de todos os alunos demonstrando abertura para

acolher as peculiaridades de cada um. É importante que “não se acomodem, mas investiguem, pesquisem e se lancem a desafios” (CUNHA, 2012, p. 52), pois o trabalho pedagógico exige do profissional uma compreensão ampla da função que desenvolve, do meio em que atua e, principalmente, dos sujeitos com os quais convive.

O trabalho pedagógico se difere do trabalho fabril. O trabalho pedagógico é concebido pela relação entre os sujeitos envolvidos. Consiste em um sujeito trabalhando com outro sujeito de tal forma que o objeto do trabalho é um ser aprendente e não um ser inanimado. De acordo com Paro (1993, p. 104) trata-se “de um trabalho não-material” no qual o produto “não é um objeto tangível, mas um serviço”. Nessa forma de trabalho tudo é imediato e interligado: concepção e execução. O conhecimento é produzido e consumido simultaneamente e isso completa o trabalhador enquanto sujeito. No trabalho docente há interação, possibilidades de concordar, discordar, pensar, elaborar e produzir. Já no trabalho fabril acontece exatamente o contrário, a concepção e a execução não acontecem de maneira interligada. O trabalho é “tecnicamente” dividido sendo realizado de forma fragmentada, separada, um concebe e outro executa (PARO, 1993).

Desse modo, a profissão docente se configura como um trabalho interativo no qual “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 20, grifo dos autores). Sendo assim, o professor precisa reconhecer que sua função envolve o trabalho com outros sujeitos, dotados de diferentes características, crenças, emoções, concepções e conhecimentos. É exatamente por esse motivo – por terem vivências e características tão distintas – são seres humanos complexos que precisam receber uma educação que abarque diferentes vertentes, quais sejam: a abertura para o diálogo; a convivência com as diferenças; o exercício da humildade e; a flexibilidade para lidar com a incompletude de cada ser humano. Conscientes dessa complexidade do ser, os professores no desenvolvimento de seu trabalho precisam “aceitar a presença do incerto, da desordem, do acaso, das inovações, dos imprevistos que trazem consigo o movimento e a mudança” (MORAES, 2008).

É evidente que o professor enfrenta inúmeros desafios no que se refere a efetivação de uma educação realmente inclusiva. A falta de formação específica, de recursos pedagógicos, de estrutura adequada, de apoio especializado, de preparo para a utilização de metodologias diferenciadas de ensino, entre outros, constituem barreiras a serem superadas pelo professor. No entanto, esses obstáculos não devem constituir motivos para que o professor reproduza um modelo de educação excludente, alheio às diferenças. Frente à diversidade presente nas

instituições de ensino, o professor deve buscar formas de superar esses desafios, pois tais dificuldades ficam reduzidas diante dos benefícios que uma Educação Inclusiva pode trazer para todos os alunos.

Assim, o professor precisa ressignificar suas práticas pedagógicas, abandonar velhos paradigmas de educação e compreender que faz parte do seu trabalho incitar os alunos a desenvolver relações de solidariedade, respeito e flexibilidade. Cabe a esse professor assumir uma postura profissional que colabore para a concepção de um espaço escolar no qual prevaleça a cooperação, a ética, a compreensão, a aceitação do outro com suas diferenças. Nesse sentido, o trabalho docente baseado nos princípios inclusivos precisa se fundamentar no fato de que educar

é criar condições para a evolução de cada ser, para que ele possa realizar a finalidade maior de sua existência. É criar condições para a evolução do pensamento, de sua consciência e de seu espírito. É possibilitar a compreensão de suas emoções e a transmutação, quando necessário, de alguns de seus sentimentos, de sua consciência e de seu espírito em evolução. É educar não somente para o desenvolvimento de sua inteligência, mas também para a “fraternura”, uma fraternidade banhada pela ternura, e para a escuta sensível dos sentimentos e maior abertura do coração. (MORAES, 2008, p. 254, grifo da autora)

Nesses parâmetros, para desenvolver o ato de educar e realizar a necessária mudança na prática pedagógica e no posicionamento dos professores é imprescindível ancorar o trabalho docente numa formação que enalteça as diferenças como um aspecto positivo do processo educativo. De acordo com Skliar (2006, p. 32), “uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar [...] com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si”.

Na concepção inclusiva, o trabalho do professor consiste em atuar como mediador e articulador do processo educativo com a finalidade ampliar a capacidade do sujeito nos aspectos cognitivo e afetivo colaborando para sua modificabilidade (COSTA; DIEZ, 2012). Dessa forma, o trabalho docente, voltado para a inclusão escolar, deve ser pautado em uma formação – seja ela inicial ou continuada – pensada com vistas à valorização da diversidade presente nas salas de aulas. Para tanto, é essencial que haja mais investimento na formação do professor, possibilitando-lhe a realização de seu trabalho de acordo com esse modelo de educação. A formação docente será um dos subsídios cruciais para que o trabalho do professor seja desenvolvido com base no respeito às peculiaridades de cada sujeito.

### 1.2.2 A formação docente para uma prática inclusiva: aspectos legais

Com a definição do conceito de inclusão, em conformidade com os preceitos da Educação Inclusiva, a partir da década de 1980 surgiram inúmeros movimentos com o objetivo de assegurar o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial às instituições de ensino regular. Ademais, com a Constituição de 1988 “os Estados, como entes federados, passam a adotar a Educação Especial por meio de suas próprias secretarias de Educação, incorporando seus princípios no ensino regular público” (REIS, 2013, p.113). Tal situação vai demandar uma reconfiguração do sistema educacional, e isso exigirá um preparo tanto das instituições de ensino quanto dos professores para receber cada aluno com suas singularidades.

Diante dessa nova realidade, emerge a necessidade de uma formação docente que consiga abranger as demandas procedentes da inclusão escolar. Nesse sentido, “é importante que todos os professores tenham conhecimentos sobre as necessidades especiais dos seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender as necessidades de todos” (MARTINS, 2011, p. 53). Nesse aspecto, a fim de assegurar a todos os alunos uma educação realmente equitativa e de qualidade, a formação docente com vistas à Educação Inclusiva ganha ênfase e passa a ser um dos temas abordados nos documentos normativos. Entre esses dispositivos legais destacam-se a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015). Esses documentos foram elaborados com base no princípio de que a educação é um direito de todos e estabelecem, entre outros aspectos, metas necessárias para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

Sobre a formação docente, a Declaração de Salamanca define que os “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p.2). A declaração ressalta a necessidade de uma formação docente, tanto inicial quanto continuada, voltada aos preceitos da Educação Inclusiva. Em diversos tópicos da declaração, a questão da formação adequada dos professores é abordada com ênfase na relevância desse quesito para o desenvolvimento de escolas inclusivas. O documento enfatiza que todos os docentes em formação inicial devem

receber uma orientação positiva frente a deficiência, bem como conhecimentos que envolvam uma boa prática de ensino, a avaliação de necessidades especiais, a adaptação do conteúdo curricular, a utilização de tecnologia de assistência e a individualização de procedimentos de ensino com a finalidade de abranger uma variedade maior de habilidades (UNESCO, 1994). Recomenda também que haja um esforço proeminente no sentido de estabelecer “um programa extensivo de orientação de treinamento dos profissionais” (UNESCO, 1994, p. 8).

Já a LDBEN, em seu capítulo V, art. 59, inciso III, assegura aos alunos público-alvo da Educação Especial o direito a “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 34). A lei enfatiza a importância de uma formação docente de qualidade como um elemento primordial na composição do processo de inclusão escolar, sendo a oferta dessa formação de responsabilidade dos sistemas de ensino. Nessa lei fica evidente que é de responsabilidade do Estado oportunizar aos docentes uma formação que aborde aspectos relacionados à Educação Inclusiva com vistas a assegurar o direito de todos os alunos a uma educação que possibilite sua permanência, interação e desenvolvimento dentro das instituições de ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, reforça o estabelecido pela LDBEN quanto à garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e reitera o dever dos sistemas de ensino de garantir a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008a, p. 10). Esse documento aponta a formação docente como um dos elementos que deve ser aprimorado para que os sistemas de ensino promovam respostas às necessidades educativas especiais de todos os alunos nas escolas regulares.

O Plano Nacional de Educação (2014), na meta quatro, tem como finalidade universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos público-alvo da Educação Especial. O documento estabelece como uma das estratégias para atingir a meta quatro o incentivo à inserção nos cursos de formação inicial e continuada para professores, incluindo os cursos de pós-graduação, de aportes teóricos relacionados ao atendimento educacional desses alunos. Um aspecto importante abordado nessa estratégia se refere ao destaque dado aos cursos de pós-graduação, isso comprova a necessidade de se abordar a questão da diversidade em todos os níveis da formação docente.

Segundo apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015), no § 6, inciso VI, as questões relativas à diversidade devem ser abordadas em todos os cursos de licenciatura, de graduação plena. Com essa determinação, cabe as instituições de educação superior em parceria com o sistema de educação básica definir o conjunto de competências oferecidas aos seus educandos, tendo em vista os aspectos relacionados à diversidade. Nesse caso, a formação deve garantir aos professores conhecimentos acerca da gama de especificidades que permeiam o espaço escolar.

A abordagem da temática da diversidade nos cursos de licenciatura, conforme determinado nas diretrizes, pode representar um grande avanço no que se refere à adequada formação do docente. Ao entrar em contato com conhecimentos importantes para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, já no início da formação, o profissional poderá reduzir os desafios que advêm do processo de inclusão escolar.

É consenso a importância de que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam conteúdos e disciplinas na área das necessidades educacionais especiais em suas matrizes curriculares, mesmo que isso, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores, nem a inclusão escolar dos que apresentam necessidades educacionais especiais. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais agravante, para não se concretizar uma Educação Inclusiva a esse alunado. (FREITAS; MOREIRA, 2011, p.70)

Nesse sentido, é notória a relevância de uma formação inicial do docente para o desenvolvimento de um trabalho coerente que atenda aos preceitos da Educação Inclusiva. Os documentos analisados confirmam o dever do Estado para com a formação docente com vistas à Educação Inclusiva. Sendo assim, os sistemas de ensino não podem se eximir da responsabilidade de garantir a todos os alunos o direito de ter professores com formação adequada, logo, “aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais” (PRIETO, 2006, p. 57).

Embora a formação docente para a inclusão escolar seja assegurada pelo poder público, as conquistas ainda são ínfimas quando se trata de uma formação com qualidade e que aborde questões contemporâneas sobre a diversidade. Os cursos de formação, “mesmo quando buscam integrar o debate da inclusão, apresenta-o como apêndice em disciplinas isoladas e desconectadas de uma visão epistemológica de Educação, tratadas no curso como um todo” (DORZIAT, 2011, p. 150). Essa realidade só será transformada se a formação



docente voltar-se para a complexa questão da diversidade. Além de acrescentar a temática nos currículos dos cursos para atender aos aspectos legais, é primordial também que seja oferecida aos professores a oportunidade de debater, refletir e aprender sobre o assunto em questão para assim construir novas possibilidades de trabalho com as diferenças dentro das salas de aula.

### 1.2.3 Apontamentos sobre a formação docente com vistas a Educação Inclusiva

A atividade docente tem papel fundamental em todos os aspectos que permeiam o processo educativo. Dada essa importância, vários questionamentos recaem sobre o estigma da formação dos professores, principalmente no que se refere à formação na área da Educação Inclusiva. A preocupação com a formação de professores “aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 3). Nesse contexto, a inclusão escolar se configura como uma nova demanda para o trabalho e a formação docente e, por isso, suscita tantas indagações.

As incertezas que envolvem a formação docente para uma Educação Inclusiva problematizam aspectos que vão desde a identidade dos professores que participam dos cursos de formação até a definição de políticas voltadas para a formação nessa área. De um lado, a discussão versa sobre a habilidade dos professores para trabalhar com todos os alunos independentemente de suas especificidades. Do outro, os próprios professores questionam a falta de preparo e de formação específica para lidar com o processo de inclusão escolar.

Tais inquietações colocam em evidência a importância de uma formação inicial e continuada com foco no processo da inclusão escolar. É primordial que a formação docente ofereça o suporte necessário para que o professor consiga lidar com a multiplicidade de culturas, valores e características presentes em todo e qualquer ambiente escolar. A formação docente, numa perspectiva inclusiva, prima pela construção de diferentes estratégias a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem para a promoção de ações que aperfeiçoem o desenvolvimento de todos os alunos. Nessa perspectiva, o docente precisa reconhecer a importância de refletir sobre a diversidade que engloba seus alunos e sobre sua prática, tornando-se consciente da necessidade de modificar suas concepções e formas de ensinar para atender seus alunos sempre que necessário.

Assim, a formação docente *na* e *para* a diversidade deve ser um *continuum* que permeia toda a trajetória profissional, acompanhando as demandas oriundas do percurso.

Além disso, precisa contemplar a valorização da diversidade, a construção de uma nova visão de educação, a flexibilização das práticas pedagógicas, a competência para trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais e a habilidade de reconhecer as necessidades educativas de cada aluno. De acordo com Figueiredo,

[...] a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos [...] precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2013, p. 141).

Nesse sentido, a formação destinada ao professor deve contribuir para atender às demandas que decorrem do processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, para esclarecer questões relacionadas à prática pedagógica. Deve preparar os professores para lidar com a multiplicidade, com o imprevisível, com a complexidade do ser e com a inconstância da prática pedagógica que carece de mudanças sempre que uma nova necessidade for percebida. Precisa, ainda, abordar pontos sobre o que fazer e como desenvolver estratégias que respeitem as peculiaridades de cada estudante, pois o trabalho *na* e *para* a diversidade é um aspecto indispensável e essencial quando se trata de educação. Por esse motivo,

é necessário que os cursos ou projetos de formação inicial ou continuada [...] desenvolvam um olhar mais atento que supere os binarismos inclusão/exclusão, normal/anormal, escola regular/escola especial, numa nova lógica de valorização das diferenças e do questionamento da globalização hegemônica, visando a construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo. (DORZIAT, 2011, p. 155)

Desse modo, os professores, durante a formação, precisam perceber que respeitar as diferenças não significa pensar que todos são iguais. Ao contrário, significa aceitar a singularidade de cada indivíduo, respeitando-o nas suas diferenças. Ancorados na concepção de “docência como práxis produtora de conhecimentos, como uma prática complexa e transdisciplinar”, os professores devem compreender que “a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão formando uma cultura particular” (SOUSA, 2012, p. 161). Sendo assim,

devem aceitar que em cada grupo com o qual irá trabalhar haverá indivíduos com diferentes ritmos, habilidades, dificuldades, crenças, culturas, entre outras especificidades.

Abordar a temática da inclusão escolar nas formações direcionadas aos docentes é essencial para que o professor possa conhecer e refletir sobre os princípios da Educação Inclusiva, bem como reconhecer que caberá a ele trabalhar com as peculiaridades de cada aluno presente nas salas de aula. O trabalho docente, baseado nessa perspectiva de formação, traz benefícios para todos os alunos. Para os alunos sem necessidades educativas especiais, contribui para o reconhecimento da importância do respeito às diferenças, da valorização da diversidade, da prática da alteridade, além de incentivar atitudes de respeito e solidariedade. Já para os alunos com necessidades educativas especiais, contribui para a ampliação de suas habilidades, motivando-os a permanecerem na escola e a aprimorarem as relações interpessoais com seus pares (MENDES, 2006).

Outra conquista alcançada por meio de uma formação que aborde a temática da inclusão escolar diz respeito ao aprimoramento do planejamento e da prática pedagógica do professor. Com base nos conhecimentos adquiridos no momento da formação, o professor poderá delinear e desenvolver ações voltadas para a aprendizagem de todos os alunos, e com isso os objetivos da Educação Inclusiva são alcançados. A formação docente ancorada nos princípios da Educação Inclusiva pode colaborar para a efetivação da inclusão escolar ao possibilitar a todos os alunos reais oportunidades de desenvolvimento por meio da valorização de suas capacidades, do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, do incentivo à construção de novas habilidades e da realização de práticas pedagógicas diversificadas e reflexivas que consideram as especificidades de cada aluno.

Vários fatores interferem na questão da adequada formação do docente desde o interesse do professor em se capacitar até a pequena oferta por parte dos sistemas de ensino de cursos de formação para a área da Educação Inclusiva. É essencial que os professores se mostrem abertos para novas formações, mas, em contrapartida, é preciso que se disponibilizem cursos de formação para esses professores. À medida que ampliam seus conhecimentos, os docentes podem realizar um trabalho pedagógico com vistas à efetivação da Educação Inclusiva.

No entanto, a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma Educação Inclusiva não é apenas do professor, apesar de o papel do docente ser fundamental nesse processo. Para alcançar o sucesso na inclusão escolar, é preciso um conjunto de ações. Entre elas, a elaboração pela União, Estados e Municípios de políticas públicas com vistas à adequada formação docente, a fim de “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para

que tenha condições e estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções” (MANTOAN, 2003, p. 60). Instituir essas políticas é fundamental, assim como também o é garantir a efetividade de suas propostas. Sendo assim, para assegurar a inclusão de todos os alunos nas instituições de ensino regular, os sistemas educativos, além de estabelecerem políticas voltadas para a formação adequada dos professores, precisam garantir sua implementação.

É emergente que se crie mecanismos para promover a adequada formação dos professores com o objetivo de ajudá-los a desenvolver um trabalho coerente com a visão da Educação Inclusiva. Uma formação docente que relacione a prática da alteridade e o respeito às diferenças. Esse modelo de formação oferece ao professor o suporte necessário para realizar um trabalho mais eficaz no que concerne à inclusão escolar, e contribui também para minimizar os vários desafios que permeiam a atividade docente quando se fala em Educação Inclusiva.

Dada a importância da formação docente, vale ressaltar que ela não é a solução para todos os questionamentos e desafios oriundos da inclusão escolar e também não será a única responsável para a efetivação plena do processo de inclusão. Muitas outras questões – como a estrutura física das escolas e o número excessivo de alunos por sala – estão envolvidas nesse processo e não só a atuação do professor. Contudo, certamente uma adequada formação contribuirá significativamente para que o professor desenvolva uma prática pedagógica que respeite a diversidade presente no contexto educacional e, assim, estimule todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades, à aprendizagem.

### **1.3 Educação Especial: da segregação a inclusão**

Um rápido percurso pela historiografia da Educação Especial demonstra que, até a segunda metade do século XX, os alunos público-alvo da Educação Especial eram recebidos em instituições especiais, ficando segregados em ambientes específicos. Nesse período, coexistiam duas formas de ensino: as escolas comuns destinadas aos sujeitos ditos “normais” e as escolas especiais para aqueles com algum tipo de deficiência, logo, considerados inaptos para conviver em ambientes sociais.

Aos alunos público-alvo da Educação Especial não era assegurado o direito de frequentar as escolas comuns. Isso porque, acreditava-se que eles não tinham a capacidade de acompanhar o ensino oferecido em tais escolas. Estabelecia-se, assim, um período de

segregação e marginalização desses alunos perante a sociedade. Nas escolas especiais, o tempo voltado para o processo de ensino-aprendizagem era irrelevante. Não havia preocupação com o aprimoramento do aspecto cognitivo dos alunos, uma vez que o trabalho se restringia a terapias individuais (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia...), realizadas por profissionais da área da saúde. Tratamentos específicos, cuidado e proteção em um lugar próprio, isolado, induziam o entendimento de que essa era a maneira ideal de atender e auxiliar os alunos público-alvo da Educação Especial. Com essa configuração, a Educação Especial acontecia de forma paralela ao denominado ensino comum.

A partir da década de 1960, o modelo de Educação Especial paralelo passou a ser questionado e criticado. Mendes (2006) enumera alguns fatores responsáveis pelos questionamentos a essa forma de ensino, a saber: (i) os inúmeros movimentos sociais que almejavam o respeito aos direitos humanos e buscavam mostrar a sociedade o quanto o processo de segregação dos pequenos grupos poderia ser prejudicial; (ii) os benefícios encontrados pela convivência mútua entre pessoas com e sem deficiência; (iii) as descobertas na área educacional das possibilidades de aprendizagem desses alunos e (iv) o custo elevado de uma educação paralela. Diante disso, a Educação Especial paralela perde força e começa a abrir espaço para o processo de integração com vistas aos princípios da normalização. Tais princípios fundamentavam-se na ideia de que todos os alunos tinham o direito de participar do mesmo sistema de ensino e de ter acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem dos demais sujeitos. Isso significa a ampliação do direito de acesso às escolas comuns a todas as pessoas. O princípio de normalização,

[...] tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p. 389)

No entanto, o conceito de normalização, durante o processo de instauração do período de integração escolar, acabou sendo mal interpretado e instituído sob uma visão minimizada da filosofia de normalização. Com base na distorção do conceito, difundiu-se a ideia de que os alunos público-alvo da Educação Especial deveriam apresentar comportamentos dentro dos padrões considerados normais para que, dessa forma, tivessem o direito de serem inseridos nos ambientes educativos. De acordo com Mendes (2006, p. 390), “desde o início do movimento pela integração escolar houve restrição ao uso de uma concepção mais ampliada

do conceito de normalização, no sentido de evitar-se a colocação de todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular”. Essa restrição coloca o conceito de normalização como um novo meio de exclusão, contrariando o verdadeiro significado desse princípio: o de defesa de oportunidades iguais para todos, indistintamente. Logo,

normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Na área da educação, normalizar é oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos profissionais e institucionais adequados para que ele desenvolva seu potencial como estudante, pessoa e cidadão. (WERNEC, 2000 *apud* SILVA; FACION, 2008, p.193).

Tendo em vista a compreensão distorcida de normalização, o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial aos ambientes educacionais acabou ficando condicionado à adaptação deles aos padrões comportamentais dos espaços sociais, entre eles as escolas. Assim, sobre esses alunos pesava a responsabilidade de sua inserção nos ambientes escolares. No entanto, mesmo com as dificuldades estabelecidas pelas distorções conceituais, a partir de 1970, os alunos público-alvo da Educação Especial passaram a ser aceitos nas escolas comuns, mas em alguns casos ainda em classes especiais, devido à visão minimizada de normalização. Essa situação desencadeou um período de integração parcial e ainda de exclusão de alguns desses alunos que deveriam se adequar ao ambiente para ser aceitos. A integração escolar, na maioria dos casos, ficava reduzida à presença física dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, excluindo possibilidades de participação efetiva.

Essa ‘exclusão mascarada’ suscitou inúmeras reivindicações para a reestruturação da educação no Brasil. Segundo Mendes (2010 p. 13), “diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de educação para todos e de educação inclusiva”. Com isso, a integração escolar fica sujeita a críticas e surge um novo movimento no campo educacional com a proposta de educação para todos. Em defesa do desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, esse movimento propunha a transformação e adequação dos ambientes educativos para auxiliar o processo de inclusão de todos, independentemente de suas peculiaridades.

A política de integração havia resultado em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Em contrapartida, iniciavam-se movimentos no mundo com ênfase na consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor às necessidades dos estudantes. Começava a surgir o conceito de inclusão. (CUNHA, 2013, p. 35)

Diante dessa realidade, emerge, na década de 1980, o conceito de inclusão que vai nortear a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva por meio da instituição de políticas públicas. Tal conceito privilegia a tese de que, além do direito ao ingresso, os alunos público-alvo da Educação Especial também possuem direito a participação efetiva no ambiente escolar, incluindo o acesso aos mesmos conhecimentos e oportunidades de aprendizagem dos demais. Nessa perspectiva, os ambientes educacionais precisariam se adequar para atender as necessidades de cada indivíduo, respeitando suas especificidades e a diversidade própria de qualquer espaço educativo.

Assim, com o advento da concepção de inclusão, inúmeras políticas públicas passam a abordar a questão da diversidade com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, foi um dos documentos que representou grande avanço na temática da inclusão ao definir a educação como direito de todos e dever do poder público.

Por preceito constitucional, desde 1988 é assegurado a todos os alunos o direito ao acesso, à permanência e à participação nos níveis básicos e superior de ensino. Esse direito traz em si a semente da mudança de que a nossa educação necessita para conquistar patamares cada vez mais elevados de qualidade. (MANTOAN, 2014, p. 7).

Outro fator essencial, estabelecido na Constituição, diz respeito ao dever do Estado em assegurar apoio especializado nas instituições de ensino regular para os alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo Menezes (2012, p. 22, grifos da autora), o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, “estabelece que o atendimento educacional especializado ‘aos portadores de deficiências’ deve se dar ‘preferencialmente na rede regular de ensino’”. Dessa forma, para além da garantia de acesso, permanência e participação, aos alunos público-alvo da Educação Especial também é assegurado o direito ao Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas regulares. Com isso, a inclusão passa a instituir-se como parte integrante do trabalho a ser desenvolvido nos ambientes educativos.

Os documentos originários da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990 / Jomtien) e da Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994 / Salamanca) – movimentos internacionais em prol de uma educação de qualidade para todos – também foram importantes para a implementação da Educação Inclusiva nas escolas regulares. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência realizada em Jomtien, no ano de 1990, apesar de ter como foco a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, também abordou a questão da inclusão ao ressaltar a importância de se promover uma educação equitativa e de proporcionar a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem. Em relação à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial a declaração expõe que,

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO,1990, p. 4).

Ao defender uma educação equitativa, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos reforça a necessidade de os sistemas de ensino desenvolver uma educação inclusiva em que prevaleça o respeito às diferenças. Nesse sentido, toda e qualquer forma de discriminação deve ser banida da educação. O documento pontua que todas as pessoas possuem direito de ter as mesmas oportunidades no que se refere ao acesso, à permanência nas instituições de ensino e ao processo de ensino-aprendizagem.

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994), é um documento de grande importância na área da inclusão, pois estabelece normas para a criação de políticas e para a adequação do sistema educacional à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no sistema educacional. Por meio desse documento, os Estados são conclamados a garantir o direito a todos os alunos de frequentarem as instituições da rede regular de ensino. Conforme o referido documento,

as escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).



Com efeito, a Declaração ratificou a necessidade de se estabelecer políticas para auxiliar no desenvolvimento de uma educação inclusiva que atenda às peculiaridades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse aspecto, as diretrizes especificadas nesse documento foram essenciais para a valorização da inclusão escolar e para reforçar o direito de todos à educação, independentemente das particularidades apresentadas.

No Brasil, sob a influência dos movimentos e documentos internacionais a favor da inclusão, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. Essa lei determina, em seu capítulo V, os critérios para nortear a Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva. Com isso, fica garantido o direito à inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. O texto da mencionada lei normatiza diretrizes para que os sistemas de ensino promovam situações de aprendizagens realmente eficazes e estabelece que os sistemas de ensino devem oferecer aos alunos público-alvo da Educação Especial “currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). Ao estabelecer critérios para a Educação Especial, a LDBEN reforça o direito dessas pessoas à inclusão e a ações que promovam seu aprimoramento cognitivo.

Em consonância com a LDBEN, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também foi criada com a meta de garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições de ensino regular. Para tal, estabelece aspectos essenciais para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva. Entre esses aspectos destaca a oferta do Atendimento Educacional Especializado como um elemento fundamental para que o processo de inclusão obtenha êxito nas escolas regulares.

Com a instituição desse novo cenário no campo educacional, o termo inclusão se tornou recorrente passando a compor o discurso dos profissionais da área da educação e da sociedade em geral. Porém, ainda hoje, quando há o uso do termo inclusão relacionado ao contexto escolar o que se nota é que permanece uma visão distorcida do que verdadeiramente é inclusão. Existe a tese de que a inclusão acontece à medida que os alunos público-alvo da Educação Especial estão presentes nos ambientes educativos. Porém, essa ideia de inclusão – apenas como inserção em escolas comuns – está mais direcionada ao período da integração em que se acreditava que esses alunos deveriam se adequar as condições da escola no qual seriam inseridos. O termo inclusão, na verdade, está muito além dessa perspectiva. Uma educação verdadeiramente inclusiva representa não só a presença dos alunos público-alvo da

Educação Especial nas instituições de ensino, mas representa também a real participação deles na escola de forma a promover avanços em seu desenvolvimento.

Conforme os apontamentos realizados, fica evidente que a trajetória percorrida para alcançar o modelo de Educação Especial desenvolvido hoje foi marcada por diferentes concepções. Para chegar ao conceito de inclusão atual, que privilegia o respeito e a valorização das diferenças, foi necessário superar uma série de concepções distorcidas sobre a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições de ensino regular.

A conquista do direito de acesso desses alunos nas instituições de ensino regular representa uma grande conquista na busca por uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, ainda há outros fatores que precisam ser alcançados para a efetivação da inclusão escolar. Para além da conquista dos direitos é necessária à prática do que é proposto pelo conceito de inclusão, uma vez que os alunos público-alvo da Educação Especial estão presentes nas instituições de ensino regular é fundamental que se propicie a eles oportunidades reais de ampliar suas capacidades e seu desenvolvimento. É de responsabilidade de todos os que compõem o cenário educacional – pais, professores, gestores, comunidade e Estado – contribuir para a implementação da Educação Inclusiva a fim de evitar o desenvolvimento de uma pseudo-inclusão. E, acima de tudo, é necessário que a sociedade seja inclusiva e busque romper com as imposições de um sistema econômico que colabora para a manutenção dos mecanismos de exclusão.

Por fim, percebemos que muitos foram os avanços desde as primeiras tentativas de integração dos alunos público-alvo da Educação Especial até as atuais conquistas no campo da inclusão. Contudo, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para a efetivação da Educação Especial nas escolas regulares o que demanda a busca por novos mecanismos que colaborem com esse processo. Com base nisso, propomos discutir, no próximo capítulo, o papel de elementos como a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado na implementação da Educação Especial em instituições de ensino regular.

## **2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: ASPECTOS RELEVANTES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

*Uma sociedade não pode estabelecer padrões de normalidade outros que não o de que ser normal é ser diferente, e que as diferenças não implicam em graus ou outros tipos de quantificação: “apenas se é diferente”, e ser diferente é normal.*

*Francisco José de Lima*

A função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais no desenvolvimento de uma Educação Especial que possibilite o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação constitui a proposta de estudo para este capítulo. Tendo em vista os preceitos inclusivos, a investigação destaca o contexto de institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais delineando como se configura a realização do Atendimento Educacional Especializado nesse espaço. Além disso, apresenta o papel do professor do AEE, bem como a relevância de se estabelecer um trabalho colaborativo entre esse profissional e o docente da sala de aula regular com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação

### **2.1. Atendimento Educacional Especializado: princípios e perspectivas.**

Historicamente, o percurso delineado pela Educação Especial pode ser compreendido por três períodos determinantes, a saber: segregação, integração e inclusão. Conforme apresentado no capítulo anterior, esses períodos compreendem a trajetória percorrida pela Educação Especial desde a fase em que os alunos público-alvo da Educação Especial eram impedidos de frequentar as escolas regulares, até o contexto atual em que lhes é garantido o direito ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares.

O direito de acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial à escola do ensino regular foi garantido, inicialmente, pela Constituição Federal do Brasil, no ano de 1988. A Carta Magna instituiu a educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205) e estabeleceu a obrigatoriedade do Estado de ofertar aos referidos alunos o Atendimento

Educacional Especializado na rede regular de ensino (art. 208). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) definiu a Educação Especial como a modalidade de ensino destinada aos alunos público-alvo da Educação Especial e reiterou a necessidade da instituição do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a finalidade de promover a efetividade do processo de inclusão escolar (art. 58). O estabelecimento de tais definições nos documentos oficiais incumbiu ao Estado o dever tanto de promover o acesso dos referidos alunos à escola regular quanto de disponibilizar para esse público o Atendimento Educacional Especializado, prioritariamente na rede regular de ensino. Isso resultou em uma necessidade de mudança no posicionamento dos sistemas de ensino e colaborou para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Diante do exposto, verifica-se que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado preferencialmente nas instituições de ensino regular, em espaços destinados para esse fim. No entanto, os documentos legais fazem algumas ressalvas sobre essa questão o que possibilita que esse atendimento seja desenvolvido em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) privados ou públicos. Essa constatação pode ser exemplificada pelos ordenamentos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e da Resolução nº 4/2009.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE pode ser realizado “na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008a, p.16). Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 58, § 2º) reforça que o AEE pode ser realizado em instituições especializadas nos casos em que o aluno em função de suas condições específicas não puder ser integrado à sala de aula do ensino regular (BRASIL, 1996). Com efeito, o documento ainda institui a possibilidade do poder público fornecer apoio técnico e financeiro a essas instituições. Nessa mesma vertente, a Resolução nº 4/2009 define em seu texto (art. 5) que o atendimento pode ser desenvolvido em “Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (BRASIL, 2009, p. 2).

Com essa abertura nos ordenamentos jurídicos, inúmeras instituições especializadas continuam a oferecer o Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial. Contudo, a proposta de atendimento a ser realizado por essas instituições não substitui o ensino comum como acontecia no período de segregação. Pelo contrário, o

trabalho desses Centros Especializados complementa/suplementa as atividades realizadas na escola regular, uma vez que o atendimento aos alunos acontece “no turno inverso ao da classe comum” (BRASIL, 2008a, p.16), resguardando, assim, o direito dos alunos público-alvo da Educação Especial de frequentar a escola regular. Nesses termos, a exigência feita aos Centros de Atendimento Educacional Especializado é a de que eles possuam atuação na Educação Especial. Logo, o trabalho nessas instituições deve seguir as perspectivas da Educação Inclusiva e ser pautado nas orientações pedagógicas da secretaria de educação a qual se vinculam. Ademais, essas instituições devem desenvolver ações em conformidade com os parâmetros que lhes são fornecidos e estabelecer uma articulação com as escolas para que o atendimento não aconteça de forma desvinculada ao ensino regular.

No Brasil, os diversos documentos relacionados aos direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial a uma educação de qualidade – Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução nº 4/2009 (Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica); Decreto nº 7611/2011 (Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado), Lei 13005/2014 (Aprova o Plano Nacional de Educação) – enfatizam que o Atendimento Educacional Especializado é um elemento essencial para a consolidação de uma Educação Inclusiva. Sobre essa questão, os dispositivos legais são complementares, como poderá ser observado a seguir.

Conforme determina a Política Nacional da Educação Especial (2008), nos capítulos IV e VI, o Atendimento Educacional Especializado inicia-se na Educação Infantil e perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, objetivando garantir o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nessa mesma perspectiva, a Resolução nº 4/2009, (art. 2), ressalta a importância desse tipo de atendimento para a superação das barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos alunos nos espaços escolares. O Decreto nº 7611/2011, (art. 2, § 2º), com a finalidade de garantir a permanência e participação desse público na escola, define que o atendimento especializado faça parte da proposta pedagógica da escola e envolva a família do aluno. Por fim, o Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014), na meta 4, propõe universalizar o Atendimento Educacional Especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo. Para alcançar essa meta o documento define estratégias, tais como: a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o fomento a formação continuada dos professores, a criação de centros multidisciplinares de apoio, a

oferta de educação bilíngue, o fomento à pesquisa voltada para elaboração de recursos destinados ao AEE, entre outras.

De acordo com o especificado anteriormente, essas políticas públicas dialogam entre si e demonstram a relevância do Atendimento Educacional Especializado para o aprimoramento das habilidades e competências dos alunos público-alvo da Educação Especial no processo de inclusão escolar. Isso reforça a tese de que a oferta do atendimento especializado, complementar ou suplementar à escola, “é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio de acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional” (BRASIL, 2007a, p. 01).

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado se caracteriza como um apoio específico ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial com vistas ao desenvolvimento de habilidades físicas, intelectuais e sociais. O AEE é um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade<sup>5</sup> e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 1). Esse atendimento reforça o direito desses alunos à educação e ao apoio necessário para que se efetive o processo de inclusão escolar no ensino comum.

O AEE, então, se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo primeiro o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal. (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 24)

Por meio desse atendimento é possível oportunizar aos alunos público-alvo da Educação Especial diferentes estratégias e metodologias que os auxiliem na construção de novas habilidades sociais, cognitivas, motoras e afetivas corroborando para seu pleno desenvolvimento. Os objetivos do AEE, de acordo com o Decreto nº 7611/2011, artigo 3º, consistem em

---

<sup>5</sup>De acordo com a Resolução nº 4 / 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, são recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, possibilitando o uso dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 2)

Para alcançar esses objetivos, é necessário que os profissionais e instituições de ensino, conjuntamente, organizem e planejem a forma como o AEE será desenvolvido. Isso, pois, o sucesso desse tipo de atendimento depende da ação contínua e integrada entre os atores da escola. Concluído o processo de planejamento da oferta do AEE, durante a sua execução é essencial que sejam disponibilizados “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias” (BRASIL, 2009, p. 1) facilitadores da participação e da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Conforme estabelecido na legislação e já mencionado, o AEE não deve ser desenvolvido "como substitutivo à escolarização realizada em classe comum [...] mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional” dos alunos público-alvo da educação Especial “nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2013, p. 161). Sendo assim, o atendimento deve acontecer no contraturno de forma complementar e/ou suplementar não podendo assumir caráter substitutivo em relação ao ensino regular. O Decreto nº 7611/2011, (art. 1º, § 2º), define que o Atendimento Educacional Especializado será prestado das seguintes formas

- I complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 1-2)

O caráter complementar atribuído ao atendimento dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento tem como finalidade oferecer um suporte extra para que eles possam diminuir e/ou superar as limitações que dificultam seu desenvolvimento e comunicação. Nessa visão complementar, o Atendimento Educacional Especializado propõe o desenvolvimento de um “trabalho que estimule e favoreça” as “possibilidades de iniciativa e autonomia de pensamento e ações” (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 17) dos referidos

alunos. Já o atendimento de caráter suplementar, destinado aos alunos com altas habilidades/superdotação, promove o enriquecimento curricular e contribui para o aprimoramento de talentos, interesses e/ou habilidades que esses alunos apresentam. O atendimento em caráter suplementar incita os alunos com altas habilidades/superdotação a desenvolverem os níveis mais elevados de suas áreas de interesse, frente ao auxílio individual ou em pequenos grupos realizado pelo professor especializado que assume o papel de mediador do trabalho mais avançado (FREITAS, 2013). O AEE realizado nesses parâmetros – como apoio complementar e/ou suplementar e não como substituto – passa a ser compreendido como mais um direito dos alunos público-alvo da Educação Especial na conquista de um ensino de qualidade (FÁVERO, 2013).

Diante disso, para o Atendimento Educacional Especializado é fundamental a criação de um ambiente estimulante que auxilie os alunos a explorar novas alternativas para alcançar os conhecimentos. É vital a implementação de práticas pedagógicas dinâmicas que incluam o uso de recursos diversificados como disparadores de habilidades físicas, sensoriais, emocionais, cognitivas e sociais. O trabalho desenvolvido nesse tipo de atendimento precisa estimular e instigar os alunos público-alvo da Educação Especial a apropriarem-se de saberes essenciais a todo ser humano. Essa apropriação fará com que eles possam exercer sua cidadania de tal modo que consigam interagir, participar e ter acesso aos locais que desejam frequentar – entre eles a escola – estabelecendo relações e um estilo de vida autônomo. Nesse sentido, as atividades e as metodologias desenvolvidas com esse público não podem reproduzir as realizadas na sala de aula comum. Necessariamente, esse atendimento é

diferente do ensino regular e se destina a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos exigidos para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino de Língua Portuguesa para surdos; sistema braile; orientação e mobilidade para pessoas cegas; Soroban; ajudas técnicas, incluindo informática, mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistiva; educação física especializada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades da vida autônoma e social. (MANTOAN, 2006, p. 205)

Desse modo, o trabalho desenvolvido no AEE auxilia o aluno público-alvo da Educação Especial a elaborar novas habilidades e a ampliar sua participação nas ações educativas propostas na sala de aula regular. Isso lhe favorece mais independência na escola e nos demais ambientes sociais. Ao pautar-se nas peculiaridades de cada aluno, os atendimentos especializados colaboram para o desenvolvimento de habilidades que ajudam esses alunos a



transpor os obstáculos decorrentes de sua limitação ou “diferença”. Assim, além das atividades que possibilitam o aprimoramento dos conhecimentos próprios do ensino comum, o AEE deve promover também o enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e o uso da tecnologia assistiva (BRASIL, 2008a) com a finalidade de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, durante esse tipo de atendimento deve prevalecer a riqueza de estímulos em todos os aspectos – físicos, emocionais e sociais – a fim de favorecer o desenvolvimento desses alunos e, assim, eliminar os obstáculos com os quais eles se defrontam em seu cotidiano. O Atendimento Educacional Especializado deve possibilitar a construção de conhecimentos ligados a campos específicos como o da coordenação motora, da sociabilidade, da interação, da autonomia, da autoestima e não apenas da obtenção de conteúdos relacionados ao currículo formal.

As ações desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado precisam ser bem planejadas e organizadas de tal forma que permitam verificar os avanços apresentados pelos alunos. Frente a isso, a avaliação no AEE adquire um novo sentido. Ela deve ser flexível e permitir diversificadas formas de expressão de modo a fornecer indicativos dos processos que devem ser retomados com cada aluno (PAN, 2009). É fundamental que a avaliação leve em consideração o ponto de partida de cada aluno e não institua critérios comparativos em relação a resultados pré-estabelecidos para a idade. A avaliação, nessa perspectiva, tem como foco os avanços individuais de cada sujeito desmistificando o conceito de aluno ideal e a padronização de resultados.

Consoante a essa ideia, Batista (2013, p. 127) salienta que o processo avaliativo dos alunos público-alvo da Educação Especial não deve ser “calcado na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento”. O que deve ser avaliado é o quanto cada aluno evoluiu a partir de seus conhecimentos prévios e onde conseguiu chegar, ponderando desde os pequenos progressos até as conquistas mais perceptíveis. O processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo acompanhar o progresso de cada aluno respeitando o ritmo individual de desenvolvimento. Ademais, também serve para retroalimentar o processo de elaboração e construção de novas intervenções educativas a fim de garantir condições favoráveis para a aprendizagem de cada um dos alunos que necessita desse atendimento.

Por fim, no que tange à proposta do AEE fica evidente que sua maior contribuição consiste em oportunizar diversas experiências que contribuam para deslocar o foco da deficiência/diferença para as potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Isso ocorre por meio da oferta de atividades significativas para o desenvolvimento e participação desses alunos no ambiente escolar e na sociedade, corroborando para a efetivação de uma educação realmente inclusiva. Em síntese, o Atendimento Educacional Especializado

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela [...] disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008a, p. 16)

Assim compreendido, o Atendimento Educacional Especializado representa um avanço no que se refere ao acolhimento da diversidade e na disponibilidade de assumir novas atitudes, novas formas de atuação e de aprendizagem nas instituições de ensino, resultando em um ambiente mais inclusivo e acolhedor. O AEE, nessa perspectiva, reconhece que todo ser humano é cognoscente, portanto capaz de aprender e se desenvolver. Tal percepção reforça a necessidade de que nesse atendimento haja a modificação das práticas pedagógicas e a adoção de uma metodologia diversificada que viabilize o diálogo, a interação e a construção de saberes em diferentes ritmos estimulando as potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

## **2.2. As Salas de Recursos Multifuncionais: caracterizando o percurso.**

Conforme já exposto, com a definição da educação como um dever do Estado e um direito de todos na Constituição de 1988, o Atendimento Educacional Especializado passa a ser instituído como um elemento necessário para assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. A partir de então, é determinado o fim do caráter

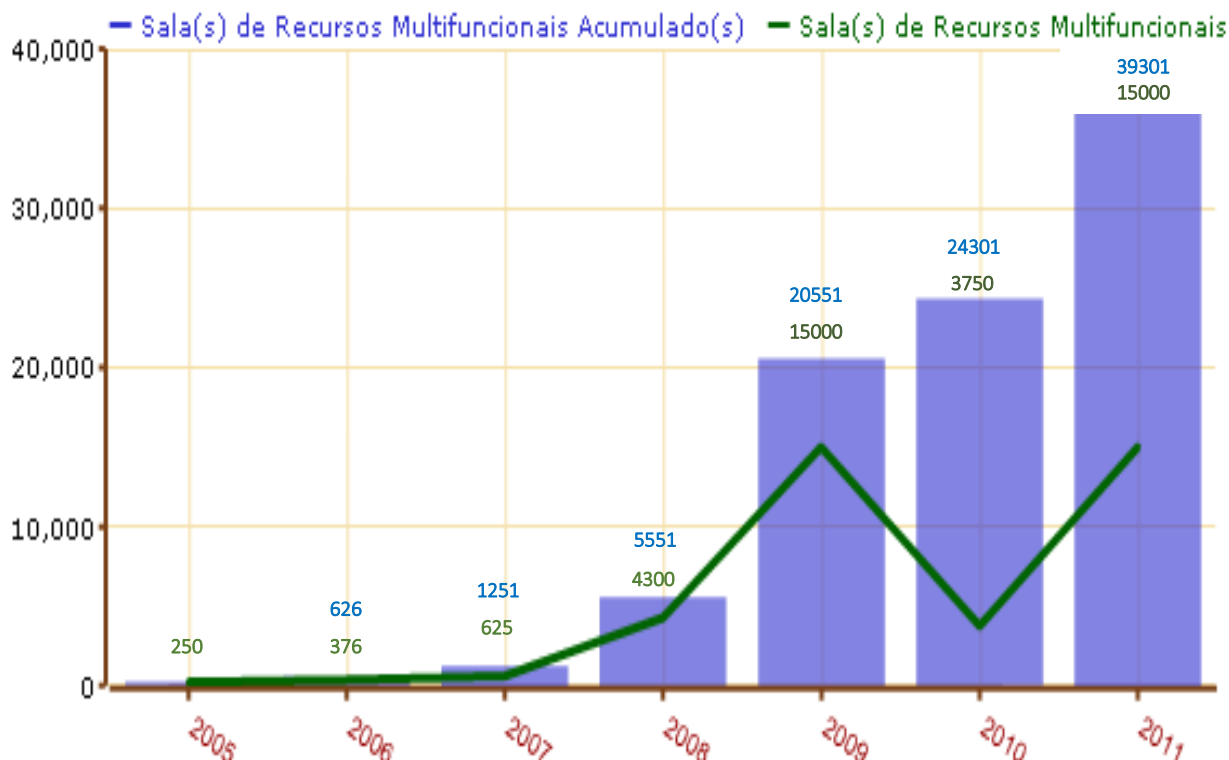
substitutivo desse atendimento e estabelecido sua oferta de forma complementar e/ou suplementar, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Com o advento dessa nova perspectiva do AEE, as escolas assumem a função de oferecer a esses alunos apoio de qualidade, individualizado, de forma a colaborar com o processo de inclusão escolar. Emerge desse processo a necessidade de reorganização das instituições de ensino regular para que elas possam ofertar o AEE de acordo com os parâmetros da Educação Inclusiva os quais compreendem “o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais” (BRASIL, 2012, p. 6).

Para atender a essa nova demanda nas escolas, dispositivos normativos definem que nos ambientes escolares o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado em um espaço específico: a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). De acordo com a Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o AEE será “realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular” (BRASIL, 2009, p.2).

Diante dessa nova determinação, a Sala de Recursos Multifuncionais passa a ser o *locus* desse serviço especializado. Com isso, a fim de garantir a disponibilização do AEE por meio dessas salas, é criado em 2007 o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007). Esse programa tem como objetivo “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta de atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007b, p. 1).

Ao oferecer o suporte necessário para a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares, o referido programa possibilita a garantia do direito a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse suporte inclui a disponibilização de mobiliários, equipamentos e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado nessas salas. Com a vigência desse programa, inúmeras Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas nas instituições de ensino regular de todo o Brasil. Conforme apresentado no gráfico 1, o número de Salas de Recursos Multifuncionais implantadas no Brasil subiu de 1.251 salas em 2007 para 39.301 em 2011. Esse dado representa um avanço significativo na quantidade de escolas de todo o Brasil que oferece o Atendimento Educacional Especializado.

**Gráfico 1** - Número de Salas de Recursos Multifuncionais implantadas no Brasil

**Fonte:** <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaaid/54> (Acesso primeiro semestre de 2016 – adaptado)

As 39.301 Salas de Recursos Multifuncionais implantadas no Brasil estão distribuídas entre os 27 estados brasileiros e Distrito Federal (Quadro 2). Tal fato demonstra que essas salas estão presentes em todo o país atendendo a proposta inicial da Portaria Normativa nº 13/2007 de disponibilizar Atendimento Educacional Especializado por meio desses espaços pedagógicos em todos os sistemas públicos de ensino. É importante ressaltar que, apesar do foco dessa Portaria ser a institucionalização dessas salas na rede pública de ensino, também há um pequeno número de Salas de Recursos Multifuncionais na rede privada, conforme especificado no quadro 2. De acordo com dados fornecidos no *site* do Ministério da Educação (MEC) / 2016, no estado de Goiás há 2.078 Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas esferas municipais e estaduais de ensino. Desse total 162 salas compõem o cenário educacional da cidade de Goiânia. Nesse município, 79 salas fazem parte da rede municipal e 83 da rede estadual de ensino.

**Quadro 2** - Número de Salas de Recursos Multifuncionais implantadas por Estado/Distrito Federal

Estado	Dependência administrativa				Total Geral
	Municipal	Estadual	Federal	Privada	
Acre	157	216	-	-	<b>373</b>
Alagoas	731	62	1	-	<b>794</b>
Amapá	125	238	-	-	<b>363</b>
Amazonas	368	135	-	-	<b>503</b>
Bahia	2.940	491	-	2	<b>3.433</b>
Ceará	1.717	207	1	-	<b>1.925</b>
Distrito Federal	-	313	-	-	<b>313</b>
Espírito Santo	741	282	-	-	<b>1.023</b>
<b>Goiás</b>	<b>1.126</b>	<b>952</b>	-	-	<b>2.078</b>
Maranhão	1.211	385	1	-	<b>1.597</b>
Mato Grosso	541	326	-	-	<b>867</b>
Mato Grosso do Sul	396	221	1	-	<b>618</b>
Minas Gerais	2.281	534	5	-	<b>2.820</b>
Pará	1.376	604	1	-	<b>1.981</b>
Paraíba	830	294	-	-	<b>1.124</b>
Paraná	1.504	1.492	-	-	<b>2.996</b>
Pernambuco	952	506	-	1	<b>1.459</b>
Piauí	312	762	-	-	<b>1.074</b>
Rio de Janeiro	1.722	352	4	-	<b>2.078</b>
Rio Grande do Norte	787	395	-	-	<b>1.182</b>
Rio Grande do Sul	2.226	796	2	-	<b>3.024</b>
Rondônia	295	305	-	-	<b>600</b>
Roraima	90	146	-	-	<b>236</b>
Santa Catarina	1.041	1.136	1	-	<b>2.178</b>
São Paulo	3.497	186	1	2	<b>3.686</b>
Sergipe	297	133	-	-	<b>430</b>
Tocantins	361	158	-	-	<b>519</b>

**Fonte:** <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaaid/54> (Acesso segundo semestre de 2016 – elaborado pela pesquisadora)

Os números apresentados no Gráfico 1 e no Quadro 2 demonstram inegavelmente o quanto já se progrediu na oferta do AEE na rede regular de ensino. Esse avanço representa uma conquista para o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Contudo, para além do quantitativo de salas implantadas, é necessário observar também a qualidade do atendimento oferecido nesses espaços e suas repercussões no processo de inclusão. Essa é a via de investigação proposta por este estudo que tem como finalidade entender o papel e a relevância do trabalho efetivado na Sala de Recursos Multifuncionais para a inclusão e o aprimoramento da qualidade do ensino oferecido aos alunos público-alvo da Educação Especial.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais é uma importante iniciativa para o desenvolvimento do AEE. Essa ação representa o empenho que vem sendo realizado no campo das políticas públicas na tentativa de efetivar uma Educação Inclusiva que melhore as condições de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Conforme Martins (2012, p. 31-32), a criação de Salas de Recursos Multifuncionais nas “instituições de ensino brasileiras e a formação de professores para atuação nesse espaço são exemplos de ações que a sociedade e o Estado têm envidado no sentido de garantir educação para todos e assim promover a inclusão”.

Nesse sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais pode constituir um dos elementos fundamentais para que o processo de inclusão se instaure nas escolas se utilizada como espaço pedagógico voltado para a aprendizagem. Essa sala “é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimentos às necessidades educativas especiais dos alunos” (BRASIL, 2007b). Nela, o atendimento é desenvolvido por meio do uso de materiais específicos, tecnológicos e de acessibilidade os quais favorecem a ampliação da aprendizagem dos referidos alunos em diversos aspectos, a saber: social, emocional, cognitivo, motor e afetivo.

O atendimento pedagógico ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais pode acontecer individualmente ou em pequenos grupos, conforme a demanda e as necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse tipo de atendimento se desenvolve por meio de “estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (ALVES, 2006, p.13). Essa organização pedagógica dentro das instituições de ensino almeja assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos na rede regular. Por meio do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, os alunos público-alvo da Educação Especial são estimulados a desenvolver seu aspecto cognitivo e a adquirir habilidades básicas e essenciais para sua vida escolar e cotidiana.

Na Sala de Recursos Multifuncionais o espaço e os recursos disponíveis podem ser utilizados para atender alunos com diferentes necessidades educativas especiais. De acordo com a proposta de cronograma e horário, em uma mesma sala são atendidos desde alunos com déficits intelectuais e motores até alunos com habilidades cognitivas consideradas superiores à média. Desse modo,

a denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. [...] Portanto, essa sala de recurso é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo como as necessidades de cada contexto educacional. (ALVES, 2006, p.14)

Segundo expõe Alves (2006), o caráter multifuncional atribuído a essa sala se deve a organização de seu espaço e a diversidade de materiais e equipamentos que estão disponíveis para a realização do Atendimento Educacional Especializado permitindo trabalhar as peculiaridades específicas de cada sujeito por meio de diferentes formas de intervenção.

As Salas de Recursos são classificadas de acordo com os materiais que as compõem. De tal modo, elas podem se enquadrar na categoria Tipo I ou Tipo II. Basicamente, as salas de Tipo I são compostas por equipamentos, mobiliários e materiais didático/pedagógicos essenciais para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial (Quadro 3), excetuando-se os alunos que possuem apenas deficiência visual. Já as salas de Tipo II são compostas pelos mesmos materiais da sala de Tipo I, acrescidas de materiais de acessibilidade específicos para atendimento de alunos com deficiência visual (Quadro 4).

**Quadro 3** - Composição da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I

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

Fonte: BRASIL, 2010a.

**Quadro 4** - Recursos específicos da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II

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

**Fonte:** BRASIL, 2010a.

Os itens explicitados nos Quadros 3 e 4 referem-se aos materiais enviados às escolas no momento de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais<sup>6</sup>. À medida que surge a necessidade de reequipar essas salas a fim de atender as novas demandas e de disponibilizar recursos mais eficazes para o atendimento dos alunos, o Ministério da Educação disponibiliza novos *kits* com o objetivo de manter a sala equipada com recursos inovadores capazes de oferecer aos alunos novas possibilidades de se desenvolverem. Os Quadros 5 e 6 indicam quais *kits* de Atualização já foram disponibilizados para essas salas.

**Quadro 5** - *Kits* de atualização 2011

<b>Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braile – pequeno porte
01 Scanner com voz
01 Máquina de escrever em Braile
01 Globo terrestre tátil
01 Calculadora Sonora
01 Kit de desenho geométrico
02 Regletes de mesa
04 Punções
02 Soroban
02 Guias de assinatura
01 Caixinha de números
02 Bolas com guizo

**Fonte:** BRASIL, 2012.

<sup>6</sup>Os itens especificados nos Quadros 1 e 2 estão de acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) e referem-se às primeiras salas que foram equipadas pelo programa podendo, então, haver variação desses itens conforme o período de implantação da sala. Conforme especificado no Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2012), no período compreendido entre 2005 e 2012, a composição dessas salas foi sendo modificada com vistas a suprir as necessidades e as novas demandas dos sistemas de ensino.



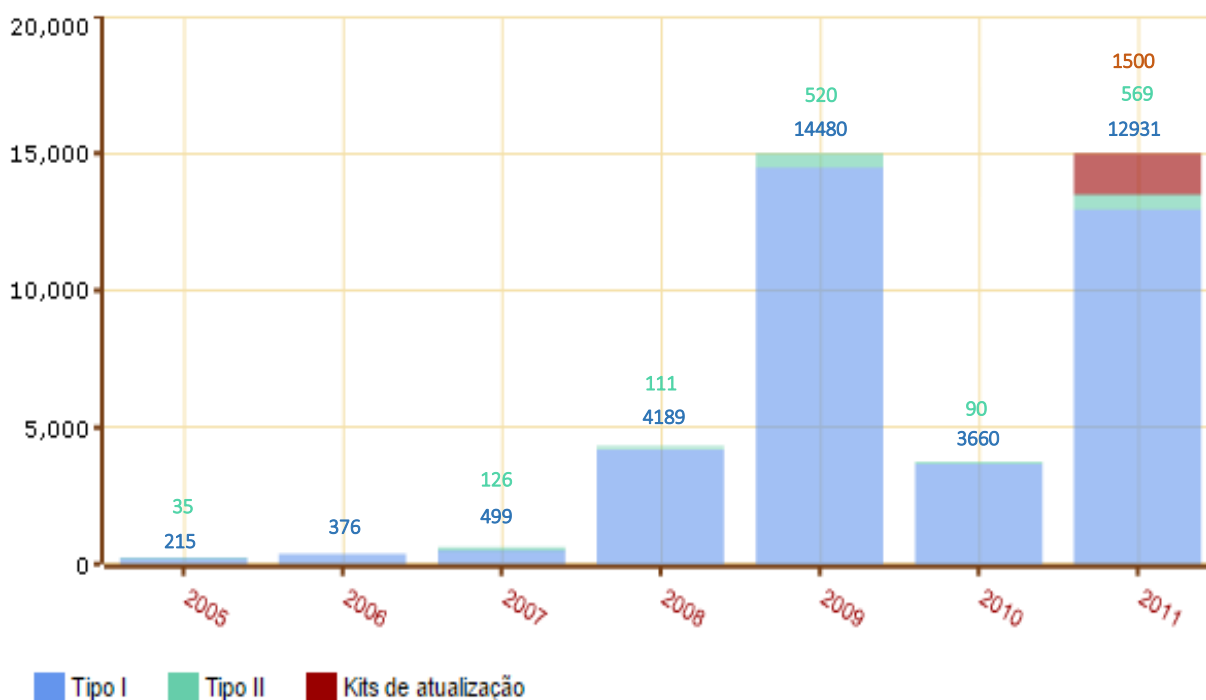
Quadro 6 - Kits de atualização 2012/2013

Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico	
02 Notebooks	01 Caixinha de números
01 Impressora multifuncional	02 Bolas com guizo
01 Material Dourado	01 Bola de futebol com guizo
01 Alfabeto móvel e sílabas	01 Lupa eletrônica
01 Caixa tátil	01 Scanner com voz
01 Dominó tátil	01 Máquina de escrever em Braille
01 Memória tátil	01 Mouse estático de esfera
01 Alfabeto Braille	01 Teclado expandido com colmeia

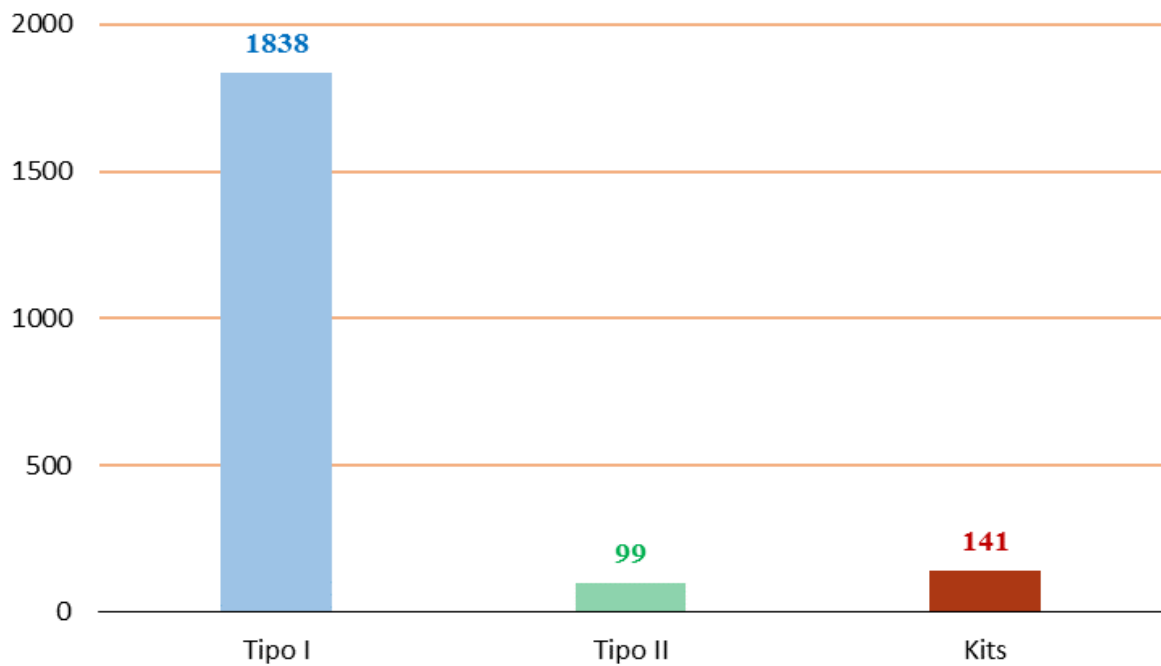
Fonte: BRASIL, 2012.

Com base nas informações contidas no *site* do MEC (2016), é possível perceber que a maioria das Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares é do Tipo 1 (Gráfico 2), perfazendo o número de 36.350 salas com essa configuração entre 2005 e 2011. Do total de 39.301 salas instituídas nesse período, apenas 1.451 são de tipo II e somente 1.500 receberam o *kit* de atualização que inclui recursos de acessibilidade para os alunos com deficiência visual. Esse cenário se repete no estado de Goiás e no município de Goiânia. Em Goiás das 2.078 salas implantadas somente 99 são de tipo II e 141 receberam o *kit* de atualização (Gráfico 3). Do mesmo modo, no município de Goiânia das 162 salas apenas 33 são do tipo II e 26 receberam o *kit* (Gráfico 4).

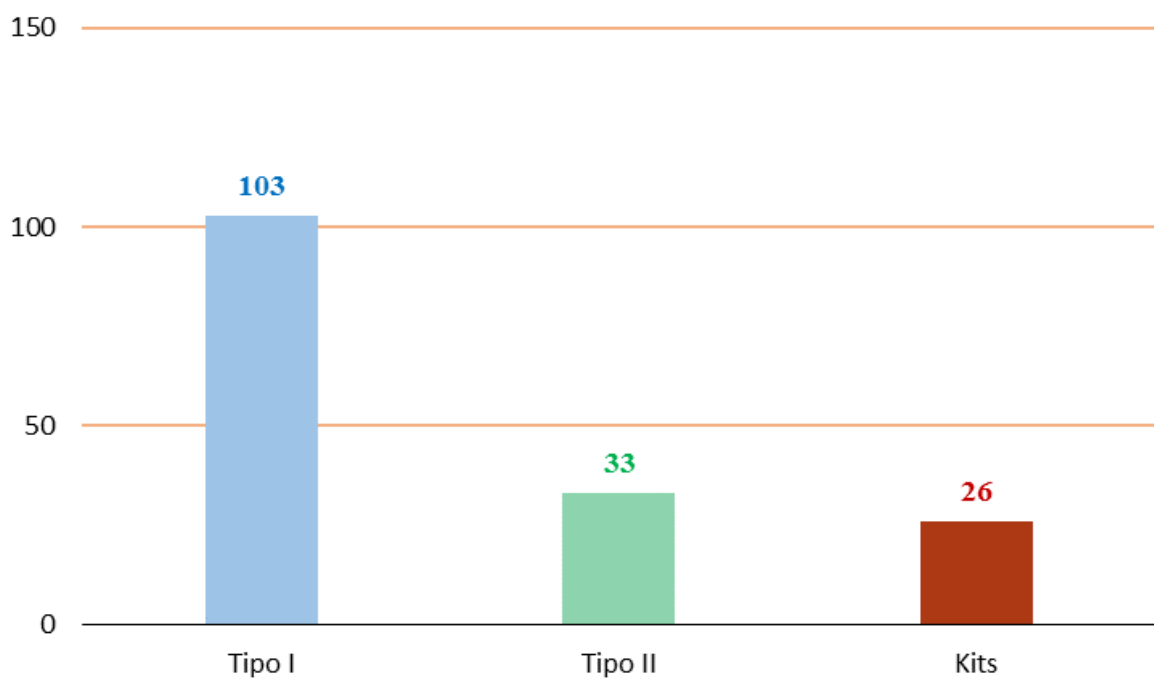
Gráfico 2 - Tipo de Salas de Recursos Multifuncionais e kits de atualização em implantação no Brasil



Fonte: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaaid/54> (Acesso primeiro semestre de 2016 - adaptado)

**Gráfico 3** -Tipo de Salas de Recursos Multifuncionais e *kits* de atualização em Goiás

**Fonte:** <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/indid/1596/paiid/1> (Acesso segundo semestre de 2016 – elaborado pela pesquisadora)

**Gráfico 4** -Tipo de Salas de Recursos Multifuncionais e *kits* de atualização em Goiânia

**Fonte:** <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/indid/1596/paiid/1> (Acesso segundo semestre de 2016 elaborado pela pesquisadora)

Esses dados indicam o quão reduzido é o número de Salas de Recursos Multifuncionais que possuem o aporte necessário para trabalhar as especificidades que envolvem a deficiência visual. Esse fato evidencia, conseqüentemente, um baixo número de alunos com deficiência visual frequentando as instituições de ensino regular. Isso porque, a escola só recebe os equipamentos necessários ao atendimento desses alunos se tiver “matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum registrada(s) no Censo Escolar” (BRASIL, 2012, p. 10). Essa situação representa um ponto de atenção a ser observado, e indica o quanto é preciso avançar para que realmente todos os alunos estejam incluídos no contexto escolar.

Diante das ponderações apresentadas, fica evidente que a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Os princípios que norteiam a constituição dessas salas almejam o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva na qual a diversidade é respeitada e valorizada possibilitando a todos a participação efetiva no processo educativo. A conquista desse espaço dentro da escola regular representa um progresso para a efetivação da inclusão escolar. A disponibilização dos mobiliários, equipamentos, recursos pedagógicos e de acessibilidade que compõem essas salas influenciam diretamente no sucesso do processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Desse modo, é inegável que a Sala de Recursos Multifuncionais é um elemento importante para tornar viável a proposta de AEE nas escolas regulares, bem como para aprimorar o processo de inclusão escolar. No entanto, para que o trabalho realizado nessas salas seja de sucesso, é preciso haver mudança das concepções que norteiam as ações da escola, assim como das atitudes de todos os atores escolares. Conforme afirmam Braun e Vianna (2011, p. 29), as Salas de Recursos Multifuncionais devem ser pensadas e desenvolvidas “como espaços de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso – e por associação os profissionais que nela atuam”. Tal afirmação mostra a importância de associar a implementação dessa sala a um trabalho que envolva toda a escola a fim de realmente possibilitar a socialização e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

### 2.2.1. O papel do professor do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos.

A implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para a realização do atendimento especializado dos alunos público-alvo da Educação Especial fez emergir a necessidade de um profissional para atuar pedagogicamente nesses espaços. Com isso, surge no cenário da escola inclusiva o professor do Atendimento Educacional Especializado com a responsabilidade de oferecer ao aluno público-alvo da Educação Especial aquilo que é específico a sua necessidade educacional e que o ajudará a superar os obstáculos que o impedem de estar, socializar, participar, acessar espaços, relações e conhecimentos (BERSCH, 2013).

Esse profissional foi denominado como Professor do Atendimento Educacional Especializado pela Resolução nº 4/2009. Esse documento normativo instituiu também o perfil desse profissional, os critérios necessários para o desempenho da função e a proposta de trabalho a ser desenvolvida por ele na Sala de Recursos Multifuncionais. De acordo com essa Resolução, para desempenhar a função de Professor do Atendimento Educacional Especializado o profissional deve ser habilitado para o exercício da docência, assim como possuir formação específica em Educação Especial (BRASIL, 2009). No entanto, o documento não determina qual o tipo de formação em Educação Especial é exigido para o desempenho da referida função. Com isso, tais profissionais podem ter formação em Educação Especial em diferentes âmbitos, tais como: pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, cursos de formação continuada na área, cursos de aperfeiçoamento, cursos complementares à distância, entre outros. A ausência de especificação quanto a esse tipo de formação resulta na falta de unicidade no que se refere ao caráter formativo desses profissionais na área da Educação Especial.

Ao definir que o professor do AEE seja um profissional formado na área da educação – um professor – a Resolução nº 4/2009 demonstra preocupação em assegurar o aspecto educacional do atendimento destinado aos alunos público-alvo da Educação Especial. Tal fato evidencia, na atualidade, um distanciamento das perspectivas segregacionistas e integracionistas as quais privilegiavam os atendimentos realizados por profissionais especializados na área da saúde, dirimindo o caráter educacional dos atendimentos.

Um dos avanços mais significativos em relação ao atendimento oferecido aos alunos público-alvo da Educação Especial consiste no reconhecimento de que o saber a respeito da Educação e da Educação Especial é o primordial para que o profissional possa assumir a função de professor do AEE. Embora também exista a necessidade de conhecimentos ligados

a instrumentos, recursos, códigos e linguagens (BAPTISTA, 2011). Sendo assim, na perspectiva atual, o trabalho desse profissional – conforme determinado na Resolução nº 4/2009 – está amparado nos princípios da Educação Inclusiva. Nesse sentido, as atribuições de um professor do Atendimento Educacional Especializado incidem em

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

De acordo com o exposto, o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado consiste em coordenar, planejar e realizar todas as ações pedagógicas que envolvem a Sala de Recursos Multifuncionais. Também é de sua responsabilidade promover a interface entre o que é realizado nesse espaço e na sala de aula regular, estabelecendo um trabalho colaborativo com os demais professores, haja vista que as funções desse professor são abertas a articulação com as atividades realizadas por professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas almejando o benefício dos alunos e o avanço na qualidade de ensino (ROPOLI, 2010). Em suma,

esse docente deverá ter saberes que vão além dos da dinâmica de atendimento do aluno incluído, isto é, ele deverá ter saberes que englobem o ‘todo da escola’: o Projeto Pedagógico, os processos gerais de planejamento e os projetos temáticos desenvolvidos; a situação social e econômica dos alunos. (SANTOS, 2012, p. 140, grifo da autora)

Desse modo, compete ao Professor do Atendimento Educacional Especializado instigar o desenvolvimento dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais a fim de promover a autonomia e a inclusão. Isso exige uma atuação ampla e a constante busca por parcerias com colaboradores que possam auxiliar nesse processo. O trabalho desse profissional engloba uma multiplicidade de tarefas que vão desde a elaboração de atividades e recursos, passando pelo contato com as famílias até a articulação com atores escolares. Essa gama de atividades tem como foco a socialização, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A esse respeito, Baptista (2013, p. 57) afirma que o trabalho do professor do AEE não se restringe a um espaço físico e não é centralizado em um indivíduo a ser “corrigido”. Pelo contrário, é uma ação diversificada no que se refere às possibilidades de atuação e tem a finalidade de modificar o conjunto de relações que cooperam para a “estagnação” do indivíduo e para a manutenção de sua “dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento”. Nessa perspectiva, a atuação desse profissional transcende as ações realizadas com o aluno na Sala de Recursos Multifuncionais. Elas englobam todo o contexto escolar por meio da prática de intervenções necessárias para enriquecer as potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Um elemento fundamental do trabalho desse professor diz respeito à elaboração de recursos e atividades voltadas para suprir lacunas do ensino regular e para estimular habilidades funcionais dos alunos público-alvo da Educação Especial. Durante os atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais, caberá ao professor aplicar diferentes estratégias que envolvam o uso dos recursos disponíveis e/ou dos materiais confeccionados por ele para auxiliar o aluno público-alvo da Educação Especial no acesso ao conhecimento. Além dessas atividades de cunho pedagógico, o professor do Atendimento Educacional Especializado também auxiliará, quando houver necessidade, os alunos no uso da Tecnologia Assistiva<sup>7</sup>, bem como desenvolverá práticas específicas sobre o ensino de Libras e Braile.

Quanto mais diversificada for a prática pedagógica e os materiais utilizados por esse profissional no atendimento realizado com o aluno, mais aprendizagens serão possibilitadas. Sendo assim, esse professor precisa exercer uma ação pedagógica que não seja a repetição do

---

<sup>7</sup>De acordo com o documento Sala de Recursos Multifuncionais (2006), Tecnologia Assistiva é o termo utilizado para representar todo o arsenal de recursos e serviços que colaboram para a inclusão, a vida autônoma e a ampliação das habilidades funcionais de pessoas com deficiência. São exemplo de Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador, comunicação alternativa e aumentativa, recursos ópticos e não ópticos, *softwares* específicos, materiais pedagógicos específicos, entre outros.

trabalho já desenvolvido pelo professor da sala de aula regular. É preciso interligar uma prática a outra de tal modo que o aluno consiga obter o conhecimento necessário à aprendizagem (CARDOSO, 2013). Dada a importância da metodologia usada por esse professor nos momentos de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, o plano de Atendimento Educacional Especializado se configura como um instrumento essencial para o bom aproveitamento desse momento pedagógico. De acordo com Braun e Vianna (2011), o objetivo desse plano reside tanto na intenção de aprimorar a aquisição de saberes quanto no desenvolvimento de habilidades e atitudes que colaborem com o processo de inclusão acadêmica, social e até laboral.

O plano de AEE envolve as opções do professor do Atendimento Educacional Especializado em relação aos recursos e materiais mais adequados para “eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades” (ROPOLI, 2010, p. 25). A elaboração desse tipo de plano é de responsabilidade do professor do Atendimento Educacional Especializado, podendo haver a colaboração de demais profissionais.

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009, p. 2)

O plano de Atendimento Educacional Especializado permite ao professor delinear com antecedência o cronograma dos atendimentos e as ações que serão realizadas em conformidade com as singularidades de cada aluno. Também possibilita avaliar os progressos e retrocessos individuais dos discentes, contribuindo para que o trabalho desempenhado consiga alcançar os objetivos propostos. O professor elabora um plano de AEE para cada aluno a fim de definir o tipo de atendimento que melhor abrangerá as necessidades e/ou habilidades apresentadas. Esse plano possui caráter individual e precisa ser “constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades” (ROPOLI, 2010, p.28). Desse modo, à medida que o plano de Atendimento Educacional Especializado vai sendo executado, o professor realiza as adequações necessárias para aprimorar o apoio pedagógico oferecido ao aluno.

De acordo com Ropoli (2010), para que o plano de Atendimento Educacional Especializado realmente atenda às especificidades de cada aluno é essencial que, durante o processo de elaboração das ações, o professor do AEE faça um estudo de caso do aluno, seguindo cinco etapas (Quadro 7).

**Quadro 7**–Etapas de estudo de caso para elaboração do Plano de AEE

<b>Etapa</b>	<b>Ações desenvolvidas pelo professor do AEE</b>
01. Proposição do caso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as razões do encaminhamento do aluno para o atendimento.</li> <li>- Diálogo com familiares e professores do aluno.</li> <li>- Observação do aluno na sala de aula regular.</li> <li>- Avaliação do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais.</li> </ul>
02. Análise e clarificação do problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o tipo de problema, a origem do problema e as pessoas envolvidas no problema.</li> <li>- Realizar pesquisa bibliográfica para enriquecer seus conhecimentos sobre a problemática do aluno.</li> </ul>
03. Estudo e identificação do problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulação de hipóteses sobre a problemática do aluno.</li> <li>- Apontamento dos fatores que dificultam o desenvolvimento do aluno.</li> <li>- Levantamento de hipóteses para solucionar a problemática do aluno.</li> <li>- Indicação dos aspectos positivos do aluno e dos ambientes que pode favorecer a aprendizagem e a interação dele.</li> </ul>
04. Solução do problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição dos recursos materiais e humanos necessários para atender ao problema.</li> <li>- Identificação das potencialidades do aluno, familiares e colaboradores que podem auxiliar na solução do problema.</li> <li>- Levantamento de elementos que podem facilitar e enriquecer a elaboração do plano de AEE.</li> </ul>
05. Elaboração do plano de AEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição dos objetivos a serem alcançados na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula.</li> <li>- Planejamento das atividades a serem desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais.</li> <li>- Estabelecimento do período para o desenvolvimento do plano e os resultados esperados.</li> </ul>

**Fonte:** ROPOLI, 2010.



Segundo Ropoli (2010), o estudo de caso, realizado por meio da execução dessas etapas, auxilia o professor do AEE no reconhecimento das peculiaridades de cada aluno. Em algumas das etapas propostas pela autora percebemos que o foco das ações concentra-se no “problema” do aluno, buscando mecanismos para analisá-lo, identificá-lo e solucioná-lo. No entanto, acreditamos que as etapas do estudo de caso não devem centrar-se na deficiência do aluno, mas nas suas possibilidades de desenvolvimento. A realização de um estudo de caso inicial sobre o aluno público-alvo da Educação Especial deve priorizar a identificação de seu potencial, pois todo sujeito é um ser aprendente e tem capacidades a serem desenvolvidas independentemente de suas especificidades. Desse modo, é fundamental a adoção de uma perspectiva voltada para as possibilidades de desenvolvimento do aluno e não para o seu “problema”. O reconhecimento das potencialidades do aluno público-alvo da Educação Especial precisa estar em primeiro lugar no planejamento de todas as ações que o envolvem.

Ao planejar é necessária a compreensão de que a deficiência do aluno não é um “problema” é apenas uma forma diferente que ele tem de apresentar aquilo que sabe. Quando o olhar está voltado para as capacidades do aluno o professor consegue vislumbrar novas possibilidades de aprendizagem para esse sujeito e assim realizar o levantamento de quais atividades e recursos serão eficazes para o seu atendimento. A definição das atividades e recursos resultará na sistematização do plano de AEE que norteará todo o trabalho a ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais pelo professor do AEE em parceria com familiares e demais atores escolares.

O documento “A escola comum inclusiva” (2010) apresenta uma sugestão de roteiro a ser seguido para a sistematização do plano de Atendimento Educacional Especializado (ANEXO 1). Nesse roteiro, o professor deve detalhar aspectos relacionados à quantidade de atendimentos, tipo de atividades, seleção de recursos, resultados e avaliação. Assim, na elaboração e execução desse plano é fundamental que o professor

proponha atividades que promovam a vinculação do aluno com o êxito, bem como organize situações de aprendizagem a partir dos interesses manifestados pelo aluno e escolhas diante das possibilidades existentes. Essa proposta é possível na medida em que ocorra a promoção de situações diversificadas que permitam ao aluno se expressar livremente na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula. A oferta dessas diferentes opções de atividades tem influência no desenvolvimento da autonomia e na independência do aluno frente às diferentes situações de aprendizagem. (GOMES, 2010, p.15).

Sob esses termos, fica evidente que o trabalho do professor do AEE gira em torno da busca por ações pedagógicas, recursos, materiais e parcerias que ofereçam ou ampliem as possibilidades do aluno público-alvo da Educação Especial. A atuação desse profissional tem como foco assegurar a permanência, a participação e a promoção de avanços no desenvolvimento desse aluno no contexto escolar. É uma função que envolve o trabalho com as diferenças e exige uma atuação pautada no dinamismo, na abertura para a mudança e para a renovação. O papel do professor do Atendimento Educacional Especializado é decisivo para que o aluno público-alvo da Educação Especial realmente seja incluído e descubra potencialidades essenciais a sua formação e a sua vida em sociedade.

Vale enfatizar, que com tantas funções atribuídas ao professor de AEE, questionamos se os cursos de licenciatura complementados pelos cursos de formação continuada são capazes de oferecer o suporte necessário para o desempenho desse trabalho. Sabemos que os cursos de licenciatura, em sua maioria, não abordam a temática da inclusão com a relevância necessária e não existe nenhuma especificação quanto a exigência sobre a carga horária ou o modelo de formação continuada para que um profissional assumira essa função. De tal modo, é fundamental que o Poder Público, a fim de garantir que o professor de AEE consiga desempenhar todas as funções atribuídas a ele, disponibilize cursos de atualização permanentemente a esses profissionais para suprir as demandas de sua função garantindo um atendimento de qualidade aos alunos.

#### 2.2.2. A proposta do trabalho colaborativo entre professores.

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho desenvolvido pelo professor do Atendimento Educacional Especializado não pode acontecer de forma isolada dentro do ambiente escolar. A Resolução nº 4/2009 define, nos artigos 9 e 13, que o professor do AEE deve realizar um trabalho articulado ao do professor da sala de aula regular. Essa parceria envolve a elaboração do plano de AEE e a disponibilização de recursos e estratégias que promovam a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas atividades escolares.

O trabalho colaborativo entre os professores é fundamental para o sucesso da inclusão e constitui um dispositivo a mais na busca pelo desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Segundo Capellini (2008), o trabalho colaborativo requer que professores com habilidades de trabalho diferentes juntem-se de forma coativa e coordenada em um trabalho sistematizado, com funções pré-determinadas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em

questões acadêmicas quanto em questões comportamentais. Esses profissionais devem compartilhar a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e isso demanda compromisso, apoio mútuo, respeito e flexibilidade. Assim, cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos conhecimentos dos demais e, com isso, o maior beneficiado será sempre o aluno.

A relevância do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala regular reside na contribuição que essa forma de trabalho traz para o processo de inclusão. Essa parceria possibilita a efetivação de ações educativas voltadas para as potencialidades dos alunos. De acordo com Redig (2011, p. 78) “é necessário o trabalho colaborativo entre esses profissionais para a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas” que reflitam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, a colaboração entre os profissionais se faz necessária especialmente

na organização e no planejamento do plano de atendimento educacional especializado para atender as reais demandas de cada aluno com necessidades especiais. Caso contrário, a inclusão com desenvolvimento social e acadêmico desse alunado corre o risco de revestir-se em exclusão intraescolar. Isto é, o aluno está na sala de aula comum, mas excluído do processo educacional. (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p. 41)

Dessa forma, é primordial que se estabeleça uma relação entre o trabalho do professor do AEE e do professor da sala de aula regular a fim de que os alunos público-alvo da Educação Especial recebam o suporte necessário para participar ativamente de todas as etapas do processo educativo. É por meio do apoio disponibilizado a esses alunos que eles conseguirão desenvolver aspectos fundamentais a sua vida cotidiana. Por essa razão, todos os profissionais devem se empenhar na promoção de oportunidades que despertem as habilidades desses alunos.

Com o trabalho colaborativo, é possível uma atuação conjunta dos professores caracterizando uma rede de saberes para o ensino do aluno na sala de aula regular e nos atendimentos prestados na Sala de Recursos Multifuncionais (BRAUN, VIANNA, 2011). A própria proposta do atendimento a ser realizado na Sala de Recursos Multifuncionais traz a necessidade dessa parceria ao enfatizar que o trabalho desenvolvido nessa sala não substitui o ensino regular, mas “suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não a deficiência” (ALVES, 2006, p. 14). Essa perspectiva reforça a tese sobre a importância da interação entre as ações educativas desenvolvidas nesses dois espaços.

Ademais, por meio do trabalho colaborativo os professores têm a possibilidade de ampliar suas capacidades profissionais em um ambiente de companheirismo, de cooperação e de apoio dos colegas. É a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. Esse processo permite-lhes a consulta um ao outro e proporciona-lhes apoio psicológico. Com a cooperação e o apoio, os professores aprimoram suas habilidades com efeitos notórios sobre a aprendizagem dos alunos (KARAGIANNIS; STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999). Diante dos benefícios que o trabalho colaborativo pode oferecer aos alunos e professores, cabe às instituições de ensino a organização do tempo pedagógico de forma a garantir que o professor do AEE tenha momentos destinados para a interação com o professor da sala de aula regular. É preciso criar oportunidades para que esse profissional tenha condições de “se reunir, de encontrar espaços para alimentar discussões em busca de enriquecer suas práticas pedagógicas e também as do professor regente de sala comum” (CARDOSO, 2013, p.38).

Cabe enfatizar que o desenvolvimento de um trabalho colaborativo não depende apenas dos professores, mas de inúmeros atores escolares – entre eles os alunos. A realização de um trabalho colaborativo também envolve a participação dos alunos, haja vista que eles são fundamentais no processo de inclusão. Nessa forma de trabalho os alunos são vistos como agentes de inclusão e desempenham seu papel à medida que interagem com o aluno público-alvo da Educação Especial. São os alunos que de fato acolhem e incluem o aluno público-alvo da Educação Especial. Segundo Karagiannis, Stainback W. e Stainback S. (1999, p. 210), no processo de inclusão os alunos “são solucionadores criativos de problemas e facilmente propõem estratégias de modificação práticas e realistas” Por isso, como são sujeitos participantes do processo de inclusão, os alunos precisam ser envolvidos diretamente nas ações voltadas para o desenvolvimento desse sujeito.

No caso da Sala de Recursos Multifuncionais, acreditamos ser fundamental que durante o AEE os professores invistam em ações educativas que possibilitem a presença dos alunos nesse espaço juntamente com o aluno público-alvo da Educação. Com isso, essa sala se tornará um espaço realmente inclusivo onde eles podem interagir, trocar experiências e aprender mutuamente. Outra ação possível dentro dessa perspectiva consiste em levar os materiais da Sala de Recursos Multifuncionais para a sala de aula promovendo momentos de aprendizagem de todo o grupo dentro do espaço regular. A participação e interação de todos os alunos em diferentes espaços e momentos representa um dos elementos necessários para o desenvolvimento desse modelo de trabalho. Assim, a contribuição dos alunos para a inclusão do sujeito também se caracteriza como um trabalho colaborativo no qual todos os

profissionais e alunos que fazem parte do ambiente escolar se unem para tecer uma rede de inclusão.

A articulação entre o trabalho realizado pelo professor do AEE, professores da sala de aula regular, grupo gestor, coordenação, alunos e demais atores escolares auxilia na promoção de melhores condições de acesso, permanência, interação e aprendizagem para os alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo, a qualidade do ensino destinado a esses alunos está diretamente ligada à interação de todos os atores escolares. Esse intercâmbio favorece a troca de experiências, enriquece a prática pedagógica e, conseqüentemente, resulta em aprendizagem dos alunos. Pan (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que a colaboração entre os atores escolares é um indicativo da qualidade do processo de inclusão na escola.

A interação entre o trabalho dos professores envolvidos na inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial pode acontecer a partir de diversas frentes de trabalho, seguindo alguns eixos privilegiados de articulação, quais sejam:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar. (ROPOLI, 2010, p. 19)

A instituição de um trabalho colaborativo em situações como as descritas acima tem por escopo a quebra de ações intraescolares discriminatórias que subjagam as potencialidades dos alunos e que refletem o caráter desintegrador e excludente da sociedade capitalista. Nesse modelo social, ao contrário do proposto nos princípios inclusivos, prevalece o trabalho individualizado, pautado na meritocracia (MÉSZAROS, 2005), o que representa um entrave a efetivação de um trabalho colaborativo. Frente a essa questão, é imprescindível romper com a lógica do individualismo “se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional

significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27, grifo do autor) que torne possível o trabalho conjunto entre professores. Essa perspectiva de trabalho representa uma alternativa de ruptura com a ideologia capitalista que constitui um obstáculo para a conquista dos direitos humanos.

Nesse sentido, para haver sucesso no trabalho colaborativo é fundamental a consciência coletiva de que não existe hierarquia de um profissional sobre o outro. De acordo com Ropoli (2010), a realização de um trabalho conjunto requer dos envolvidos clareza sobre quais são as atribuições de cada um no exercício das ações, isso porque, as frentes de trabalho de cada agente são distintas. Por exemplo, ao professor da sala de aula regular é destinado o ensino das áreas do conhecimento. Já, ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a aprendizagem do aluno com saberes e materiais específicos a fim de auxiliá-lo na superação dos obstáculos que o impedem de agir com autonomia na sala de aula regular.

O trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular não consiste no repasse e/ou imposição de tarefas e informações do primeiro para o segundo. O professor do AEE pode auxiliar o trabalho desenvolvido na sala de aula regular por meio da elaboração de atividades de apoio, sanando dúvidas e oferecendo sugestões. Contudo, não deve extrapolar sua função impondo formas de trabalhar ao professor da sala de aula regular. Nessa relação, o foco deve ser o aluno e o que cada professor pode fazer para auxiliá-lo no aprimoramento de suas habilidades.

Essa forma de trabalho enseja um novo modo de interação entre os sujeitos, bem como o favorecimento de um rol de atividades que potencializam a aprendizagem. Os momentos de reflexão, estudo e diálogo promovidos a partir da concepção de trabalho colaborativo possibilita a busca por alternativas mais contundentes para as necessidades de cada aluno uma vez que são ancoradas na rede de saberes constituída por todos os profissionais envolvidos. Sendo assim,

a relação entre a escola regular e o atendimento educacional especializado deve respeitar os limites de atuação e as funções e responsabilidades de seus professores. Há que se evitar o que é muito comum atualmente: a invasão do professor especializado na rotina e nas práticas da sala de aula comum e a dependência do professor dessa sala, que acaba por abandonar suas responsabilidades com relação ao aluno com deficiência, deixando-o nas mãos do colega especializado. [...] Essa relação de respeito mútuo as tarefas específicas de cada um não descarta uma estreita aproximação entre os professores comuns e especializados, que devem se propor a atender os alunos que lhes são comuns, integrando suas ações, trocando informações, impressões, discutindo seus procedimentos pedagógicos, os pontos críticos e os progressos desses educandos, sempre que for preciso. (MANTOAN; BARANAUSKAS; CARICO, 2013, p.99-100)

Conforme enfatizado pelas autoras, o respeito às atribuições de cada professor não impede a articulação entre o trabalho desses dois profissionais. Ao estabelecer relação entre o trabalho realizado na sala de aula regular e na Sala de Recursos Multifuncionais tanto o professor do AEE quanto o professor da sala de aula regular podem apontar caminhos que beneficiem a constituição de saberes pelo aluno público-alvo da Educação Especial. No trabalho colaborativo, a troca de saberes e informações deve acontecer sem que nenhum profissional se sinta em situação subalterna ao outro, sob pena de comprometer a articulação necessária para planejar a melhor forma de auxiliar o aluno a se desenvolver. Nesse sentido, o trabalho colaborativo “não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar” (BATISTA, 2013, p. 127).

O importante no estabelecimento dessa forma de trabalho é o fato de que todos podem contribuir com o processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. O professor da sala de aula regular, por exemplo, exerce uma grande influência nesse processo por possuir informações valiosas para o planejamento das atividades que serão realizadas com o aluno devido a seu contato diário com ele. Essa convivência cotidiana permite que o professor da sala de aula regular compreenda bem as demandas advindas das limitações de seu aluno. E isso possibilita um planejamento de ações essenciais para desenvolvimento do discente nos dois espaços educativos – sala de aula regular e Sala de Recursos Multifuncionais. As observações do professor da sala de aula regular sobre o aluno podem constituir pontos de partida para a elaboração do plano de atendimento a ser desenvolvido em parceria com o professor do AEE.

A união dos saberes e das informações sobre as peculiaridades do aluno, realizada pelo professor do AEE e pelo professor da sala de aula regular, fornece mais segurança a esses profissionais na realização de seu trabalho e, ao mesmo tempo, enriquece a aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial. Ao compartilhar experiências, tentativas, erros e sucessos, um profissional aprende com o outro. Há nesse processo uma formação mútua que, conseqüentemente, terá influência no trabalho desenvolvido com o aluno. O contato entre esses dois profissionais é fundamental não só na “busca de solucionar seus próprios problemas e limitações sobre a aprendizagem dos alunos, mas pela necessidade de formação docente que ambos podem promover se forem oportunizados momentos de estudos, discussões e reflexões entre eles” (CARDOSO, 2013, p.38).

A colaboração entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular possibilita a construção de atividades, metodologias e recursos que atendam às necessidades do aluno público-alvo da Educação Especial. Essa parceria disponibiliza ao aluno um ambiente acolhedor que respeita suas limitações e considera suas necessidades. O trabalho conjunto entre esses professores reitera a realização de práticas inclusivas que auxiliem na aprendizagem de todos os alunos sem distinção. Essa atuação conjunta permite que esses professores centrem seus esforços nas necessidades do aluno, oferecendo a ele os subsídios necessários para a aquisição de saberes propícios a uma vida autônoma. Nesse tipo de trabalho, os profissionais

reúnem energias em torno de um objetivo comum, o que favorece a ação e a determinação em ultrapassar os obstáculos. Além disso, apresentam-se diferentes visões, baseadas em diferentes experiências, que permitem maiores recursos na realização de uma determinada tarefa, possibilitando maiores mudanças e inovações que levam a um maior sucesso na realização do trabalho que se pretende concretizar. Por último, através do diálogo, da interação e da reflexão conjunta estimulam-se sinergias que criam melhores condições de êxito face às incertezas e aos obstáculos. (BASTOS, 2015, p.64)

Sendo assim, no modelo de trabalho colaborativo é indispensável a comunicação entre os profissionais para que a partilha de ideias aconteça de forma natural. Essa efetiva prática de comunicação possibilita a abertura para o planejamento de ações pedagógicas mais adequadas à realidade de cada aluno. Assim, os saberes e competências desses profissionais estarão voltados para solucionar os entraves que estejam dificultando o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O desenvolvimento de um trabalho colaborativo auxilia na compreensão de que a inclusão não é responsabilidade apenas de um professor – do professor do AEE – ao contrário, é de incumbência de todos os atores escolares que, por sua vez, devem ter como foco o desenvolvimento de todos os alunos. À medida que a escola cria a cultura do trabalho em conjunto, torna-se mais fácil atender as demandas advindas de uma educação *na e para* a diversidade, já que todos vislumbram uma mesma intenção: promover a inclusão escolar. Os benefícios alcançados a partir dessa forma de trabalho se farão presentes tanto no desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial quanto na segurança dos professores ao desempenharem sua função. Destarte, esses fatores aliados à elaboração e à implementação de atividades significativas impulsionarão os alunos a participarem, a aprenderem e a dirimirem suas limitações no espaço escolar e na sociedade.



É a partir da análise desse conjunto de fatores que, no próximo capítulo, analisaremos como o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais pode influenciar no desenvolvimento de uma educação que realmente atenda aos preceitos inclusivos, garantindo o direito de todos a educação.

### **3 A OPERACIONALIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: OS RESULTADOS DA PESQUISA**

*A inclusão não é mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção. Deve ficar claro, então, que inclusão é um processo de transformação, contínuo, que deve ser consciente e que deve começar pela transformação em nós, para emanarmos para os outros, através de nossas ações concretas, éticas e conscientes.*

*Francisco José de Lima*

À luz do aporte teórico selecionado para essa pesquisa, o presente capítulo delinea as características do local do estudo a fim de apresentar o universo da investigação. Traz a descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa especificando o perfil de cada um. Além disso, apresenta as informações obtidas no decorrer da investigação por meio das entrevistas, observações e análise documental elucidando os resultados dos dados analisados. Os resultados são apresentados em três categorias – a formação docente, a organização da Sala de Recursos Multifuncionais e a prática pedagógica – com o intuito de facilitar a compreensão da realidade vivenciada durante a pesquisa.

#### **3.1 Contextualizando o universo da investigação**

Para a realização da pesquisa empírica foi requerida autorização da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia (ANEXO 2) que permitiu a coleta de dados na própria secretaria, bem como em uma instituição selecionada para a pesquisa (ANEXO 3). Com a liberação da pesquisa foi solicitada a essa Secretaria uma lista das escolas com Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento (ANEXO 4). O levantamento das instituições de ensino regular da rede municipal de ensino de Goiânia que possuem Sala de Recursos Multifuncionais foi realizado a fim de possibilitar a seleção da instituição participante da investigação.

O critério de seleção para escolha da instituição de ensino participante da pesquisa centrou-se no número de alunos frequentes na Sala de Recursos Multifuncionais. Para tanto, foi realizado um levantamento das instituições que possuíam maior número de alunos atendidos nessa sala. A partir disso, estabeleceu-se contato com essas instituições a fim de

conseguir a aprovação para a realização da pesquisa, haja vista que uma das ponderações feitas pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia ao autorizar a investigação foi que os sujeitos envolvidos concordassem com a participação. Assim, foi elegida para a pesquisa a escola com maior número de alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais que se prontificou a participar da investigação.

A escola selecionada para a investigação se localiza na região Norte do município de Goiânia, capital do estado de Goiás. A cidade de Goiânia, no Censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010, contabilizou uma população de 1.302.001 habitantes. A perspectiva para o ano de 2016 é que a população alcance o número de 1.448.639 habitantes. Goiânia é dividida em sete subáreas: Região Central-Campinas, Região Leste, Região Sul, Região Sudoeste, Região Oeste, Região Noroeste e Região Norte (Quadro 8). A região Norte, onde está localizada a instituição alvo da pesquisa, é composta por 14 subdistritos e possui população de 146.677 habitantes<sup>8</sup>.

**Quadro 8** – Subáreas e população da cidade de Goiânia

Subáreas	População
Região Central-Campinas	221.464
Região Sudoeste	223.027
Região Sul	221.925
Região Leste	172.436
Região Noroeste	164.283
Região Oeste	152.189
Região Norte	146.677
<b>Total</b>	<b>1.302.001</b>

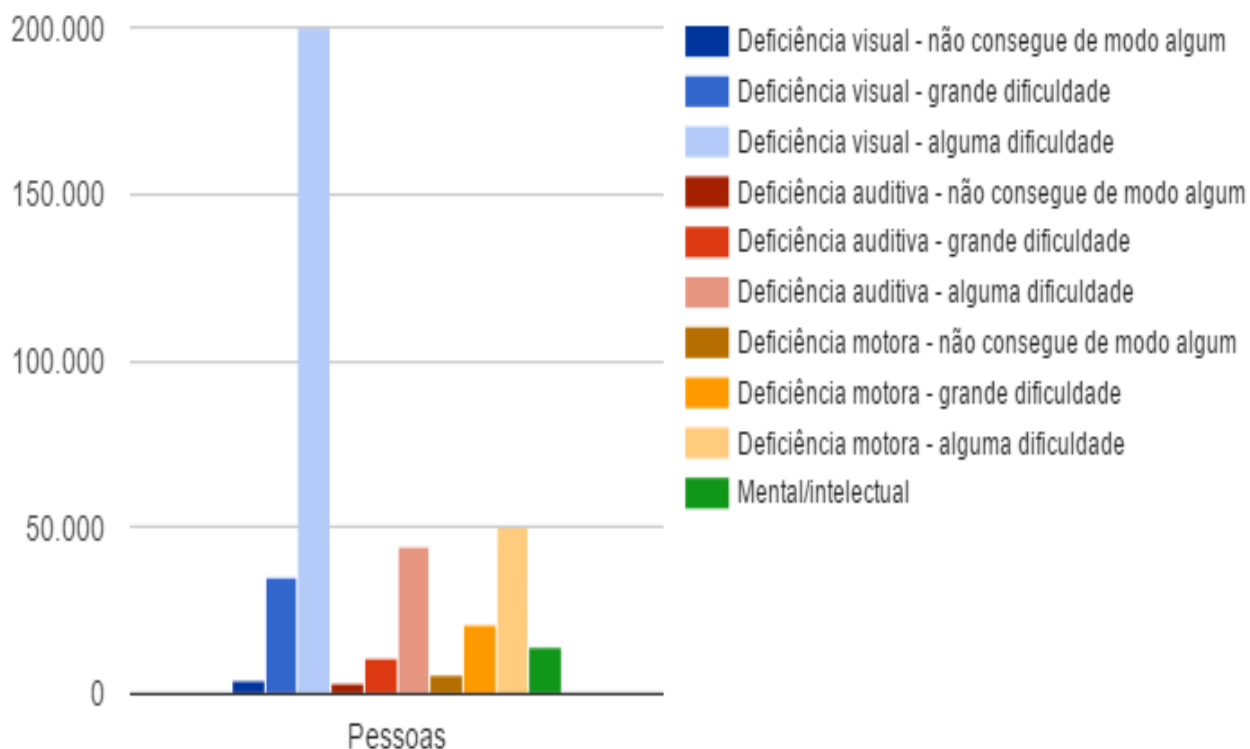
**Fonte:** <http://www.goiania.go.gov.br/shtml/seplam/anuario2012/anuario.html> (Acesso segundo semestre / 2016 - Elaborado pela pesquisadora)

De acordo com os dados do Censo IBGE 2010, dos 1.302.001 habitantes que residem na cidade de Goiânia 388.004 apresentam algum tipo de deficiência permanente, o que corresponde a 29,8% da população. No Censo 2010, essas deficiências foram categorizadas em visual, auditiva, motora e mental/intelectual. Algumas dessas categorias foram ainda divididas por níveis de intensidade, conforme observado no gráfico 5. Por meio dos números apresentados fica evidente que aproximadamente um terço da população de Goiânia possui algum tipo de deficiência. Isso aponta para a necessidade crescente de se promover as

<sup>8</sup> Dados retirados do *site* da Secretaria Municipal de Planejamento e Urbanismo (SEPLAM) de Goiânia.

condições necessárias nos ambientes sociais a fim de atender as peculiaridades dessas pessoas assegurando o direito de todos de conviver em sociedade.

**Gráfico 5** – População residente de Goiânia, por tipo de deficiência permanente



**Fonte:** <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/> (Acesso segundo semestre 2016)

No que diz respeito ao campo educacional, Goiânia possui 260 escolas das redes municipal e estadual que ofertam o Ensino Fundamental de nove anos, totalizando o número de 92.675 alunos matriculados nesse nível de ensino. No município também estão matriculados na Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) 2.373 alunos. Para oferecer Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino a cidade de Goiânia dispõe de 62 Salas de Recursos Multifuncionais que estão em atividade nas escolas da rede municipal e estadual de ensino<sup>9</sup>. No quadro 9, é possível observar uma visão geral sobre o Ensino Fundamental ofertado nas redes municipal e estadual da cidade de Goiânia.

<sup>9</sup> Dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio dos sites: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> e <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Os dados correspondem aos resultados finais do Censo Escolar 2015 disponibilizados nos *sites*.

**Quadro 9** – Ensino Fundamental na cidade de Goiânia

<b>Esfera administrativa</b>	<b>Escolas</b>	<b>Matrículas iniciais</b>	<b>Matrículas na Educação Especial</b>	<b>Salas de Recursos Multifuncionais</b>
Municipal	166	66.444	1.641	28
Estadual	93	25.231	732	34
<b>Total</b>	<b>260</b>	<b>91.675</b>	<b>2.373</b>	<b>62</b>

Fonte: INEP (2016 - Elaborado pela pesquisadora)

A escola foco dessa pesquisa<sup>10</sup>, doravante denominada Escola 1, atende somente alunos do Ensino Fundamental. Na instituição esse nível de ensino é organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Segundo Soares (2002), um Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano representa um tempo de formação que não pode ser fragmentado em séries ou fases, já que é um tempo de formação próprio do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência. O Ciclo tem como princípio a ideia de processo. Nesse sentido, o processo de formação, de assimilação e elaboração do conhecimento não ocorre de forma linear, mas num movimento cíclico de idas e vindas. A autora ressalta ainda que o Ensino Fundamental organizado nesses parâmetros compreende três Ciclos. O primeiro ciclo (infância) que compreende alunos de 6-7, 7-8 e 8-9 anos de idade, o segundo (pré-adolescência) que engloba alunos de 9-10, 10-11, 11-12 anos de idade e o terceiro (adolescência) que atende a faixa etária de 12-13, 13-14, 14-15 anos de idades.

Em consonância com essa definição, as turmas do Ensino Fundamental, da Escola 1, são organizadas entre os Ciclos I, II e III, atendendo alunos com idade entre 6 e 15 anos de idade. A instituição funciona no turno matutino e vespertino, em cada turno funcionam 12 salas de aula distribuídas entre os três Ciclos. No turno matutino há duas turmas de Ciclo II e dez turmas de Ciclo III e no turno vespertino são seis turmas de Ciclo I e seis turmas de Ciclo II. Nesses dois turnos a escola possui um total de 681 alunos matriculados, conforme exposto no quadro 10. A instituição também se caracteriza como uma ‘escola polo’ para o AEE de alunos público-alvo da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais. Desse modo, na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 1 são atendidos alunos público-alvo da Educação Especial de outras escolas da região.

<sup>10</sup> Todas as informações apresentadas nesse trabalho para caracterizar a escola foco da investigação foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Quadro 10 – Número de alunos da Escola 1

QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS					
VESPERTINO			MATUTINO		
TURMA	VETERANOS	NOVATOS	TURMA	VETERANOS	NOVATOS
A1	0	25	E1	27	02
A2	0	24	F1	30	05
B1	20	9	G1	22	03
B2	26	5	G2	23	02
C1	25	4	G3	22	04
C2	24	5	G4	27	02
D1	25	5	H1	26	03
D2	21	5	H2	29	0
E2	17	7	H3	30	0
E3	19	6	I1	31	0
F2	19	13	I2	26	1
F3	28	6	I3	25	3
Total	224	114	Total	318	25
<b>Total Turno: 338</b>			<b>Total Turno: 343</b>		
<b>TOTAL GERAL: 681</b>					

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola 1 (2016)

A Escola 1 foi criada no ano de 1981 por meio de uma parceria estabelecida entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação e uma instituição privada, caracterizando-se como uma escola conveniada. Inicialmente a instituição privada responsável pela administração da escola cobrava uma pequena mensalidade dos alunos para a realização de manutenção. Posteriormente, essa cobrança foi legalmente proibida o que gerou insatisfação por parte da instituição privada. Com isso, em 1999, por razões financeiras a administração da escola foi delegada exclusivamente a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia que permanece como mantenedora da instituição.

A escola possui um terreno de 2.065 m<sup>2</sup> dos quais 1.413 m<sup>2</sup> representam áreas construídas. Por meio das visitas realizadas na escola durante a pesquisa foi possível perceber que a instituição está em bom estado de conservação predial. Possui uma boa estrutura física

contando com instalações (Quadro 11) adequadas as necessidades dos discentes e docentes, o que representa um aspecto positivo para o processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 11** – Estrutura física da Escola 1

<b>Instalações</b>	<b>Quantidade</b>
Salas de aula	12
Sala de Ambiente Informatizado com 20 computadores	01
Sala de Recursos Multifuncionais	01
Cozinha com despensa	01
Área coberta com palco para eventos	01
Quadra	01
Parquinho	01
Saguão	01
Estacionamento interno e coberto para veículos	01
Sala de Secretaria	01
Sala de Diretoria	01
Sala para Coordenação	01
Almoxarifado	01
Sala para professores com mesas e escaninhos	01
Baterias de banheiros	03
Banheiros exclusivos para professores	02
Biblioteca	01

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico da Escola 1 (2016)

O quadro de profissionais da Escola 1 é composto pelo diretor, a secretaria geral, quatro coordenadoras pedagógicas, duas coordenadoras de turno, 34 professores e 22 funcionários administrativos. A clientela atendida pela instituição pertence a classes desfavorecidas sendo a maior parte formada por trabalhadores assalariados ou informais, conforme dados apresentados no Projeto Político Pedagógico da instituição. A escola obtém essas informações a respeito da comunidade por meio de um formulário que é preenchido no momento da matrícula. Nele são solicitados esses dados com a função de conhecer o perfil da população atendida.

### 3.2 Sujeitos participantes

Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionados como sujeitos um aluno atendido na Sala de Recursos Multifuncionais, a professora do Atendimento Educacional Especializado responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais da escola, a professora da sala de aula regular que o aluno frequenta e a coordenadora pedagógica. A fim de preservar a identidade dos envolvidos na investigação, durante a apresentação dos resultados serão usados pseudônimos para representar a escola e os sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, serão usados, respectivamente, os seguintes pseudônimos para representar os sujeitos participantes: Aluno 1, Professora 1, Professora 2, Coordenadora 1.

O aluno 1 iniciou seus estudos na Escola 1. Ele tem sete anos de idade e há dois anos estuda nessa escola. No turno vespertino, frequenta a turma B, do Ciclo I e no turno matutino, duas vezes por semana, é atendido na Sala de Recursos Multifuncionais. O aluno apresenta deficiência múltipla devido a um quadro de Encefalopatia Isquêmica que o acometeu no nascimento<sup>11</sup>. Em razão desse comprometimento o aluno apresenta deficiência intelectual, baixa visão e dificuldades na fala devido a audição comprometida. Além de frequentar a escola e o AEE, o aluno também é atendido no Centro de Reabilitação e Readaptação Doutor Henrique Santillo (CRER) uma vez por semana. Esse aluno foi selecionado para a pesquisa porque entre os alunos da Escola 1 que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais ele é o único que está no Ciclo I. Optamos por selecionar um aluno do Ciclo I porque nessa fase as turmas possuem uma única professora. Isso permite maior acompanhamento e contato dessa profissional com o aluno o que facilita o reconhecimento de seus avanços e/ou retrocessos contribuindo para a pesquisa.

A professora 1 possui 16 anos de experiência como profissional da educação e compõe o quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia. Trabalha na escola foco da pesquisa há 14 anos e há cinco anos exerce a função de Professora do Atendimento Educacional Especializado. Anteriormente, já desempenhou as funções de professora e de interprete de Libras, mas atualmente trabalha, em período integral, como professora do AEE responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 1. Possui formação continuada na área da Educação Especial atendendo a exigência da secretaria de educação para o exercício dessa função.

---

<sup>11</sup> Informações fornecidas pela Professora do Atendimento Educacional especializado com base nos dados que constam na ficha individual do aluno.



A Professora 2 é pedagoga e trabalha como profissional da educação há 12 anos. Nesse período já trabalhou como professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e como coordenadora de turno. Atualmente, faz parte do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia. Trabalha em duas instituições de ensino municipal, no período matutino atua como coordenadora de turno e no período vespertino como professora. A profissional já trabalha há oito anos na escola investigada. No turno em que está nessa escola, leciona em uma turma B, do Ciclo I, que possui 30 alunos entre eles um aluno público-alvo da Educação Especial. Foi selecionada para participar da pesquisa por ser a professora responsável pela sala de aula regular que é frequentada pelo aluno público-alvo da Educação Especial elegido para a investigação.

A coordenadora 1 atua como profissional da educação há 15 anos e pertence ao quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Esportes. Atualmente, trabalha na Escola 1, em período integral, no turno matutino exerce a função de coordenadora de turno e no vespertino de coordenadora pedagógica do Ciclo I. Está lotada nessa instituição há 8 anos e atua como coordenadora pedagógica do Ciclo I há 3 anos. Devido ao fato de ser a coordenadora pedagógica responsável pelo Ciclo I, no qual estuda o Aluno 1, foi elencada para participação na pesquisa.

### **3.3 Os dados revelados com a pesquisa**

Para facilitar a compreensão, a análise e a apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa foram elencadas três categorias (Quadro 12). A construção de um conjunto de categorias descritivas é necessária e fundamental para a análise de dados de uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2001). Com a definição das categorias descritivas, foi possível sistematizar os dados coletados no decorrer do estudo e, com isso, analisar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais representa ou não uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito à diversidade.

Quadro 12 – Categorias descritivas

Categoria	Aspectos analisados	Fontes de informação
A formação docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação inicial e continuada em Educação inclusiva</li> <li>- Percepção dos docentes sobre sua formação para Educação Inclusiva.</li> <li>- Concepção dos docentes sobre Educação Inclusiva.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Entrevistas Observações</p>
A organização da Sala de Recursos Multifuncionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos de funcionamento da Sala de Recursos.</li> <li>- Perfil dos alunos.</li> <li>- Tipo de atendimento.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Projeto Político Pedagógico  Entrevistas  Observações</p>
A prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento e ações pedagógicas</li> <li>- Trabalho colaborativo</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Entrevistas  Observações</p>

**Fonte:** (Elaborado pela pesquisadora)

### 3.3.1 A formação docente

Por ser um dos requisitos para que a Sala de Recursos Multifuncionais atenda a finalidade de colaborar para a inclusão escolar, a formação docente foi um dos elementos investigados em nossa pesquisa. Nesse sentido, na Escola 1 realizamos entrevistas e observações para identificar os seguintes pontos: se as profissionais da educação, envolvidas na investigação, receberam formação voltada para o trabalho *na* e *para* a diversidade; qual a percepção das docentes sobre sua formação para o trabalho nessa perspectiva; e qual a concepção de cada uma a respeito da Educação Inclusiva.

### 3.3.1.1 Formação inicial e continuada

Conforme já apontado, para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva é essencial que o professor receba uma formação adequada que ofereça os subsídios necessários para o trabalho *na e para* diversidade. É imprescindível que a formação docente incentive os professores a “refletir e a aceitar a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os educandos, colaborando assim para prepará-los para ensinar àqueles que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão” (MARTINS, 2006, p. 19). Para isso, é fundamental que os governos assegurem e garantam a oferta de cursos de formação docente – tanto inicial como continuada – que abordem temáticas relativas à diversidade, a fim de auxiliar os profissionais a atender as demandas do processo de inclusão (UNESCO, 1994).

A formação docente *na e para* a diversidade deve ser contínua e não composta apenas por uma abordagem isolada de aspectos pertinentes à inclusão apresentados na formação inicial. Para além dessa questão, é fundamental que os professores permaneçam em constante aprimoramento por meio de cursos de formação continuada, pois somente a formação inicial não é capaz de abranger as inúmeras questões relativas ao processo de inclusão. Nesse sentido, requer-se uma formação docente que promova

uma efetiva preparação dos profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário. (MARTINS, 2006, p. 20)

Desse modo, a formação deve oferecer ao professor os saberes necessários para lidar com as diferenças de forma positiva, resultando no desenvolvimento de ações educativas que realmente alcancem todos os alunos. Assim, para a atuação na perspectiva inclusiva é providencial que a formação docente se centre “na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele” (MANTOAN, 2013, p. 13). O acesso a informações pertinentes ao trabalho *na e para* diversidade colabora para a realização de uma prática inclusiva e para evitar que o professor tenha uma visão estigmatizada dos alunos que possuem alguma diferença.

Ao receber uma formação sobre as diferenças presentes na escola, o professor tem a oportunidade de desvelar os “rótulos” atribuídos ao trabalho *na e para* a diversidade e passa a

compreender que as particularidades apresentadas pelos alunos os definem enquanto sujeitos. Sujeitos de direito que possuem diferentes habilidades, dificuldades, ritmos de aprendizagem e que devem “ser objeto de uma atenção e respeito que os contemple enquanto seres únicos e irrepetíveis, mas socialmente sociais e interativos” (PIRES, 2006, p. 84). A partir do momento que o professor reconhece a singularidade de cada sujeito e a sua capacidade para aprender e desenvolver potencialidades aumenta as possibilidades de efetivação de uma educação para todos.

De tal modo, a formação docente, ao envolver temáticas relativas à inclusão, ajuda o professor a vislumbrar as capacidades de cada aluno. E quando a formação docente é pautada nesses parâmetros os professores têm maior propensão a desenvolver uma educação que possibilite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades. Certamente, a formação docente sozinha não é capaz de garantir a efetividade da inclusão escolar, mas possui grande responsabilidade nesse processo, haja vista que possibilita ao professor uma visão ampla frente às diferenças e isso resulta no desenvolvimento de uma prática mais reflexiva e inclusiva.

Na Escola 1, com as entrevistas realizadas com a professora do Atendimento Educacional Especializado (Professora 1), com a professora da sala de aula regular (Professora 2) e com a Coordenadora Pedagógica (Coordenadora 1) foi possível perceber que a questão da diversidade não foi abordada na formação inicial dessas profissionais da educação. Embora as três entrevistadas possuam licenciatura em Pedagogia, elas afirmaram não ter recebido informações sobre a Educação Inclusiva durante o curso. A respeito da formação continuada, as três profissionais possuem curso de especialização, no entanto somente a Professora 1 que trabalha diretamente com alunos público-alvo da Educação Especial alega ter estudado sobre a temática da inclusão em seu curso de pós-graduação *latu sensu*. Essas constatações demonstram a necessidade de se “transformar e inovar práticas de formação de professores da educação especial e de professores do ensino regular” (MACHADO, 2010, p. 59) de modo a atender à diversidade presente nas escolas.

Ademais, a Professora 1 afirma que todos os anos os professores da Sala de Recursos Multifuncionais são convocados pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia para participar de um curso de formação relativo ao Atendimento Educacional Especializado. Com isso, devido a sua atuação direta com esses alunos na Sala de Recursos Multifuncionais, ela sempre faz cursos voltados para o trabalho *na e para* a diversidade. Ainda de acordo com a professora, a formação adequada na área só foi possível quando começou a trabalhar diretamente com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Com as afirmações realizadas pelas entrevistadas, podemos notar que não foi disponibilizada uma formação docente relacionada às temáticas da inclusão para todos os professores do contexto investigado, somente para a Professora 1. A própria Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia reforça esse cenário ao privilegiar com a oferta de cursos na área apenas os professores que trabalham especificamente com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essa realidade constatada com a pesquisa reforça a tese de que “ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto”, já que “muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos” (PRIETO, 2006, p. 58).

Dessa forma, percebemos que a maioria dos professores que trabalha cotidianamente nas salas de aulas regulares com crianças que apresentam as mais diversas peculiaridades – é o caso da Professora 2, por exemplo – não recebe a oportunidade de refletir e discutir sobre a inclusão. Essa realidade constitui-se um dos empecilhos para o sucesso da Educação Inclusiva, pois para garantir uma educação que realmente atenda as peculiaridades de cada sujeito “os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas” (PRIETO, 2006, p. 58).

Ao contrário, é preciso oferecer a todos os profissionais as informações necessárias sobre a perspectiva inclusiva, a fim de assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos. É primordial que se garanta a “preparação de todos os professores [...] para que apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos” (UNESCO, 1994). Sob pena de instaurar-se um clima de descontentamento e resistência em relação a essa perspectiva de educação por parte dos professores, prejudicando a inclusão dos alunos (MANTOAN, 2013).

### 3.3.1.2 Percepção dos docentes sobre sua formação para a Educação Inclusiva

Na Escola 1, quando as profissionais foram questionadas se acreditavam que a formação que receberam ofereciam os subsídios necessários para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva, as três foram enfáticas ao reafirmar que durante a graduação não tiveram contato – ou quando tiveram foi superficial – com temáticas relativas à inclusão escolar. Essa problemática dificulta a realização de um trabalho nessa perspectiva. A professora 2 e a Coordenadora 1 relataram que se sentem pouco informadas sobre as temáticas relacionadas à diversidade, já que elas não receberam formação nem inicial e nem continuada sobre essa questão. Já a professora 1 afirmou se sentir capacitada para o trabalho, pois, apesar de não ter

tido formação inicial adequada, ela procurou se especializar no decorrer de seu trabalho como professora do Atendimento Educacional Especializado.

Com certeza não tenho a capacidade necessária para trabalhar com a inclusão. Na época em que fiz Pedagogia nem se discutiu essa questão de inclusão. Não me lembro de ter sido falado nada sobre esse assunto em todo o período em que eu estive na faculdade. Depois também fiz um curso de especialização e nele também não estudamos nada sobre isso. Já tem mais de dez anos que trabalho com educação e nunca fiz nenhum curso que tenha relação com essa área. E isso é muito difícil sabe... porque agora com a inclusão sempre tem algum aluno especial na sala e eu nem sempre sei como ajudá-lo...principalmente porque são muitas crianças na minha turma. (Professora 2 – Entrevista realizada em 08 / 06 / 2016)

Quando eu me formei na graduação não se falava muito em inclusão e nem quando eu fiz minha pós. Então, para falar a verdade não tenho muito conhecimento teórico sobre o assunto. O pouco que sei aprendi mais com a vivência na escola mesmo... trabalhando direto com os alunos que tem alguma deficiência. Mas, sei que isso não é suficiente e gostaria de saber um pouco mais para poder ajudar as professoras porque como sou coordenadora acho que eu deveria contribuir mais. Só que infelizmente não tem como ajudar muito quando não sabemos como fazer, né? Acho que a secretaria deveria oferecer um curso nessa área para todos os coordenadores e também para os professores que tem algum aluno com deficiência na sua sala de aula. Nem que fosse aos poucos... para um grupo depois para outro até formar todos, pois dá forma como está... sem preparo... acabamos não trabalhando da forma que é a melhor para esses alunos. (Coordenadora 1 – Entrevista realizada em 10 / 05 / 2016)

Eu acredito que a minha formação me ajuda a trabalhar sim, mas eu sempre estou buscando mais. Pela minha formação da faculdade de graduação eu não sabia muito sobre o assunto, né? Então, desde quando eu comecei a trabalhar com alunos com deficiência eu participo de formação continuada pela SME<sup>12</sup> e também por vias próprias minhas... eu sempre procuro cursos que me ajudem com o trabalho aqui na sala de recursos. Agora mesmo eu vou fazer uma jornada pedagógica por conta própria, eu me interessei, eu vi que na jornada tem assuntos relacionadas as deficiências que eu trabalho, então eu vou fazer. Então, por conta desses cursos que sempre estou fazendo eu acredito que estou preparada sim. (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016)

Fica nítido nesses relatos que a falta de formação adequada contribuiu para a insegurança das profissionais no desempenho de suas funções numa perspectiva inclusiva, salvo exceção da Professora 1 que atua com os alunos público-alvo da Educação Especial e que recebe formação continuada na área pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de

---

<sup>12</sup> Ao falar SME a professora se referia a Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia.

Goiânia. Essa insegurança pode ser percebida na fala da Professora 2. Ela afirma se sentir despreparada para trabalhar de forma a atender as necessidades do Aluno 1<sup>13</sup> e assim poder contribuir com sua aprendizagem. A professora ressalta ainda que sabe o quanto o trabalho diferenciado – como o realizado na Sala de Recursos Multifuncionais – é importante para o desenvolvimento do referido aluno, mas que na maioria das vezes não sabe como dar continuidade a esse trabalho.

A professora 1 foi a única profissional a se considerar preparada para trabalhar na perspectiva da inclusão. Ela demonstra segurança em sua fala a respeito do trabalho nesses parâmetros. Essa firmeza, segundo a professora, deve-se aos cursos de formação continuada que realizou assim que começou a trabalhar especificamente com alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo seus relatos, sempre que consegue administrar seu tempo, ela participa de cursos na área da Educação Inclusiva. Sistema Braile; Intérprete de Libras e os Transtornos Globais do Desenvolvimento são exemplos de cursos já realizados pela docente. O posicionamento de busca por aprimoramento dessa professora mostra que a prática representa “um agente formador bem eficiente, pois a necessidade leva o profissional comprometido a buscar caminhos e saídas para as demandas que se impõem” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 7).

No caso da Escola 1, a insegurança apresentada pela Professora 2 e pela a Coordenadora 1 acaba por influenciar negativamente o processo de inclusão escolar. Segundo os relatos das profissionais, elas não conseguem vislumbrar mecanismos que as auxiliem no desenvolvimento de um trabalho na perspectiva inclusiva. Consequentemente, nesse cenário, é reduzida a função da Sala de Recursos Multifuncionais, já que a implementação do trabalho proposto para esse espaço exige a colaboração de todos os atores escolares para que ela represente uma alternativa para a inclusão.

As contribuições de todos os profissionais da educação nas questões pertinentes ao atendimento oferecido aos alunos na SRM (elaboração do plano de AEE, elaboração de atividades em conjunto, reflexão sobre os progressos e retrocessos) são essenciais para o sucesso do trabalho realizado nesse espaço (BRASIL, 2007a). Quando os profissionais envolvidos não conseguem estabelecer essa conexão por se julgarem despreparados – como acontece na Escola 1 – os objetivos dessa sala ficam comprometidos. Para que a SRM alcance seu desígnio, é preciso que todos na instituição escolar ancorem seu trabalho na perspectiva inclusiva. Caso contrário, essa sala pode se tornar apenas um local de atendimento aos alunos

---

<sup>13</sup> Aluno público-alvo da Educação Especial investigado nessa pesquisa e que frequenta a sala de aula regular da Professora 2.

público-alvo da Educação Especial, isolado da realidade da escola, contradizendo sua finalidade que é de constituir “um espaço como tantos outros do ambiente escolar” (MACHADO, 2010, p. 61).

A realidade evidenciada por meio das falas das profissionais demonstra como a falta de formação adequada prejudica o processo de inclusão escolar e como a formação docente ainda é falha na capacitação dos professores para lidar com as diferenças. Ademais, essa realidade apresenta também o quanto é preciso avançar em relação ao que é proposto para a formação docente nos documentos oficiais – LDBEN (1996), Plano Nacional de Educação (2014), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada (2015), entre outros. Um dos tópicos mais presentes nesses textos é a efetiva necessidade de professores com formação adequada para trabalhar numa perspectiva inclusiva.

### 3.3.1.3 Concepção dos docentes sobre Educação Inclusiva

Ao entrevistarmos as profissionais, outro aspecto reforçou a fragilidade da formação docente para o trabalho com as diferenças. É o caso da concepção das professoras sobre o conceito de Educação Inclusiva. Consideramos que a apropriação desse conceito é o ponto inicial para que o professor consiga colocar em prática os objetivos propostos para essa perspectiva de educação. É preciso que esse profissional “reconheça a importância dos princípios nos quais se apoia a Educação Inclusiva” (DÍEZ, 2010, p. 22), pois não há como desenvolver um modelo de educação com sucesso quando não se conhece a proposta de trabalho.

Entre as três profissionais entrevistadas, duas, quando questionadas, não conseguiram expressar com clareza e fundamentação em que consiste a Educação Inclusiva apresentando uma visão restrita dessa concepção.

Para mim Educação Inclusiva é acolher essas crianças com dificuldades, necessidades... porque elas precisam de socialização, de algum tipo de acompanhamento mais de perto que não tem em casa. E com a inclusão na escola elas têm mais essa possibilidade de estar desenvolvendo, não totalmente, mas ajudando elas a melhorar a socialização estando na escola. (Professora 2 – Entrevista realizada em 08 / 06 / 2016)



Educação Inclusiva é a presença dos alunos com limitações na escola. É permitir que elas possam frequentar a escola junto com os seus colegas, estar na mesma sala. É não excluir esses alunos, é fazer com que eles se sintam como os demais alunos, como parte da escola. (Coordenadora 1 – Entrevista realizada em 10 / 05 / 2016)

Educação Inclusiva é pensar uma educação de inclusão, para incluir não só os alunos com deficiências, especiais, mas todos os alunos e trabalhar para que todos eles consigam aprender e participar de tudo que acontece na escola. E dentro da Educação Inclusiva tem o AEE. Agora o AEE sim é específico para os alunos com deficiência, síndromes, superdotados. O AEE é específico para eles, mas a Educação Inclusiva é mais abrangente, ela abrange os alunos como um todo. (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016)

De acordo com as afirmações das profissionais, notamos que a Professora 2 e a Coordenadora 1 entendem a Educação Inclusiva apenas como o direito de acesso dos alunos com deficiência à escola. Para elas, a presença desses alunos na escola, juntamente com os demais, já representa a efetivação da inclusão. Isso mostra uma visão restrita a respeito da Educação Inclusiva advinda da falta de formação para o trabalho *na e para* a diversidade. A concepção apresentada pelas profissionais, segundo Prieto (2006, p. 61), representa um dos equívocos associados à inclusão quando não se tem formação adequada: “a ideia de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar”. Segundo o autor, para que a inclusão aconteça o conhecimento do professor deve ultrapassar a aceitação de que a escola é, para os alunos público-alvo da Educação Especial, um mero espaço de socialização.

De tal modo, essa percepção apresentada pelas professoras demonstra o quanto a falta de conhecimento pode comprometer a efetivação da Educação Inclusiva. Com as observações realizadas na Escola 1, notamos que essas profissionais, por acreditarem na socialização como o fator principal do processo de inclusão, centravam seus esforços em garantir a interação do Aluno 1. Com isso, em decorrência da falta de uma compreensão mais ampla de Educação Inclusiva, as profissionais acabavam por minimizar a relevância de se trabalhar de forma colaborativa com a professora do AEE, responsável pela SRM, de modo a assegurar a participação desse aluno no processo educativo. Assim, a Sala de Recursos Multifuncionais tem minimizada sua funcionalidade na inclusão do Aluno 1, pois a professora do AEE acaba trabalhando de forma isolada nesse espaço.

A colaboração entre o professorado é fundamental para construir comunidades escolares inclusivas (DÍEZ, 2010). Desse modo, o trabalho colaborativo se faz necessário para que a Sala de Recursos Multifuncionais represente uma alternativa para a inclusão. No

entanto, a professora 1 cita alguns empecilhos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na SRM da Escola 1, tais como: a ausência de cooperação para a elaboração de atividades com foco nas dificuldades dos alunos e a falta de motivação das demais profissionais para contribuir com a construção do plano de AEE, essencial para o processo de inclusão.

O plano de AEE deve ser construído pela professora da SRM “reunindo os dados coletados em articulação com os professores da sala de aula comum e demais membros da comunidade escolar” (MACHADO, 2010, p. 62). Porém, segundo a Professora 1, isso nem sempre acontece na Escola 1, por dois motivos: há poucos momentos destinados para a reunião entre os professores; e as demais profissionais, devido a falta de formação na área, não acreditam que possuem potencial para dar contribuições e adotam a responsabilidade apenas pela socialização do aluno. Com isso, essas profissionais perdem a oportunidade de planejar e conhecer quais os métodos são utilizados na SRM e como eles podem contribuir também na sala de aula regular. Esse fato faz com o trabalho realizado na SRM não tenha continuidade na sala de aula regular, interrompendo toda a lógica do trabalho proposto para esse espaço que é de complementar ou suplementar o ensino regular. Consequentemente acaba por dificultar a viabilidade do objetivo principal da SRM: a de constituir uma alternativa para a plena efetivação da inclusão escolar.

Com as ponderações realizadas a partir da fala das profissionais e das observações, fica evidente que na Escola 1 a concepção superficial de Educação Inclusiva apresentada pelas profissionais, em virtude da ausência de formação, representa um obstáculo para a efetivação de um trabalho inclusivo. Especificamente no caso da Sala de Recursos Multifuncionais, a carência de formação adequada da professora da sala de aula regular e da coordenadora pedagógica dificulta o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, pois elas se sentem despreparadas e acabam desacreditando na efetividade da proposta inclusiva. Isso resulta na desmotivação dessas profissionais e na sobrecarga da professora do AEE que acaba sendo apontada pelas demais profissionais como a única responsável pela participação e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

### 3.3.2 A organização da Sala de Recursos Multifuncionais

Para análise desta categoria, os aspectos pesquisados foram o perfil dos alunos, o tipo de atendimento oferecido e aspectos de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, conforme apresentado no quadro de categorias. Para tanto, a análise do Projeto Político

Pedagógico da escola, as observações *in loco* e as entrevistas foram primordiais para auxiliar na compreensão do contexto no qual a SRM da Escola 1 está inserida e de como a organização do atendimento nela oferecido tem repercutido (ou não) no processo de inclusão escolar.

### 3.3.2.1 Aspectos de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais

Na Sala de Recursos Multifuncionais o AEE tem por finalidade auxiliar os alunos público-alvo da Educação Especial a produzir e aprimorar conhecimentos necessários para sua formação integral. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), para que seja institucionalizada a oferta do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola regular, o Projeto Político Pedagógico da instituição deve contemplar a organização dos seguintes aspectos para seu funcionamento:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p. 2)

Desse modo, o Projeto Político Pedagógico da escola é o meio pelo qual se oficializa elementos essenciais para a gestão do AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncionais de forma a contribuir com o cotidiano da escola. O Projeto Político Pedagógico deve reiterar os objetivos do atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, bem como prever os recursos – humanos e materiais – necessários para que o AEE se efetive na escola. Ademais, especificidades como concepção de inclusão, perfil dos alunos atendidos, metodologia dos atendimentos e a articulação do trabalho dos professores também devem ser abordadas no documento para o estabelecimento do AEE em uma escola (ROPOLI, 2010).

Em análise do Projeto Político Pedagógico da Escola 1, logo no início do documento, no tópico que estabelece os objetivos gerais da escola, encontramos um objetivo referente à questão da inclusão escolar: “Trabalhar de forma responsável e solidária, promovendo atividades que assegurem o acesso, a participação e a permanência dos educandos e suas famílias na escola, procurando fortalecer os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana, respeito e de tolerância recíproca” (PPP da Escola 1, 2016, p. 20). Segundo a Coordenadora 1, o objetivo supracitado foi inserido no PPP com vistas a garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola atendendo a perspectiva inclusiva.

Com isso, observamos que atender as especificidades dos alunos representa um dos anseios da escola. Tal fato, representa um avanço para a instituição da Educação Inclusiva na escola investigada, já que “o principal passo para a criação de uma escola inclusiva de qualidade é estabelecer uma filosofia de escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos” (KARAGIANNIS; STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999, p. 70).

Dando seguimento na análise do documento, constatamos que existe um item destinado à Educação Inclusiva e um subitem com enfoque na Sala de Recursos Multifuncionais. No item que aborda a Educação Inclusiva percebemos que grande parte do texto foi transcrito diretamente de dois documentos oficiais relacionadas à inclusão: Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009) e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Isso evidencia que, apesar de haver preocupação com a questão da inclusão escolar, há pouca reflexão a respeito da temática numa visão ampla, sendo dado enfoque exclusivo à Educação Especial. As demais especificidades relacionadas à diversidade como as questões étnico-racial, de gênero, cultural e social não são abordadas no item Educação Inclusiva. Assim, averiguamos o quanto a concepção de inclusão da diversidade nas escolas fica restrita a Educação Especial.

No caso da Escola 1, esse fato fica notório no trecho a seguir: “trabalharemos com nossos alunos com necessidades específicas, buscando garantir a todos eles o acesso, participação e a aprendizagem. A Sala de Recursos Multifuncionais atende a esses alunos da nossa escola e de escolas localizadas nas regiões circunvizinhas” (PPP da Escola 1, p.58). Esse trecho demonstra que ao falar de alunos com necessidades específicas a referência feita é aos alunos da Sala de Recursos Multifuncionais. Não há, em nenhum momento, alusão aos inúmeros sujeitos que mesmo não sendo alunos público-alvo da Educação Especial também possuem suas peculiaridades. Desse modo, percebemos que apesar de no documento ser feita

menção a inclusão escolar, a temática é pouco problematizada e centra-se apenas nos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais.

No subitem destinado a Sala de Recursos Multifuncionais, a realidade evidenciada no item da Educação Inclusiva se repete. O documento traz um resumo do que é apresentado sobre essa sala em documentos normativos sem determinar a forma como o AEE será disponibilizado e organizado na instituição. Nessa parte do PPP da Escola 1 são apresentados apenas trechos de ordenamentos jurídicos que determinam o que deve existir na escola para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais; quem são os alunos público-alvo da Educação Especial; e a composição da sala de tipo I. Não há nenhuma abordagem em relação às peculiaridades do atendimento que será oferecido na SRM da escola.

Desse modo, aspectos essenciais para o funcionamento da SRM que deveriam estar previstos no PPP da instituição como o horário de atendimento, a previsão do trabalho colaborativo, o perfil do professor do AEE e a forma como será oferecido esse serviço de apoio aos alunos (BRASIL, 2009) não são definidos no documento. Com isso, percebemos que a oficialização do atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 1 deixa muitas lacunas. Isso representa uma barreira para o adequado funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 1, bem como para o desenvolvimento de um trabalho que realmente contribua para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Na entrevista com a Professora 1, é citado um aspecto importante sobre o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas e que diz respeito às exigências feitas pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia em relação ao Professor do AEE. Segundo a entrevistada, para a abertura e funcionamento da SRM é necessário que “um professor formado em alguma área da Educação Inclusiva seja modulado como professor do AEE” (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016). Também é preciso que esse profissional tenha disponibilidade para trabalhar 60 horas na SRM, ou seja, em período integral. Caso a escola não possua esse profissional, a SRM fica fechada até que algum professor com esse perfil se interesse pela vaga e a secretaria o encaminhe para a função. Enquanto isso não ocorre, “a SRM não funciona aguardando a chegada de um professor” (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016). Ao se referir à Escola 1, a docente afirma: “Aqui na escola isso nunca aconteceu até porque estou modulada nessa sala desde quando ela foi aberta aqui” (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016).

Com as observações e entrevistas realizadas, constatamos que a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 1 está em funcionamento há cinco anos e o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial é ofertado no turno matutino (7h às 11h20min) e

vespertino (13h às 17h20min). A sala é do Tipo I e oferece Atendimento Educacional Especializado a 19 alunos de diferentes níveis de ensino, em turno inverso ao do ensino regular. Como a Escola 1 é uma ‘escola pólo’<sup>14</sup> para o AEE, desses 19 alunos apenas três frequentam a sala de aula regular na instituição. Os demais são alunos de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e de outras escolas da região.

### 3.3.2.2 Perfil dos alunos

Ao entrevistarmos a Professora 1, fizemos algumas perguntas com o objetivo de identificar o perfil dos alunos atendidos na SRM da Escola 1. A partir das informações repassadas pela professora do AEE foi possível delinear o perfil desses alunos, de acordo com o apresentado no Quadro 13.

**Quadro 13** – Perfil dos alunos atendidos na SRM da Escola 1

<b>Perfil dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)</b>							
<b>Aluno (a)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Necessidade Especial</b>	<b>Aluno(a) da Escola 1</b>	<b>Agrupamento / Ciclo que frequenta</b>	<b>Turno que frequenta SRM</b>	<b>Forma de atendimento</b>
1	( ) F ( x ) M	7 anos	Deficiência Múltipla	( x ) Sim ( ) Não	Ciclo I Turma B	( x ) Matutino ( ) Vespertino	( x ) Individual ( ) Em grupo
2	( x ) F ( ) M	12 anos	Deficiência intelectual	( ) Sim ( x ) Não	Ciclo II Turma E	( x ) Matutino ( ) Vespertino	( x ) Individual ( ) Em grupo
3	( ) F ( x ) M	8 anos	Autismo	( ) Sim ( x ) Não	Ciclo I Turma C	( x ) Matutino ( ) Vespertino	( x ) Individual ( ) Em grupo
4	( ) F ( x ) M	4 anos	Autismo	( ) Sim ( x ) Não	Educação Infantil Agrupamento E	( ) Matutino ( x ) Vespertino	( x ) Individual ( ) Em grupo
5	( ) F ( x ) M	5 anos	Autismo	( ) Sim ( x ) Não	Educação Infantil Agrupamento F	( ) Matutino ( x ) Vespertino	( x ) Individual ( ) Em grupo
6	( ) F ( x ) M	14 anos	Deficiência intelectual	( ) Sim ( x ) Não	Ciclo III Turma H	( ) Matutino ( x ) Vespertino	( ) Individual ( x ) Em grupo

<sup>14</sup> Esse caráter assumido pela escola está em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que determina que o AEE realizado na SRM deve ser oferecido aos alunos da instituição “podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento” (BRASIL, 2001, p. 23).

7	<input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M	9 anos	Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo I Turma C	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
8	<input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M	8 anos	Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo I Turma B	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
9	<input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M	12 anos	Autismo	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo II Turma F	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
10	<input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	7 anos	Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo I Turma B	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
11	<input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M	7 anos	Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo I Turma A	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
12	<input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	8 anos	Síndrome de Down	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo I Turma B	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
13	<input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	10 anos	Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo II Turma D	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino	<input type="checkbox"/> Individual <input checked="" type="checkbox"/> Em grupo
14	<input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M	12 anos	Autismo	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo III Turma G	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
15	<input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M	8 anos	Autismo	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo I Turma B	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
16	<input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M	9 anos	Síndrome de Asperger	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo I Turma C	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
17	<input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	10 anos	Deficiência Intelectual	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Ciclo II Turma D	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
18	<input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	14 anos	Deficiência intelectual	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Ciclo III Turma I	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo
19	<input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M	12 anos	Deficiência Múltipla	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Ciclo III Turma G	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Em grupo

Fonte: Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016

Conforme detalhado no quadro acima, dos 19 alunos atendidos na SRM, dois frequentam a Educação Infantil, nove estão no Ciclo I, quatro cursam o Ciclo II e quatro se encontram na última fase do Ensino Fundamental, o Ciclo 3. Nota-se que a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 1 está organizada de forma a oferecer atendimento para alunos de dois níveis de ensino: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Ciclo I, II e III). Segundo

relato da Professora 1, os alunos atendidos na SRM, em sua maioria, são carentes, possuem baixo padrão econômico. A docente afirma que um dos motivos que desencadeiam essa realidade é o fato de as mães deixarem de trabalhar para acompanhar o filho nos tratamentos e atendimentos específicos.

Por meio do perfil dos alunos atendidos na SRM da Escola 1, percebe-se que existe uma variedade no que se refere a idade, série/turma e também necessidades específicas. Toda essa variedade exige do Professor do AEE a elaboração de atividades diversificadas e individualizadas para que se atenda as peculiaridades de cada aluno (BRASIL, 2009). Nesse sentido, a profissional afirma que

trabalho de acordo com o estudo de caso de cada aluno. Então para cada um, de acordo com seu perfil, eu organizo o atendimento. Como defino objetivos para cada aluno, aí em cima desses objetivos eu vou usar ou desenvolver os recursos, sejam eles recursos concretos... ah e eu trabalho muito com o computador, nele dá para trabalhar várias necessidades. E é claro sempre busco trabalhar com os alunos através do lúdico, acho isso fundamental para eles. (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016)

Pelo relato da Professora 1 percebemos que a profissional realiza os atendimentos com foco nas individualidades de cada aluno. Essa realidade ficou evidente também durante o acompanhamento dos atendimentos do Aluno 1 quando observamos o uso de diferentes recursos e estratégias visando atender as necessidades dele. Fato esse que, de acordo com a Professora 1, se repete no atendimento dos demais alunos. Desse modo, na SRM da Escola 1 o perfil de cada aluno é utilizado como um elemento para a definição de quais metodologias serão desenvolvidas no atendimento dos alunos. Isso demonstra que nesse quesito a SRM tem atendido a sua proposta de oferecer um AEE capaz de auxiliar na redução/superação das limitações de cada aluno, colaborando para a construção de novos conhecimentos e habilidades (ALVES, 2006).

### 3.3.2.3 Tipo de atendimento

Observamos que os atendimentos dos alunos público-alvo da Educação Especial na SRM da Escola 1 são distribuídos no horário de funcionamento da sala, sendo respeitado o horário de estudo da professora do AEE. A Professora 1, assim como as demais profissionais da escola, tem direito semanalmente a quatro momentos destinados para estudo e/ou planejamento, conforme determinado pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de



Goiânia. A Professora 1 afirma que utiliza esses momentos para elaborar o cronograma de atendimento dos alunos, adequar os planos de AEE e elaborar atividades e recursos que atendam as necessidades de cada aluno.

Nesses momentos, a docente também define o tipo de atendimento que oferecerá para cada aluno. Ela explica que o atendimento pode ser de dois tipos: individual ou em grupo. O tipo de atendimento selecionado vai depender das singularidades de cada aluno. Segundo a entrevistada, quando o comprometimento do aluno é maior, exige-se mais atenção. Nesse caso, ela prioriza o atendimento do tipo individual. Já quando os alunos apresentam necessidades que podem ser trabalhadas simultaneamente, a opção é pelo atendimento grupal, possibilitando a interação entre os alunos no sentido de um auxiliar o outro no desenvolvimento de uma mesma habilidade. Assim, segundo a Professora 1:

Entre os alunos aqui da sala tenho somente dois que tem atendimento em grupo e o restante é individual. Porque eu tenho alunos que devido as suas características é mais difícil de atender agrupados porque eles têm necessidades muito específicas. E aqui é o momento que temos para trabalhar elas, ajudando para ampliar o desenvolvimento deles na vida e na sala de aula regular. Muitas vezes, devido as deficiências deles, a questão da atenção, concentração exige mais, então se eu colocar outro aluno do lado pode acabar dificultando o atendimento... eu até já tentei agrupar alunos com essas características, mas não deu certo [...] O que determina quando o atendimento vai ser em grupo geralmente é a capacidade de socializar dos alunos, de aceitação do outro. A capacidade dele, mesmo tendo um coleguinha perto, de se concentrar, de realizar as atividades em grupo nessa condição. (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016)

As declarações demonstram que a docente adota o proposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes determinam que o AEE “pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum” (BRASIL, 2001, p. 23). A profissional afirma que ela é quem decide qual melhor tipo de atendimento para cada aluno e que dificilmente tem sugestões de outros profissionais da escola a esse respeito. Ela também determina a quantidade de atendimentos semanais de cada aluno e o horário que cada um deve frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais. Para isso, há uma organização de um cronograma definindo a hora e a quantidade de atendimentos semanais de cada aluno. No caso do Aluno 1, os atendimentos são do tipo individual, duas vezes por semana, pois, em decorrência de suas deficiências múltiplas, ele também faz acompanhamento no CRER.

No que tange à duração de cada atendimento, a professora afirma que a orientação da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia é de que esse momento seja de 50 minutos. O fato de o atendimento ser individual ou em grupo não altera esse tempo estabelecido. Foi possível confirmar esse fato durante as observações dos atendimentos do Aluno 1 na SRM, tanto o início quanto o término dos atendimentos sempre foram fiéis ao tempo programado. No entanto, a fixação de uma duração para esse atendimento não é o ideal, pois conforme Ropoli não existe “uma forma de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, *uma duração de atendimento*, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares (ROPOLI, 2010, p. 22, grifo nosso). A determinação de um tempo padrão para o atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial na SRM transgride o caráter inclusivo desse apoio educacional, bem como desrespeita o ritmo de aprendizagem de cada sujeito se desvinculando da proposta da SRM.

De acordo com a Professora 1, são encaminhados para atendimento na SRM os alunos que possuem laudo médico comprovando sua necessidade específica. Com o laudo em mãos, a própria professora determina o tipo de atendimento a ser oferecido. Ela afirma que o laudo médico é o ponto de partida para a escolha do melhor tipo de atendimento (individual ou em grupo) para cada aluno. Quando a escola identifica algum aluno que possui necessidade de atendimento, mas não possui laudo médico, é solicitado a Unidade Regional de Educação (URE), responsável pela escola, o acompanhamento de uma psicopedagoga. Após análise do caso do aluno, a psicopedagoga pode encaminhá-lo (ou não) para avaliação em um dos Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI). Esses locais recebem alunos com necessidades específicas da rede municipal de ensino de Goiânia. Nos CMAI, os alunos sem laudo médico são atendidos por especialistas ou encaminhados para outros centros especializados a fim de receber o diagnóstico. Quando esse procedimento é necessário, a Professora 1 salienta que muitas vezes o aluno demora para começar a ter atendimento na SRM, haja vista que o período entre o encaminhamento e o diagnóstico costuma ser longo. Assim, de acordo com a profissional o aluno

tem que ter laudo, o aluno atendido pela sala de recursos tem que vir com um laudo [...] também podemos chamar as psicopedagogas, quando chamamos as psicopedagogas, elas que avaliam e mandam eles para o CMAI. Lá uma equipe multiprofissional avalia o aluno ou mandam para outro local para ele ser avaliado. Depois as psicopedagogas recebem a resposta, o laudo e, então, elas trazem e encaminham para mim. Aí o aluno passa a ser atendido. (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016)

Diante desse fato descrito pela professora, percebemos que a Sala de Recursos Multifuncionais não tem disponibilizado nenhum tipo de atendimento aos alunos que possuem necessidades especiais e que não apresentam laudo médico que as comprovem. O direito desses alunos ao Atendimento Educacional Especializado, oferecido na SRM, está sendo desrespeitado em detrimento de uma exigência municipal que contraria o que está instituído pelo MEC na Nota Técnica nº 04 / 2014. Esse documento orienta que

não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico [...] se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

Nesse sentido, a solicitação de laudo médico que comprove as especificidades apresentadas pelo aluno público-alvo da Educação Especial para que ele tenha acesso a SRM só pode acontecer a título de obter informações sobre o tipo atendimento a ser realizado. Sob esses termos, o atendimento oferecido nessa sala não pode ser condicionado à exigência de documentos comprobatórios das necessidades do sujeito. Essa restrição inibe o potencial de inclusão da SRM, pois alunos que têm o direito de se beneficiar desse serviço podem ter seu acesso impedido por uma questão burocrática.

### 3.3.3 A prática pedagógica

Durante a pesquisa empírica na Escola 1, buscamos compreender como é a prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula regular. Essa investigação tem o objetivo de verificar se há interação entre as propostas educativas realizadas nesses dois espaços de forma a possibilitar a inclusão do Aluno 1. Para tanto, analisamos aspectos como: o planejamento e as ações educativas realizadas pelas professoras, assim como a questão do trabalho colaborativo. Esses aspectos estão diretamente interligados de tal forma que são fundamentais para a efetivação de uma prática pedagógica realmente inclusiva.

### 3.3.3.1 Planejamento e ações pedagógicas

Vale enfatizar que a Sala de Recursos Multifuncionais tem como objetivo a oferta do Atendimento Educacional Especializado com vistas a assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse atendimento deve ter cunho pedagógico, mas não pode se configurar como um reforço escolar. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido na SRM tem como foco o desenvolvimento e o aprimoramento de novas habilidades que contribuam para a produção de conhecimento que serão fundamentais para a formação intelectual e social desses alunos. A SRM também tem como propósito contribuir com o trabalho pedagógico da sala de aula regular por meio da disponibilização de recursos e da parceria com a professora do AEE (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, para que a SRM alcance seu objetivo é essencial que o planejamento do AEE e da sala de aula regular proponham ações pedagógicas que atendam as peculiaridades dos alunos. No caso do Plano de AEE, além de orientar o trabalho da SRM, ele tem a função de servir de suporte para que o professor da sala de aula regular planeje atividades que contribuam para a real participação do aluno público-alvo da Educação Especial no processo educativo (MANTOAN, 2010).

Conforme o documento “A escola comum inclusiva” (2010) do MEC, existe uma sugestão de modelo de Plano de AEE para nortear os docentes na elaboração de seus planos. Na escola investigada, ao indagarmos à Professora 1 sobre essa questão, ela nos apresentou o roteiro (ANEXO 5) que as professoras do AEE da rede municipal de ensino de Goiânia são orientadas a seguir. Comparando os dois modelos, notamos que eles são bem semelhantes, apenas o tópico destinado ao ‘estudo de caso’ os distingue. Diferentemente da orientação feita pelo documento do MEC, que consiste em fazer o estudo de caso separadamente e depois elaborar o plano de AEE, no modelo do município de Goiânia essas duas etapas acontecem concomitantemente. Mas, esse fato não demonstrou comprometer a elaboração do plano, o que muda é apenas a forma de sistematização dessas duas etapas. Ao falar sobre o plano de AEE a Professora 1 afirma que

existe um modelo para seguirmos... não que seja assim fechado né, é um modelo, um exemplo, aí em cima dele você desenvolve o plano de acordo com a realidade do aluno, mas os tópicos mesmos de organização, de estrutura do plano é um só [...] O plano de AEE é o meu plano de ação, nesse plano eu vou colocar os objetivos para esse aluno, em cima desses objetivos eu vou desenvolver recursos ou usar os aqui da sala como o computador por exemplo. Tento trabalhar as dificuldades de cada aluno através do lúdico. (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016)

Segundo a afirmação da profissional, notamos que ela realmente adota o modelo de plano de AEE, estipulado pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia. É por meio da elaboração desse plano que a Professora 1 garante o atendimento das necessidades do aluno na SRM. Na entrevista com a Professora 1, ficou nítido também que há uma preocupação de sempre reformular o Plano de AEE do Aluno 1. A cada nova habilidade conquistada são feitas observações e adequações no referido documento.

Cabe ressaltar, que é importante que o Plano de AEE seja construído de forma conjunta envolvendo as sugestões e informações de todos os profissionais envolvidos. A elaboração coletiva desse documento é essencial para o conhecimento das especificidades do aluno, bem como para a escolha das ações pedagógicas que melhor atenderão essas particularidades. De acordo com Machado (2010, p. 61), a construção do plano de AEE dever ser feita “a partir do conhecimento sobre o aluno, reunindo dados que são coletados em articulação com os professores da sala de aula comum e demais membros da comunidade escolar”. Porém, na Escola 1 percebemos que o plano de AEE do Aluno 1 foi elaborado exclusivamente pela Professora 1. Segundo seus relatos, a construção do plano e a sua atualização se baseiam nas informações contidas no laudo médico e pelos avanços e retrocessos do aluno na SRM sem nenhuma parceria com os demais profissionais.

A fim de verificar como era construído o planejamento e as atividades propostas para a sala de aula regular do Aluno 1, fizemos questionamentos sobre essa questão para a Professora 2. A profissional afirmou que, mesmo não possuindo cursos na área da Educação Especial, faz o possível para ajudar o aluno enquanto ele está na sala em que leciona. No entanto, quando indagada sobre as peculiaridades do Aluno 1 e se elas são levadas em consideração no planejamento das aulas e atividades, ela afirma que não. Nas palavras da Professora 2:

Geralmente eu pego um planejamento para todos alunos mesmo. Claro que sempre lembro do Aluno 1, mas é difícil alguma atividade que ele consiga fazer como os demais. Então quando estou na sala de aula é que eu adequo... vou seguindo um norte diferenciado para ele, quando estamos na sala é que eu vou adaptar aquilo ali que está no plano porque não são todas as atividades que ele consegue acompanhar. Na verdade, eu sei que teria que fazer uma especificação para ele no plano, uma tarefa que também fosse possível para ele, algo que ele consiga participar com os demais, mas a gente acaba evitando por não saber como fazer isso. (Professora 2 – Entrevista realizada em 08 / 06 / 2016)

Esse fato relatado pela professora ficou evidente também nos nossos momentos de observação na sala de aula regular. Percebemos durante as observações que as atividades não

foram adequadas às necessidades do aluno. Elas eram as mesmas para todos e a professora não tinha um momento destinado para auxiliá-lo e nem oferecia a ele um tempo maior para realizar as atividades. Quando os alunos concluíam a tarefa, a Professora 2 também recolhia a atividade do Aluno 1 da forma como estava: com riscos aleatórios ou apenas colorida. Isso demonstra que também não havia adaptações de temporalidade. Nessas adaptações “tanto pode ser aumentado como diminuído o tempo destinado para trabalhar com determinados objetivos e, conseqüentemente, conteúdos” (BERGAMO, 2010, p. 74).

Em diversos momentos percebemos que a Professora 2 se dirigia até o Alunos 1 e mostrava a ele o que era para ser feito, mas as informações que fornecia eram insuficientes frente às suas peculiaridades, impossibilitando a aprendizagem de algo naquele momento. Em nenhum momento ficou perceptível o planejamento de uma atividade que estivesse adequada ao aluno ou que promovesse a interação dele com os demais colegas. Não havia a interação entre eles. Isso suprimiu a possibilidade de oferecer aos demais alunos a oportunidade de serem agentes colaboradores da aprendizagem e inclusão do Aluno 1.

Desse modo, a ausência de planejamento de atividades que envolvessem os demais alunos em um trabalho conjunto em prol da inclusão do Aluno 1, a falta de adequações curriculares e de recursos voltados para as singularidades do aluno dificultaram sua participação no processo educativo. Com isso, o despreparo alegado pela Professora 2, associado à ausência de interação com a professora do AEE na hora de planejar as aulas resultaram na imprevisibilidade sobre a metodologia de trabalho na sala de aula regular. No documento da Sala de Recursos Multifuncionais existe a orientação de que os professores do AEE devem auxiliar os demais profissionais na elaboração de “materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados nas classes comuns do ensino regular” (ALVES, 2006, p. 17), mas na Escola 1 esse suporte não era oferecido de maneira adequada. Diante disso, indagamos a Professora 2 se ela acreditava que a SRM trazia contribuições para a inclusão do aluno e ela afirmou que

sim. Percebo isso pelo desenvolvimento dele. Ele tem evoluído muito. O que a Professora 1 trabalha lá é muito bom para ele. Lá na sala dela é tudo mais específico, ela fica com ele no atendimento sozinho, então, é mais fácil ajudar ele, perceber o que ele está precisando. Eu com uma sala de trinta alunos já é mais complicado. A sala é muito cheia, então, na minha sala o que eu percebo que melhora nele é a socialização, mas fica déficit na aprendizagem por causa da sala muito cheia que dificulta. É muita coisa para administrar... tenho alunos que lêem outros que não lêem e ainda tem o Aluno 1 com as limitações dele. É muita coisa. (Professora 2 – Entrevista realizada em 08 / 06 / 2016)

A Professora 2 responde positivamente à pergunta sobre a SRM e sua influência na sala de aula regular. No entanto, a resposta da docente evidencia exclusivamente o trabalho realizado na SRM. Não há menção de como esse espaço de inclusão contribui com seu trabalho na sala de aula regular. Na verdade, a SRM é compreendida, pela fala da professora, como um lugar para o aluno aprender enquanto a sala de aula regular como ambiente da socialização. Essa percepção da professora contradiz a proposta inclusiva e a finalidade da SRM que é de favorecer “a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (ALVES, 2006, p. 13). Dessa forma, ao contrário do que a profissional acredita, a Sala de Recursos Multifuncionais deve atuar de forma a complementar/suplementar o ensino e não ser exclusivamente responsável pela aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, não percebemos reflexo significativo do trabalho da SRM na sala de aula regular do Aluno 1, pois não havia indícios de relação entre o planejamento e o trabalho realizado nesses locais. O único momento em que percebemos a presença de interação entre o trabalho desenvolvido nesses dois espaços aconteceu no dia que a Professora 2 disponibilizou para o Aluno 1 uma atividade que envolvia as vogais em fonte maior<sup>15</sup>. No entanto, essa iniciativa isolada não representou a realidade cotidiana. De acordo com a Professora 2, a atividade tinha sido preparada pela Professora 1 e entregue a ela no momento do intervalo, o que configura uma ação pedagógica descontextualizada. Diante de todos esses apontamentos, notamos que o planejamento e as ações desenvolvidas pouco contribuíam para o desenvolvimento do Aluno 1 e que a proposta da SRM não alcançou a sala de aula regular.

Com as observações da Sala de Recursos Multifuncionais, ficou nítido como o planejamento e as ações educativas corroboram para atender as especificidades de cada aluno. A Professora 1 afirma que sempre busca saber o que está sendo realizado na sala de aula regular do Aluno 1 para poder trabalhar de forma a complementar o ensino regular, conforme a proposta da SRM. Porém, isso nem sempre é possível porque ela não tem o contato necessário com o planejamento e nem com a Professora 2. Durante os atendimentos, a Professora 1 sempre utilizou recursos que contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia e do aspecto cognitivo do Aluno 1. Para tanto, fez uso de: atividades com fonte ampliada; recursos que auxiliavam na identificação de locais públicos; softwares que

---

<sup>15</sup> O Aluno 1 possui baixa visão. Por esse motivo, a disponibilização de atividades impressas em fonte maior/ampliada seria o ideal para atender a essa especificidade dele. Até mesmo o uso de lupas de ampliação contribuiria para auxiliar o aluno a superar tal limitação, no entanto mesmo esse recurso estando disponível na SRM em nenhum momento ele foi utilizado na sala de aula regular. Isso demonstra a ausência da interação necessária entre esses dois locais para alcançar a real inclusão do aluno.

ajudavam na pronúncia correta das palavras; materiais que ensinavam o movimento de ‘pinça’<sup>16</sup>; jogos para percepção de cores, números e letras; dentre outras ações pedagógicas.

A organização do espaço físico da SRM contribui para “enriquecer o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno” e oferecer “o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com o que compõem esse espaço” (BATISTA, 2013, p. 125). A SRM da Escola 1 atende a essa orientação, é bem organizada e os recursos pedagógicos ficam disponibilizados de forma a possibilitar a acessibilidade dos alunos (Imagem 1).

**Imagem 1** – Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 1



Fonte: Pesquisadora

<sup>16</sup> O movimento de pinça tem como objetivo a preensão de objetos e representa um dos aspectos fundamentais no desenvolvimento da coordenação motora fina do sujeito. Sendo assim, é essencial para a autonomia do aluno na vida cotidiana e escolar (MOURA, 2008).



Durante a observação dos atendimentos, percebemos que a professora faz uso dos recursos que compõem a SRM, mas também utiliza materiais confeccionados por ela mesma para atender as especificidades dos alunos (Imagem 2). Ao assumir essa postura, a Professora 1 cumpre com uma de suas atribuições que consiste em “preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos” (ALVES, 2006, p. 17). A professora demonstra ter grande iniciativa na confecção de recursos voltados para as necessidades dos alunos. Ela alega que sempre elabora novos materiais para os alunos que já frequentam a SRM há algum tempo. Com essa atitude, a docente evita a repetição e mantém o interesse dos alunos pelo atendimento.

**Imagem 2** – Exemplos de recursos utilizados na SRM da Escola 1



Fonte: Pesquisadora

Conforme já ponderado, para que a SRM cumpra a sua finalidade é necessário o alcance de duas vertentes. A primeira incide na oferta de um AEE que atenda às especificidades do aluno público-alvo da Educação Especial. A segunda consiste na articulação do professor do AEE com os demais profissionais, em especial com o professor da sala de aula regular, para que possam planejar e executar ações que contribuam para a eficácia da sala de aula regular no projeto da inclusão escolar. Assim, os propósitos da SRM “não se referem apenas ao trabalho direto com o aluno com deficiência e constituem uma ação complexa, articulada e de múltiplas interferências” (BAPTISTA, 2011, p. 66).

Nessa perspectiva, frente às informações obtidas na sala de aula regular e na Sala de Recursos Multifuncionais durante a pesquisa, ficou nítido que não existe relação entre a prática pedagógica desenvolvida nesses dois espaços. Na Escola 1, apenas uma das vertentes é efetivada: a disponibilidade de um AEE de qualidade. A prática pedagógica desenvolvida na sala de aula regular não apresenta relação com o trabalho desenvolvido na SRM e nem com a profissional responsável por ela. Na sala de aula regular, o ensino oferecido ao Aluno 1 é descontextualizado de sua realidade e não atende às suas especificidades. Com isso, apenas parte da proposta inclusiva da Sala de Recursos Multifuncionais é concretizada com sucesso.

### 3.3.3.2 Trabalho colaborativo

A instituição de uma Educação Inclusiva requer a colaboração de todos, pois ações isoladas não são capazes de construir um ambiente inclusivo (DÍEZ, 2010). Nesse sentido, o trabalho coletivo consiste na ação conjunta de todos os envolvidos no processo educativo, com a finalidade de assegurar uma educação de qualidade para todos. Para que essa forma de trabalho se torne possível é necessário que haja momentos e situações nas quais os atores escolares possam partilhar suas ideias, dúvidas e conhecimentos.

O trabalho colaborativo se caracteriza pelo estabelecimento de vários aspectos, entre eles: a disponibilização de momentos para que aconteça a troca de informações; o planejamento coletivo de ações educativas voltadas para o atendimento das diferenças; a apropriação do conceito de inclusão; o interesse dos profissionais em contribuir com a inclusão dos alunos; e a oferta de orientação e auxílio do Professor do AEE aos demais profissionais (BASTOS, 2015). O estabelecimento desses aspectos é essencial para a constituição de um trabalho colaborativo e permite que cada profissional contribua “com suas habilidades, formações e perspectivas” (SILVA, 2012, p. 144). Nesse contexto, o professor do AEE tem papel fundamental na construção de uma cultura colaborativa, devendo assim

estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais. (BRASIL, 2010b, p. 5)

Cabe a esse profissional demonstrar para os demais como o trabalho conjunto pode auxiliar na resolução de dificuldades, no esclarecimento de dúvidas, no planejamento e no desenvolvimento de uma prática pedagógica que realmente atenda a todos. Ele também tem a função de contribuir para o reconhecimento do valor de um trabalho em equipe no qual há a divisão de responsabilidades e a partilha de saberes. A partir do momento em que os envolvidos no processo educativo se conscientizam dos benefícios do trabalho colaborativo ampliam-se as possibilidades de sucesso da inclusão escolar.

Diante da relevância do trabalho colaborativo para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, em nossa pesquisa na Escola 1, buscamos identificar se essa forma de trabalho fazia parte da realidade da instituição. Para tanto, durante as entrevistas perguntamos a Professora 1 e a Professora 2 se elas conseguiam estabelecer contato com o objetivo de desenvolver um trabalho conjunto que contribuísse para a inclusão escolar do Aluno 1. As duas profissionais explicitaram que tentam instituir um diálogo sobre as melhores alternativas para o aluno, no entanto existem obstáculos que acabam não tornando isso possível.

Geralmente eu tento organizar para conversar com os professores nos meus horários de estudo. Mas, o problema é que nem sempre os meus horários coincidem com os momentos de estudo deles, é o que acontece com a Professora 2. E com a maioria dos outros professores também. Principalmente com os professores de área, não tem como eu falar com eles, até porque com eles é muito mais complicado, eles não se interessam muito. Como ficam pouco tempo em cada sala, só uma aula, acham que não tem responsabilidade com o aluno que tem necessidades, diferenças. Às vezes, recorro a coordenadora pedagógica só que ela também não tem muito tempo. Mas, de vez em quando até que ela me passa algumas coisas que os professores falam para ela sobre meus alunos. (Professora 1 – Entrevista realizada em 26 / 04 / 2016)

Ah é meio complicado isso. A Professora 1 me ajuda de vez em quando, me entrega umas atividades, uns jogos, mas não dá para fazer isso sempre não. A gente quase nem se encontra, só na hora do recreio mesmo. Ela tenta me ajudar e quando me dá essas atividades me ajuda muito mesmo pena que é só de vez em quando. Não tem nenhum momento destinado para nós então as vezes ela me pergunta: O que você está trabalhando com o Aluno 1? Aí eu falo para ela, mas não temos aquele momento para isso. (Professora 2 – Entrevista realizada em 08 / 06 / 2016)

De acordo com as declarações das professoras, constatamos que elas possuem interesse em trabalhar de forma conjunta e reconhecem os benefícios que a relação entre o trabalho delas pode trazer para o processo educativo e de inclusão do Aluno 1. Isso fica evidente quando relatam suas tentativas de estabelecer contato direto uma com a outra ou por meio da coordenação pedagógica. No entanto, essas tentativas não são suficientes para a efetivação de um trabalho colaborativo, pois se configuram como atos isolados e que acontecem em momentos informais e não sistematizados. A esse respeito, indagamos à Coordenadora 1 se ela organiza momentos para a interação entre as Professoras 1 e 2.

Eu até tento, mas é difícil porque cada uma tem seus horários, né?! A Professora 1 mesmo tem que ir até outras escolas para oferecer suporte para professores de outras escolas. O horário dela é muito cheio. Na verdade, para atender a rotina da escola nem sempre dá para organizar de jeito que elas se encontrem. Mas, sei que elas acabam trocando algumas ideias quando se encontram porque a Professora 1 já me mostrou atividades do Aluno 1 que foram sugestão da Professora 2. (Coordenadora 1 – Entrevista realizada em 10 / 05 / 2016)

Notamos que a Coordenadora 1 não tem a iniciativa de colaborar para a organização de um momento específico para o diálogo entre as professoras. Além disso, em nenhum momento ela menciona a necessidade de promover os momentos de interação entre ela e as profissionais. Os obstáculos existentes na Escola 1 para a efetivação do trabalho colaborativo são pontuados por ela como se não houvesse nenhuma alternativa para solucioná-los. Desse modo, como representante do grupo gestor da Escola 1, a Coordenadora 1 não demonstra reconhecer o seu compromisso de “garantir a tomada de decisões, o enfrentamento dos desafios e o apoio às interações e aos processos” (STAINBACK, 1999, p. 71) necessários para atender a filosofia da Educação Inclusiva.

Porém, em algumas falas da Coordenadora 1 identificamos seu interesse em acompanhar a inclusão escolar dos alunos. Quando perguntamos se ela acompanha o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais e se identifica as repercussões do trabalho desenvolvido nesse local na sala de aula regular, ela responde que sim. Alega que faz o possível para acompanhar o atendimento dos alunos na SRM e ver o que estão aprendendo. Afirma que não pode ajudar muito a Professora 1 porque não tem muito conhecimento na área (Educação Especial), mas coloca os demais professores a par do trabalho realizado no AEE. A profissional vê como positiva a repercussão na sala de aula regular do que os alunos aprendem na sala de recursos. Mas, diz que não consegue elencar pontos específicos que representem

sua visão a esse respeito. Embora não se atente para a relevância de instituir um momento para a interação dos profissionais, a Coordenadora 1 apresenta interesse pelo processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A professora 1 aponta que a falta de organização de um momento para dialogar com os demais profissionais não é uma realidade somente da Escola 1. Como na SRM da Escola 1 também são atendidos alunos de outras instituições, é necessário que a Professora 1 ofereça suporte aos professores desses outros locais também. Cabe à responsável pela SRM a tarefa de ir até essas instituições para levar informações, sugestões e sanar dúvidas. De acordo com seus relatos, as visitas realizadas nas outras instituições são agendadas com antecedência, atendendo a rotina de cada instituição. No entanto, mesmo havendo esse contato com a intenção de assegurar a organização da instituição para que ela possa conversar com os professores, isso acaba não acontecendo de forma eficaz.

Quando vou fazer visita em uma escola ou CMEI o que mais acontece é que eu não consigo falar com o professor ou professores. Mesmo eu tendo combinado com a coordenadora deles antes para que se organizassem isso não acontece... ou porque a coordenação esqueceu... ou porque ninguém esquematizou um jeito para o professor sair da sala e falar comigo... ou porque não avisaram o professor antes e aí em cima da hora ele não quer me atender... uma confusão. Isso acontece principalmente quando é CMEI porque lá nem recreio os professores tem... aí fica impossível mesmo achar um tempinho para falar com eles. Então, isso de ter um momento para a gente conversar e planejar pensando no aluno que atendo na SRM quase nunca acontece. Eu sempre tento conversar com os professores de algum jeito mesmo rapidinho... mas da forma como as escolas funcionam é raro, é quase impossível... porque para o professor sair da sala alguém tem que substituir ele. E quem vai fazer isso? Nas escolas é uma correria danada, todo mundo sobrecarregado de serviço. (Professora 2 – Entrevista realizada em 08 / 06 / 2016)

A professora enfatiza também outra dificuldade enfrentada por ela para estabelecer um trabalho colaborativo. Esse empecilho diz respeito à quantidade de instituições as quais ela precisa oferecer suporte aos professores. Como a Escola 1 é uma escola pólo, na SRM há alunos provenientes de nove instituições diferentes. Com isso, além de oferecer atendimento aos alunos na SRM e de dialogar com os profissionais da Escola 1, a professora também precisa estabelecer articulação com os profissionais dessas nove instituições. Para isso, ela distribui seu horário de trabalho entre os atendimentos e o suporte as instituições. Segundo a docente, as visitas as outras instituições acontecem mensalmente e às vezes em um intervalo até maior. A Professora 1 sabe da necessidade de oferecer mais apoio as outras instituições,

mas que devido à demanda isso não é possível. Ela acredita que a solução para essa questão seria a abertura de mais SRM na região, pois somente assim seria viável a proposta de um trabalho colaborativo de qualidade.

A articulação entre os professores da sala de aula regular e do professor do AEE é fundamental para propiciar aos alunos público-alvo da Educação Especial uma prática pedagógica e um ambiente educativo que realmente contribua para sua socialização, desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido,

é imprescindível que se estabeleça uma rede de comunicação entre os profissionais que atuam nas diferentes modalidades. Pois, além de fazerem parte do mesmo *locus* de ensino, são agentes co-responsáveis pela efetivação de inúmeros processos durante a escolaridade desse aluno que apresenta necessidades educativas especiais. Dessa forma, caracteriza-se a importância da concretização de uma relação de apoio entre professor especialista (da sala de recurso, da classe especial e itinerante) e professor regente da classe. Espera-se que, por meio desta parceria, o professor regente da classe, gradativamente, adquira maior competência, ganhando segurança para atuar no cotidiano escolar de uma turma inclusiva, continuando a refletir e renovar sua prática, junto aos especialistas que o apoiam. (GLAT, 2009, p. 110)

A despeito do pontuado pela autora, notamos que na Escola 1 e nas demais instituições atendidas pela Professora 1 existe a ausência de momentos para que os professores possam dialogar sobre a realidade vivenciada, sobre as dúvidas e sobre as práticas pedagógicas relacionadas à efetivação da inclusão escolar. Identificamos um esforço unilateral por parte da Professora 1 em estabelecer um trabalho colaborativo nas instituições. No entanto, esse empenho acaba sendo suprimido pelos obstáculos impostos pela postura de alguns profissionais e pela rotina dos espaços educativos.

Assim, evidenciamos que o estabelecimento de um trabalho conjunto entre a Professora 1 e os profissionais da Escola 1 e das demais instituições que ela oferece suporte ainda não acontece de forma sistemática e efetiva. A razão disso reside principalmente em três fatores identificados nas observações realizadas na Escola 1 e nas entrevistas: 1. não há a organização de momentos adequados para a interação entre os profissionais; 2. desinteresse e rejeição por parte de alguns profissionais em estabelecer um trabalho colaborativo. 3. número excessivo de instituições que a professora do AEE precisa oferecer suporte. Esses fatores dificultam a articulação da Professora 1 com os demais profissionais, impossibilitando a ligação entre o trabalho desenvolvido na SRM e na sala de aula regular. Com isso, não se

constitui a rede de saberes necessária para a realização de uma prática pedagógica em prol da inclusão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da Educação Inclusiva com vistas ao respeito à diversidade foi o ponto de partida dessa pesquisa para se alcançar as descobertas a respeito da proposta de institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais como uma alternativa para a inclusão escolar. A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço na escola regular no qual é oferecido Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização, como uma forma de auxiliar o processo de inclusão (ALVES, 2006). Diante disso, fundamentada no aporte teórico sobre a temática, a pesquisa buscou elucidar as questões relacionadas à presença dessas salas nas escolas regulares como um elemento propulsor de uma educação *na* e *para* a diversidade (REIS, 2013). Ademais, almejou verificar como essas salas podem contribuir para que o aluno público-alvo da Educação Especial seja vislumbrado como um sujeito de direitos. Sujeito que deve ter suas peculiaridades valorizadas de tal forma que sejam respeitadas as diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada indivíduo (MARTINS, 2006).

Além do levantamento teórico realizado sobre os elementos que permeiam as Salas de Recursos Multifuncionais, esse estudo promoveu uma investigação empírica almejando analisar elementos relacionados à implementação dessas salas sob o viés de uma instituição de ensino. Para atender ao objetivo principal da pesquisa – analisar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade – durante a investigação abordamos três aspectos principais, quais sejam: a formação docente; a organização da Sala de Recursos Multifuncionais; a prática pedagógica.

Assim, durante a pesquisa empírica buscamos verificar se a formação dos professores estava a serviço de uma perspectiva inclusiva de educação contribuindo para o sucesso dos alunos no processo educativo. Para pensar na efetivação de uma educação realmente inclusiva, o marco inicial das discussões envolveu a questão da formação docente. A qualificação dos professores é essencial quando se almeja uma educação pautada em uma prática pedagógica que seja capaz de atender a diversidade presente na sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de todos os alunos (MANTOAN, 2003).

Com os dados obtidos, evidenciamos que a formação inicial das professoras não garante a elas o suporte necessário para a efetivação de uma educação pautada na valorização da diversidade. Durante a graduação, as professoras não estudaram sobre a temática inclusiva



o que representa uma lacuna na formação dessas profissionais. A falta de discussões a respeito da proposta de Educação Inclusiva resultou na insegurança dessas profissionais em trabalhar de acordo com essa perspectiva, salvo exceção da professora do AEE que recebe formação continuada, e isso garante a sua atuação. Devido à ausência de formação adequada, as demais profissionais acabaram se eximindo da atribuição de contribuir com o desenvolvimento do aluno público-alvo da Educação Especial e delegando a responsabilidade para a professora do AEE.

Ademais, ficou nítido que devido à concepção restrita de Educação Inclusiva, algumas profissionais relacionavam a inclusão escolar do aluno somente à socialização. Isso é evidenciado pelas atitudes das docentes em tentar garantir apenas o processo interação desse aluno. Com isso, a proposta da SRM ficou prejudicada, haja vista que para sua efetivação todos os profissionais envolvidos na inclusão do aluno atendido nesse espaço deveriam ter os subsídios necessários para trabalhar de acordo com os princípios inclusivos, contribuindo para sua inclusão. Assim, a falta de formação se constituiu como um limitador para o potencial da Sala de Recursos Multifuncionais.

No que tange à organização da Sala de Recursos Multifuncionais, buscamos identificar se a forma como ela é constituída colabora para seu pleno funcionamento. Vários fatores desvelados com a pesquisa mostraram que ainda há muitas falhas relacionadas à presença dessa sala na escola regular. Ao iniciar a investigação já notamos uma fragilidade relacionada à efetivação da proposta das Salas de Recursos Multifuncionais que diz respeito à implantação desses espaços. Para realizarmos a investigação, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia uma lista contendo as instituições que possuíam SRM. Com esse levantamento, foi possível verificar que no ano de 2016 havia na rede municipal de ensino de Goiânia 28 instituições que ofereciam Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, segundo dados do MEC, na cidade de Goiânia 79 instituições de ensino municipais receberam os recursos pedagógicos para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais.

Esses números nos mostram que há uma disparidade entre a quantidade de salas que estão em funcionamento na rede municipal de Goiânia e a de salas que foram implantadas de acordo com os dados do MEC. Do total de 79 Salas de Recursos Multifuncionais implantadas na rede municipal de Goiânia, 51 não estão em funcionamento. Tais dados nos fazem questionar o motivo pelo qual essas salas ainda não oferecem o Atendimento Educacional Especializado aos alunos. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia, algumas instituições não estão com a Sala de Recursos Multifuncionais

em funcionamento porque aguardam a modulação de um professor do Atendimento Educacional Especializado.

Contudo, conjectura-se que esse cenário aponta para uma questão que vai além da falta de modulação de um professor para trabalhar nesses espaços. A falta de condições adequadas para a abertura dessas salas também é um aspecto que deve ser considerado. De acordo com o documento “Manual de orientação: programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (2010), é função do MEC adquirir e atualizar os recursos que compõem essa sala. As secretarias de educação, por sua vez, entre outras ações, ficam incumbidas de: garantir o “espaço físico para a sala” e o “professor para atuar no AEE”; “monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas”; “promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos” e “acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos” (BRASIL, 2010, p. 10-11).

Diante disso, percebemos que as Secretarias da Educação têm grande responsabilidade sobre o sucesso (ou não) da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. A real efetivação desse processo só acontece se cada Secretaria de Educação se organizar para oferecer o suporte necessário para que trabalho a ser desenvolvido nessas salas se torne viável. A realidade evidenciada na cidade de Goiânia pode ser um reflexo da forma como essa questão é conduzida. Assim, o fato de 51 Salas de Recursos Multifuncionais não estarem abertas provavelmente não se deve apenas à falta de modulação de professores do AEE, mas também pode ser decorrente de falhas no gerenciamento realizado pela secretaria, impossibilitando o pleno funcionamento das salas.

Outros fatores relevantes sobre a organização da SRM no contexto investigado dizem respeito à: falta de previsibilidade em relação ao funcionamento dessa sala na instituição de ensino; e algumas determinações da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia que acabam por inviabilizar que esse espaço atenda totalmente a sua finalidade. Com as entrevistas e as observações *in loco*, constatamos que o PPP da escola não prevê a oficialização do atendimento ofertado nessa sala, bem como não são delineados aspectos essenciais para nortear o seu funcionamento. Assim, a maioria das decisões que permeia a SRM parte unicamente da professora do AEE que se pauta nas orientações da Secretaria de Municipal de Educação e Esportes de Goiânia. Essas orientações, no entanto, em alguns aspectos acabam não garantindo o direito dos alunos público-alvo da Educação Especial. A exemplo disso podemos citar: a exigência de laudo médico para que o aluno tenha acesso a SRM e a determinação de um tempo fixo para a duração do AEE.

Dessa forma, a responsabilidade pela SRM recai somente sobre a professora do AEE que acaba por determinar aspectos os quais, primeiramente, deveriam ter sido instituídos no PPP da escola com o objetivo de garantir um ambiente escolar e um atendimento que realmente atendam às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Diante disso, a pesquisa demonstrou o quanto é necessário e emergente a presença de assuntos pertinentes a essa sala no ideário das instituições de ensino, sob pena desse ambiente não atender aos ditames da Educação Inclusiva se tornando uma realidade a parte do ambiente educativo. A Sala de Recursos Multifuncionais não pode ser um anexo da escola, ela precisa ser vista por todos como parte constituinte da instituição.

Cabe salientar que os alunos atendidos na SRM da instituição investigada têm o perfil apresentado nos documentos oficiais que instituem o AEE e recebem o tipo de atendimento (individual ou em grupo) adequado para suas especificidades. Desse modo, nesse espaço são oferecidas respostas as necessidades de cada aluno, pois o trabalho se pauta em uma percepção de sujeito na qual cada indivíduo é visto como único e peculiar. Com isso, as particularidades de cada aluno são consideradas na forma de ensiná-lo, de apoiá-lo e de avaliá-lo contribuindo para seu amplo desenvolvimento (MARTINS, 2006).

No que diz respeito à prática pedagógica, o foco residiu em identificar se o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais e na sala de aula regular propiciava aos alunos público-alvo da Educação Especial novos modos de aprender. Foi nesse quesito que a pesquisa identificou o maior número de barreiras para a efetivação da proposta da Sala de Recursos Multifuncionais.

Trabalhar na perspectiva inclusiva requer pensar em ações pedagógicas dinâmicas, flexíveis e diversificadas que atendam a heterogeneidade presente na escola respeitando assim as diferenças de cada aluno e possibilitando a construção de saberes (CARDOSO, 2013). A investigação demonstrou que no contexto investigado, a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula regular do aluno atendido na SRM ainda não está de acordo com essa concepção. Os dados evidenciaram que na sala de aula regular as ações educativas disponibilizadas ao aluno não atendiam às suas necessidades. Não eram feitas as adaptações necessárias para respeitar suas peculiaridades e seu ritmo de aprendizagem. Ficou claro que isso era resultado de um planejamento que não visava “ensinar a turma toda” (MANTOAN, 2013) e da falta de parceria entre os profissionais da escola na tentativa de desenvolver atividades e recursos capazes de alcançar todos os alunos.

Já na Sala de Recursos Multifuncionais, notamos que o atendimento oferecido era voltado para auxiliar o aluno a diminuir/superar suas dificuldades e assim aprimorar sua

aprendizagem. Observamos que no planejamento, a professora do AEE procurava identificar e abordar as especificidades do aluno de forma que resultava no desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Havia o uso de diferentes recursos disponíveis na sala e ainda eram utilizados materiais confeccionados por essa professora com a finalidade de atender as individualidades do aluno público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, na SRM cada aluno, independentemente de suas especificidades, era objeto de atenção e respeito e a pluralidade era vista como um aspecto positivo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, constatamos que não havia relação entre a prática pedagógica desenvolvida na SRM e na sala de aula regular. A falta de interação entre esses dois espaços dificultava o processo de inclusão escolar do aluno. Essa realidade era reforçada pela falta de trabalho colaborativo entre as profissionais. O trabalho colaborativo possibilita o estabelecimento de parcerias com a finalidade de aprimorar o processo de inclusão escolar dos alunos (REDIG, 2011). Durante a pesquisa, verificamos que essa forma de trabalho não era adotada pelos seguintes motivos: a ausência de tempo para a articulação dos profissionais nas instituições; desinteresse de alguns profissionais; sobrecarga da professora do AEE em decorrência da grande demanda de trabalho.

Frente aos resultados apresentados sobre a prática pedagógica, fica evidente a necessidade de se criar mecanismos que viabilizem os encontros entre professores para assegurar o trabalho colaborativo. Essa iniciativa promove a compreensão de que essa forma de trabalho contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, haja vista que por meio das parcerias estabelecidas é possível obter sugestões, sanar dúvidas, expor angústias, partilhar saberes e planejar em conjunto.

Os três aspectos analisados durante a investigação estão diretamente interligados e são essenciais para que a Sala de Recursos Multifuncionais alcance seu propósito. Com base nos resultados apresentados, a partir da análise desses aspectos, a pesquisa indicou que existem pontos positivos associados à proposta da SRM, tais como: a formação adequada do professor do AEE, responsável pela sala; perfil dos alunos e tipo de atendimento oferecido de acordo com a proposta; funcionamento da sala em horário integral aumentando a oferta; e prática pedagógica, desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais, adequada às necessidades de cada aluno.

Porém, apesar dessas contribuições, a pesquisa constatou que ainda é necessário avançar muito para que a Sala de Recursos Multifuncionais favoreça a inclusão escolar e, assim, garanta uma educação de qualidade para o aluno público-alvo da Educação Especial enquanto sujeito de direitos. Sujeito que deve ser respeitado em sua particularidade e não

rotulado por sua diferença, haja vista que cada indivíduo é um ser complexo e lidar com a complexidade do ser é fundamental para o desenvolvimento de uma educação realmente inclusiva. Da forma como está acontecendo a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, fica evidente que elas não têm representado uma alternativa viável para a inclusão escolar com vistas a educação *na* e *para* a diversidade (REIS, 2013). Para que essas salas atendam a esse anseio é imprescindível que se constitua mecanismos para que os três aspectos analisados – formação docente, organização e prática pedagógica – caminhem lado a lado de forma contundente e eficaz, possibilitando a consolidação dos princípios da Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 09 jun 2016.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AQUINO, Camila; Martelli, Andrea Cristina. **Escola e educação sexual**: uma relação necessária. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,Sexualidad\\_e\\_e\\_Educacao/Trabalho/12\\_40\\_16\\_1105-7444-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,Sexualidad_e_e_Educacao/Trabalho/12_40_16_1105-7444-1-PB.pdf)> Acesso em: 04 abr. 2016.

ARENDT, Hannah. A crise da Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e educação especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17, maio-ago. 2011. Edição Especial.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagogia e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (orgs.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

BASTOS, Fernanda Margarida Ferreira. **Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária** – estudo de caso. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Portucalense, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/1291/1/TDE%2038.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERGAMO, Regiane Banzatto. **Educação Especial**: pesquisa e prática. Curitiba: Ibpx, 2010.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRAGAGNOLO, Isabel Terezinha; SILVA, Marcos Francisco. **O neoliberalismo e a escola pública sob alguns olhares**. PerCursos: Florianópolis, V. 4, nº 1: 2003. Disponível em:

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1466/1397>. Acesso em 15 jan. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 31 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 31 mai. 2016.

BRASIL. **Edital nº 01, de 26 de abril de 2007**. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes>>. Acesso em: 03 jun 2016.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 03 jun. 2016.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília, 2014. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-not-t04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-not-t04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação. Brasília, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2016.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 fev 2016.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs). **Educação especial e inclusão escolar:** reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s):** uma aproximação. Educação & Sociedade [online], vol.23, n.79, ago. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas:** ensino colaborativo. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2016.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.** 2013. 188f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Educação, 2013. Disponível em: [https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/DISSERTAC%C2%B8A\\_O\\_CAMILA\\_R OCHA\\_CARDOSO\\_VERSA\\_O\\_FINAL.pdf](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/DISSERTAC%C2%B8A_O_CAMILA_R OCHA_CARDOSO_VERSA_O_FINAL.pdf). Acesso em 25 jul. 2016.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Tradução: Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Wanderleia Dalla.; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. **A relação do eu-outro na educação:** abertura a alteridade. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, Eugênio. Marcos históricos da educação inclusiva, In: CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.



DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 5, nº 1. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010

DORZIAT, Ana. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. 2 v. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução e revisão técnica Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* n. 195, 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. *Revista Brasileira de Educação* n. 23, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceratta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. 1 v. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. Atendimento Educacional Especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (orgs.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

GLAT, Rosana. Educação Especial: conceituando uma nova cultura escolar. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Estudos de Gênero - Cadernos de Área 9, Goiânia, v. 9, 1998. Disponível em: <[http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi\\_miriam\\_identidade\\_de\\_genero\\_e\\_sexualidade.pdf](http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. (orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar. Elisabeth Estermann (orgs) **Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (Orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

MACHADO, Rosângela. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço e organização do Atendimento Educacional Especializado**. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 5, nº 1. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O atendimento educacional especializado na Educação Inclusiva**. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 5, nº 1. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010

MANTOAN; Maria Teresa Eglér; BARANAUSKAS, Maria Cecilia Calani; CARICO, Janaina Speglich Amorim. Todos Nós – Unicamp acessível. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Qualidade e inclusão no Ensino Médio**. Pátio. Porto Alegre: Grupo A Educação: ano VI, n. 22, set./nov. 2014.

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais**. 2012. 267f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1669>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. (orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. 1 v. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, nº 3, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v.22, nº 57, 2010.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?**. 160f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_10\\_milanez.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf). Acesso em: 04 mai 2016.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas prática educacionais**. São Paulo: Antakarana/Willis Harman House, 2008.

PAN, Miriam Aparecida G. de Souza. A deficiência intelectual e a educação contemporânea – uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBEPX, 2009.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. In: Revista da Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo, v.19, nº 1. São Paulo: 1993.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. (orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valeria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

REDIG, Annie Gomes. Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCHE, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, 2013.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

SANTOS, Katia Silva. **A política da educação especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos multifuncionais: a tessitura na rede municipal de educação de vitória da conquista – BA**. 2012. 203f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/69920>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Maria de Fatima M. Caldeira; FACION. José Raimundo. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In: FACION. José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibplex, 2008.

SOARES, Claudia Caldeira. Reinventando a escola: os ciclos de formação na escola Plural. São Paulo: Annablume, 2002.

SOUSA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Formação de professores: tempos de vida, tempos de aprendizagem. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia, Editora da PUC Goiás, Liber Livro Editora, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

## **ANEXO 1 - Roteiro para plano de Atendimento Educacional Especializado**

**A. Plano de AEE:** são as ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno. São específicas do AEE para que o aluno possa ter acesso ao ambiente e a conhecimentos escolares de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação dele na escola.

**1. Objetivos do plano:** \_\_\_\_\_

**2. Organização do atendimento:**

- Período de atendimento: de (mês) ... a(mês) ...
- Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao aluno): \_\_\_\_\_
- Tempo de atendimento (em horas ou minutos): \_\_\_\_\_
- Composição do atendimento: ( ) individual ( ) coletivo
- Outros: \_\_\_\_\_

**3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:** Consulte os fascículos desta coletânea para selecionar atividades relativas aos objetivos do Plano de AEE.

**4. Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno.**

\_\_\_\_\_

**5. Adequações de materiais:** liste os materiais que necessitem de adequações para atender às necessidades do aluno (por exemplo: engrossadores de lápis, papel com pautas espaçadas e outros).

\_\_\_\_\_

**6. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos:** liste os recursos materiais que precisam ser encaminhados para compra e /ou que já existem na sala de recursos multifuncionais.

\_\_\_\_\_

7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais: terapeuta ocupacional para criar uma tesoura adaptada, marceneiro para executá-la, costureira para fazer uma calça com enchimento para trabalhar com a criança e outros.

---

8. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

- Professor de sala de aula
- Professor da Educação Física
- Colegas de turma
- Diretor escolar
- Equipe pedagógica
- Outros. Quais: \_\_\_\_\_

## **B. Avaliação dos resultados:**

### **1. Indicação de formas de registro.**

O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.

O registro da avaliação do plano deverá ser feito em um caderno ou ficha de acompanhamento, onde serão descritos pelo professor do AEE o uso do serviço e do recurso em sala de aula, durante o AEE e no ambiente familiar.

No registro, deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar: o que contribuiu para as mudanças constatadas; repercussões das ações do plano de AEE no desempenho escolar do aluno.

### **2. Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE.**

---

**C. Reestruturação do Plano:** liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos.

- Pesquisar e implementar outros recursos.
- Estabelecer novas parcerias.
- Outros.

## ANEXO 2 – Ofício de solicitação de autorização da pesquisa



### Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias - MIELT

Anápolis, 29 de fevereiro de 2016.

Ofício. 001/2016/MIELT/Campus Anápolis de CSEH

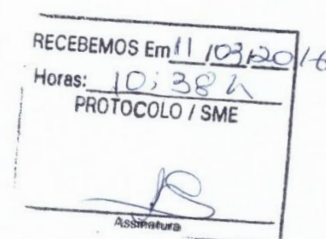
**Assunto:** Solicitação para realização de pesquisa de campo

Da: Coordenação MIELT/UnUCSEH-Anápolis

Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima

Para: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia

Diretora: Neyde Aparecida da Silva



Prezada Senhora,

O Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás vem, neste ato, solicitar autorização para a mestranda **THIFFANNE PEREIRA DOS SANTOS** coletar os dados que fundamentarão a elaboração da sua dissertação de mestrado na **Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia e na Escola Municipal** xxxxxxxxxxxxxxxx

A mestranda é pesquisadora da **EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS**, cujo projeto de pesquisa se intitula: “**EDUCANDO NA DIVERSIDADE: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. **Dr<sup>a</sup>. MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS**.

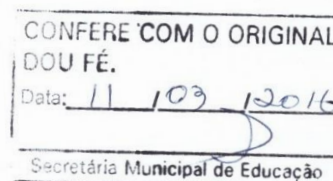
Esta pesquisa envolverá as seguintes etapas: **levantamento das escolas municipais de Goiânia que possuem sala de recursos multifuncionais; observações in loco e entrevistas com os profissionais da educação da escola selecionada para a pesquisa.**

Certos do atendimento, antecipamos os nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Coordenador

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
Sostenes Cezar de Lima  
Coordenador do Mestrado Interdisciplinar  
em Educação, Linguagem e Tecnologias





## ANEXO 3 – Ofício de autorização da pesquisa



**PREFEITURA  
DE GOIÂNIA**

**Secretaria Municipal de Educação e Esporte  
Diretoria Pedagógica**

**OFÍCIO Nº. 059/2016-DIRPED**

**Goiânia, 28 de março de 2016.**


Prezado Senhor,


Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, informamos que foi autorizado o acesso da mestranda Thiffanne Pereira dos Santos, do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, dessa Universidade, na EM  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX para realização de pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Esclarecemos que, mesmo com a autorização dada por esta Secretaria, é necessário o consentimento de profissionais, educandos, pais e/ou responsáveis, para a obtenção dos dados.

Informamos que esta Diretoria entrou em contato com a Unidade Escolar, informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita ao local, para agendamento das atividades.

Atenciosamente,

  
**Profa. Surama Alves Amorim**  
Gerente de Inclusão, Diversidade e Cidadania

  
**Prof. Marcos Pedro da Silva**  
Diretor Pedagógico

Ilmo. Sr.

**Dr. Sostenes Cezar de Lima**  
Coordenador do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias  
Universidade Estadual de Goiás  
Anápolis - GO

## ANEXO 4 – Salas de Recursos Multifuncionais em Goiânia

 <b>PREFEITURA DE GOIÂNIA</b>			Secretaria Municipal de Educação Departamento Pedagógico
		SRM	
Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania			
Nº	INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	TIPO	Nº EDUCANDOS
1	CMEI RESIDENCIAL ITAMARACÁ	1	16
2	CMEI VIVER A INFANCIA	1	10
3	EM ALTO DO VALE	1	20
4	EM BERNARDO ÉLIS	1	19
5	EM BOM JESUS	1	11
6	EM DALÍSIA ELIZABETH DOLES	1	12
7	EM DEPUTADO JAMEL CECÍLIO	1	20
8	EM DONA ANGELINA PUCCI LIMONGI	1	19
9	EM ENGENHEIRO ROBINHO MARTINS DE AZEVEDO	1	20
10	EM ERNESTINA LINA MARRA	1	21
11	EM FREI NAZARENO CONFALONI	1	20
12	EM HEBERT JOSE DE SOUZA	1	19
13	EM JOÃO PAULO I	2	17
14	EM LIONS CLUBE BANDEIRANTES	1	15
15	EM LORENA PARK	1	18
16	EM MANOEL JACINTO COELHO	1	17
17	EM MARIA DA TERRA	1	12
18	EM NOSSA SRA DA TERRA	1	16
19	EM NOVA CONQUISTA	1	20
20	EM PEDRO CIRÍACO DE OLIVEIRA	1	16
21	EM PEDRO COSTA DE MEDEIROS	2	5
22	EM PROF. LOURENÇA F. CAMPOS	1	14
23	EM PROF. MOACIR MONCLAIR	2	12
24	EM RENASCER	1	16
25	EM RESIDENCIAL ITAIPÚ	2	19
26	EM SÃO JOSÉ	1	14
27	ESCOLA PADRE LIMA	1	11
28	ESCOLA ROTARY GOIANIA OESTE	1	14

## ANEXO 5 – Modelo do Plano do AEE da rede municipal de ensino de Goiânia



**Secretaria Municipal de Educação e Esporte**  
**Diretoria Pedagógica**

Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania

### PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

#### 1. Dados de identificação

Nome do educando: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Educação Infantil/Agrupamento: \_\_\_\_\_ Ciclo/Agrupamento: \_\_\_\_\_ EAJA/Série: \_\_\_\_\_

Professor (es) do ensino regular: \_\_\_\_\_

Professor (es) do AEE: \_\_\_\_\_

#### 2. Estudo de Caso

Descrever diferentes informações sobre o educando, contemplando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, sobretudo, suas potencialidades e capacidades, bem como necessidades educacionais, pois é a partir dessas que proporemos os recursos e serviços do AEE. (Ver roteiro).

#### 3. Objetivos

Elencar objetivos claros e definidos a partir das necessidades do educando, ou seja, o que se espera do desenvolvimento do mesmo a partir das intervenções do AEE? Ex.: que amplie a comunicação, que adquira e desenvolva mobilidade e orientação espacial, que amplie a participação nas atividades escolares escritas, etc.

#### 4. Organização do atendimento

- Período de atendimento: de (mês)... a (mês)...
- Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao educando): Ex.: 2 X por semana
- Tempo de atendimento (em horas ou minutos): Ex.: 1h20, 50 minutos
- Composição do atendimento: ( ) individual ( ) coletivo
- Outros:

#### 5. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao educando

Para cada objetivo deverá ser descrito uma ou um conjunto de atividades para que o mesmo seja alcançado. No desenvolvimento das atividades deverá ser observada a viabilidade para atender aos objetivos, a disponibilidade de recursos, o tempo, o interesse do educando e a articulação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula comum.

#### 6. Seleção de materiais a serem produzidos e/ou adequados para, pelo e/ou com o educando

Liste os materiais que deverão ser produzidos e/ou adequados para atender às necessidades do educando. Ex.: caderno de pautas ampliadas, apoio para os pés, engrossadores de lápis, etc.

#### 7. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos

Liste os recursos e/ou materiais a serem adquiridos.

## 8. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais

Liste os nomes ou tipos de instituições e/ou profissionais que poderão subsidiar a elaboração, a construção ou a confecção de materiais e/ou recursos para o aluno, bem como, as adequações posturais, nos ambientes e mobiliários da instituição. Ex.: terapeuta ocupacional para criar uma tesoura adaptada, costureira para fazer uma calça com enchimento para trabalhar com o educando, CMAI, CEBRAV, APAE, CORAE, Associação Pestalozzi Unidade Renascer, CERPD e outras.

## 9. Pessoas que receberão orientação do professor de AEE sobre os serviços e recursos oferecidos ao educando

- Educando
- Família
- Profissionais da Unidade Educacional: Diretor/Dirigente, professores, coordenadores e profissionais administrativos.
- Colegas de turma/agrupamento/série

## 10. Avaliação dos resultados

### 10.1 Indicação de formas de registro

O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.

O registro da avaliação do plano deverá ser feito em ficha própria (em anexo) na qual serão descritos pelo professor do AEE os diversos aspectos observados sobre os serviços e recursos utilizados no AEE, nos diferentes contextos: sala de aula, ambiente familiar, instituições especializadas e na própria SRM.

Esses aspectos referem-se especialmente às mudanças observadas em relação ao educando no contexto educacional, sendo essas positivas ou negativas para que outras intervenções sejam adotadas.

Observar e registrar o que contribuiu para as mudanças constatadas e as repercussões das ações do Plano de AEE no desempenho do educando, bem como as mudanças no contexto familiar e em outros contextos passíveis e importantes de serem observados e registrados.

Conforme supracitado, as mudanças podem ser de caráter negativo ou positivo e ainda diferentes do que se esperava com as intervenções, por isso, é importante registrar todas as mudanças para que o Plano seja avaliado e reelaborado.

### 10.2 Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE

Listar os resultados obtidos conforme objetivos propostos, sejam eles, integrais ou parciais.

### 10.3 Reestruturação do Plano

Liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos a partir de: pesquisas e implementação de outros recursos e/ou estratégias metodológicas para seu uso; estabelecimento de novas parcerias, readequação de ambientes, reorientação aos familiares e professores, etc.

Goiânia, \_\_de \_\_\_\_\_de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a)  
Professor(a) da SRM

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a)  
Coordenador(a) Pedagógico(a)

## APÊNDICE 1 – Estado da Arte

<b>DISSERTAÇÕES</b>			
Nº	Título	Instituição	Ano
01	Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas	Universidade Federal da Grande Dourados	2013
02	O atendimento educacional especializado: uma investigação sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas da rede pública estadual em Salvador	Universidade do Estado da Bahia	2013
03	Formação e práticas em sala de recursos multifuncionais de escolas estaduais referências em educação inclusiva	Universidade do Estado do Pará	2013
04	Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ?	Universidade Federal Fluminense	2013
05	O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista	Universidade Federal de São Carlos	2013
06	Avaliação da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: estudo de caso em Fortaleza-Ceará'	Universidade Federal do Ceará	2013
07	O atendimento na sala de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na rede municipal de Macapá/AP	Universidade Federal do Amapá	2013
08	Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais	Universidade Federal de Goiás	2013
09	Sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2014
10	Inclusão escolar e salas de recursos multifuncionais: a percepção da família	Universidade Federal de São Carlos	2014
11	Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC	Universidade do Vale do Itajaí	2013
12	A política de implementação das salas de recursos multifuncionais: perspectivas de gestores, professores e pais da rede municipal de ensino de Mossoró/RN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2014
13	Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista	Universidade Federal de Alagoas	2014

14	Educação inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos – Goiás	Universidade de Brasília	2014
15	Sala de recurso multifuncional: Visão de Professores inseridos na Rede Pública de Curitiba e Região Metropolitana	Universidade Tuiuti do Paraná	2014
16	A versão das professoras das salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS: atuação no atendimento educacional especializado	Universidade Federal da Grande Dourados	2014
17	Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores	Universidade Federal de São Carlos	2014
18	Os desafios da Educação Inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO	Universidade Estadual Paulista	2014
19	Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual	Universidade Federal da Bahia	2014
20	O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na Concepção dos Professores da Sala Comum	Universidade da Região de Joinville	2014
21	Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais	Universidade Federal de São Carlos	2015
22	O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais - surdez	Universidade Católica Dom Bosco	2015
23	De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo-RJ e Florianópolis-SC	Universidade do Estado de Santa Catarina	2015
24	Tecnologia assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionais	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2015
25	O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio Público do Distrito Federal	Universidade de Brasília	2015
26	O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas como Tecnologia Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais	Universidade do Oeste Paulista	2015
27	Ensino de Física para alunos com deficiência visual: o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares das salas de aula regular e de recursos	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2016
28	Sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2016

**TESES**

Nº	Título	Instituição	Ano
01	Sala de recursos multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste bahiano	Universidade Federal da Bahia	2015
02	O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre	Universidade Federal do Paraná	2016

## APÊNDICE 2 – Autorização dos profissionais da educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Profissional da Educação,

A presente pesquisa tem como objetivo analisar em que medida o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais contribui com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, enfatizando a questão da formação docente e do trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) da sala de aula regular e o(a) professor(a) de Atendimento Educacional Especializado. A instituição escolar em que você trabalha foi selecionada para essa pesquisa, por esse motivo você está sendo convidado(a) para participar desse estudo. Sua experiência enquanto profissional da educação contribuirá muito para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Durante a pesquisa serão realizadas entrevistas, observações *in loco* e análise documental. Todas as informações obtidas nesse estudo serão confidenciais e usadas exclusivamente para desempenhar os objetivos da pesquisa. A identidade dos(as) participantes do estudo será preservada, haja vista que as informações serão utilizadas de forma anônima. Ressaltamos que serão realizados os esclarecimentos necessários durante todo o processo da pesquisa por meio da pesquisadora responsável. Sendo assim, caso decida participar, por favor, assine esse documento.

Eu, \_\_\_\_\_,  
aceito participar da pesquisa intitulada “Educando na diversidade: a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais em uma escola de Goiânia”, de responsabilidade da pesquisadora Thiffanne Pereira dos Santos (PPG-IELT/UEG), sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPG-IELT/UEG). Pelo presente termo, declaro ter recebido as informações referentes aos procedimentos e objetivos da pesquisa mencionada e confirmo minha participação no estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) profissional

Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



## **APÊNDICE 3 – Autorização do responsável pelo aluno**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, ciente dos procedimentos da pesquisa intitulada “Educando na diversidade: a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais em uma escola de Goiânia”, de responsabilidade da pesquisadora Thiffanne Pereira dos Santos (PPG-IELT/UEG), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPG-IELT/UEG), que tem por objetivo analisar em que medida o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais contribui com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a) nesse estudo.

---

Assinatura do(a) responsável

Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## **APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista / professora do Atendimento Educacional Especializado**

### I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Faixa Etária: ( ) 20 a 29 anos ( ) 30 a 39 anos ( ) 40 a 49 anos ( ) 50 a 60 anos
3. Há quanto tempo trabalha como profissional da educação? \_\_\_\_\_
4. Quais funções já exerceu dentro de um ambiente escolar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Já trabalhou como professora regente em uma sala de aula regular na qual havia alunos com deficiência? \_\_\_\_\_
6. Qual sua carga horária de trabalho atual? \_\_\_\_\_
7. Há quanto tempo trabalha na(s) escola(s) em que está lotada atualmente?  
\_\_\_\_\_
8. Há quanto tempo trabalha na função de professor(a) de Atendimento Educacional Especializado? \_\_\_\_\_
9. Trabalha em qual(is) rede(s) de ensino:  
( ) Particular ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal
10. Regime de trabalho: ( ) Contrato Especial ( ) CLT ( ) Concursado(a)

### II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

#### 1. Ensino Médio

( ) Ensino Médio Regular ( ) Magistério ( ) Outro: \_\_\_\_\_

#### 2. Graduação

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 3. Pós-graduação *latu sensu*

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Pós-graduação *stricto sensu*

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Formação continuada na área da Educação Inclusiva (últimos 5 anos)

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Acredita que sua formação lhe oferece os subsídios necessários para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva colaborando para o processo de inclusão escolar? Justifique.

7. Qual sua percepção sobre Educação Inclusiva?

### III – SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

1. A Sala de Recursos Multifuncionais dessa escola é do tipo 1 ou 2?
2. Qual o horário de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais?
3. Como é determinado os horários em que os alunos são atendidos nessa sala?
4. Nessa sala são atendidos alunos de qual(is) nível(is) de ensino?
5. Quantos alunos são atendidos nessa sala?
6. Desse total de alunos, todos frequentam essa escola ou há alunos de outras instituições de ensino? Caso haja alunos de outras instituições, quantos são?
7. Quais as deficiências e/ou necessidades especiais dos alunos que você atende na sala de recursos?
8. Como é definido o horário, o tempo de duração e a frequência com que acontecem os atendimentos destinados a esses alunos?
9. Os atendimentos são individuais ou em grupo? Justifique.
10. Quantos atendimentos são realizados em grupo e quantos são realizados individualmente?
11. Como é realizado o encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos Multifuncionais? Quem determina quais alunos tem direito ao atendimento?
12. O que é necessário para que o(a) aluno(a) frequente essa sala (laudos, pareceres...)?

13. Na rede municipal de Goiânia, qual critério é exigido para que um profissional da educação possa atuar como professor(a) do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais?

#### IV – SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUA IMPLICAÇÕES

1. Quais suas atribuições como professor(a) do Atendimento Educacional Especializado?
2. Como são planejadas suas aulas/atendimentos? Existe um modelo de plano pré-determinado pela rede municipal?
3. Ao realizar seu planejamento como elege o conteúdo e/ou habilidade que será trabalhada com os alunos?
4. Durante a elaboração do planejamento há preocupação em estabelecer relação com o que é trabalhado na sala de aula regular?
5. Quais recursos didáticos estão disponíveis nessa Sala de Recursos Multifuncionais?
6. Você se sente apta para utilizar os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais?
7. Quais recursos você mais costuma utilizar com os alunos? Eles estão disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais?
8. Como os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais são avaliados em seus avanços e retrocessos?
9. Como você acompanha o desenvolvimento desses alunos na sala de aula regular?
10. Você percebe se há (ou não) repercussão do trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão desses alunos na sala de aula regular?
11. Existe relação entre o trabalho realizado por você e pelos(as) professores(as) das salas de aula regular? Se sim, de que maneira?
12. Qual maior dificuldade encontrada no trabalho do professor(a) do Atendimento Educacional Especializado que está a frente de uma Sala de Recursos Multifuncionais?
13. Você acredita que houve modificações na escola a partir da implementação da Sala de Recursos Multifuncionais? Quais?
14. Gostaria de fazer alguma observação ou comentário sobre um tema que não foi contemplado nessa entrevista?

## APÊNDICE 5 - Roteiro de entrevista / professora da sala de aula regular

### I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Faixa Etária: ( ) 20 a 29 anos ( ) 30 a 39 anos ( ) 40 a 49 anos ( ) 50 a 60 anos
3. Há quanto tempo trabalha como profissional da educação? \_\_\_\_\_
4. Trabalha em qual(is) rede(s) de ensino:  
( ) Particular ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal
5. Regime de trabalho: ( ) Contrato Especial ( ) CLT ( ) Concursado(a)
6. Há quanto tempo trabalha na(s) escola(s) em que está lotada atualmente?  
\_\_\_\_\_
7. Qual sua carga horária de trabalho atual? \_\_\_\_\_
8. Quais funções já exerceu dentro de um ambiente escolar? \_\_\_\_\_
9. Em qual turma leciona atualmente? Quantos alunos há nessa turma?  
\_\_\_\_\_
10. Quantos alunos com deficiência há nessa turma? Qual a deficiência apresentada por esse(s) \_\_\_\_\_ aluno(s)?  
\_\_\_\_\_

### II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

#### 1. Ensino Médio

( ) Ensino Médio Regular ( ) Magistério ( ) Outro: \_\_\_\_\_

#### 2. Graduação

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 3. Pós-graduação *latu sensu*

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 4. Pós-graduação *stricto sensu*

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_

---

5. Formação continuada na área da Educação Inclusiva (últimos 5 anos)

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_

---

6. Acredita que sua formação lhe oferece os subsídios necessários para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva colaborando para o processo de inclusão escolar? Justifique.

7. Qual sua percepção sobre Educação Inclusiva?

### III – SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA SALA DE AULA REGULAR COM VISTA A INCLUSÃO ESCOLAR

1. Quais atribuições você considera ser de sua responsabilidade no processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência?
2. Ciente de que há um aluno com deficiência na sala de aula em que leciona, você considera as especificidades desse aluno ao planejar e executar suas aulas? De que forma?
3. Considera possível envolver esse aluno nas mesmas atividades que são oferecidas aos demais?
4. É possível desenvolver com esse aluno, durante a aula, um trabalho que possibilite a ele ampliar suas potencialidades?
5. Você consegue estabelecer contato com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais no intuito de obter contribuições e informações para trabalhar com esse aluno?
6. O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais traz alguma contribuição para o desenvolvimento desse aluno na sala de aula regular? Como você percebe isso?
7. Qual a maior dificuldade encontrada para trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula em que leciona?
8. Você acredita que houve modificações na escola a partir da implementação da Sala de Recursos Multifuncionais? Quais?
9. Gostaria de fazer alguma observação ou comentário sobre um tema que não foi contemplado nessa entrevista?

## APÊNDICE 6 - Roteiro de entrevista / coordenação pedagógica

### I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Faixa Etária: ( ) 20 a 29 anos ( ) 30 a 39 anos ( ) 40 a 49 anos ( ) 50 a 60 anos
3. Há quanto tempo trabalha como profissional da educação? \_\_\_\_\_
4. Quais funções já exerceu dentro de um ambiente escolar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Já trabalhou como professora regente em uma sala de aula regular na qual havia alunos com deficiência? \_\_\_\_\_
6. Qual sua carga horária de trabalho atual? \_\_\_\_\_
7. Há quanto tempo trabalha na(s) escola(s) em que está lotada atualmente?  
\_\_\_\_\_
8. Há quanto tempo trabalha na função de coordenadora pedagógica?  
\_\_\_\_\_
9. Trabalha em qual(is) rede(s) de ensino:  
( ) Particular ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal
10. Regime de trabalho: ( ) Contrato Especial ( ) CLT ( ) Concursado(a)

### II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

#### 1. Ensino Médio

( ) Ensino Médio Regular ( ) Magistério ( ) Outro: \_\_\_\_\_

#### 2. Graduação

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 3. Pós-graduação *latu sensu*

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 4. Pós-graduação *stricto sensu*

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Formação continuada na área da Educação Inclusiva

Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Acredita que sua formação lhe oferece os subsídios necessários para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva colaborando para o processo de inclusão escolar? Justifique.

7. Qual sua percepção sobre Educação Inclusiva?

### III – SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUA IMPLICAÇÕES

1. Como você colabora com o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial da escola?

2. Você realiza o acompanhamento do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais?

3. Você consegue fazer inferências a fim de aprimorar o trabalho da professora do AEE e dos professores da sala de aula regular no que diz respeito ao desenvolvimento de uma Educação Inclusiva?

4. A coordenação pedagógica oportuniza um momento específico para a interação entre professora do AEE e professores da sala de aula regular? Justifique.

5. Você consegue identificar se há (ou não) repercussão do trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular? Justifique.

6. Você acredita que houve modificações na escola a partir da implementação da Sala de Recursos Multifuncionais? Quais?

7. Gostaria de fazer alguma observação ou comentário sobre um tema que não foi contemplado nessa entrevista?