



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**CARMELITA MARIA GOMES**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO  
PROCESSO DE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO NO ALTO SERTÃO DE  
ALAGOAS**

**DELMIRO GOUVEIA**  
**MARÇO DE 2019**

**CARMELITA MARIA GOMES**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO  
PROCESSO DE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO NO ALTO SERTÃO DE  
ALAGOAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como  
Requisito para obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas,  
*Campus do Sertão*.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Santos Libardi

DELMIRO GOUVEIA – AL

MARÇO DE 2019

Catálogo na fonte  
Universidade Federal de Alagoas  
Biblioteca do Campus Sertão  
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

G633s Gomes, Carmelita Maria

Sala de recursos multifuncionais e sua contribuição no processo de inclusão: um estudo de caso no alto sertão de Alagoas / Carmelita Maria Gomes. – 2019.

76 f. : il.

Orientação: Profa. Dra. Suzana Santos Libardi.  
Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.  
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2019.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 4. Atendimento Educacional Especializado - AEE. 4. Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. 5. Alto sertão - Alagoas. I. Título.

CDU: 376

CARMELITA MARIA GOMES

APROVADO EM: 14 / 03 / 19.

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO  
PROCESSO DE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO NO ALTO SERTÃO DE  
ALAGOAS**

Trabalho de conclusão de curso, submetido ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão e aprovado pela Banca Examinadora.

Orientadora:

Suzana Santos Libardi  
Profª. Dra. Suzana Santos Libardi (Ufal/Sertão)

Banca Examinadora:

p/ Ana Cristina Conceição Santos  
Profª. Dra. Marilza Pavezi (Ufal/Sertão) /

**Profª Dra. Ana Cristina C. Santos**  
Coordenadora Curso de Pedagogia  
SIAPE: 1752865  
UFAL / CAMPUS DO SERTÃO

\_\_\_\_\_  
Especialista Érica Patrícia de Melo Galdino  
(Prefeitura de Delmiro Gouveia/AL)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam na inclusão e na força que esta tem para novos tempos do nosso mundo a partir da Educação, enquanto promotora de respeito e amor ao próximo e a todos como sujeitos de direitos e deveres.

## AGRADECIMENTOS

Eu agradeço imensamente ao meu Deus, que é o Rei de todas as nações e que esteve sempre comigo demonstrando seu amor nos pequenos detalhes da minha vida, privilégio de Sua misericórdia. Agradeço a todas as pessoas que desde meu nascimento me direcionaram os melhores sentimentos e inicio aqui lá pelo começo de tudo, a minha base, a minha família. Esta que como todas as outras enfrentou arduamente as mais cabulosas dificuldades e ainda assim encontrou as forças necessárias para continuar lutando.

Em uma parte especial, à minha vó que em meus momentos iniciais como primogênita da família no ambiente da universidade e seus últimos de vida aqui na terra, me incentivou firmemente a seguir e demonstrou assiduamente o quanto acreditava em meu potencial e que continua viva dentro de mim e é a minha estrela. À minha mãe que sempre esteve comigo, me dando força e segurando na minha mão e por quem peço a Deus que preserve e cuide tanto quanto ela cuidou de mim até hoje.

Minhas amigas desde a infância: Aninha, Camila, Dai, Gabi, Mari; meus maiores exemplos de caminhada pois foram nos nossos momentos de “pirraias” que descobri que eu queria um caminho diferente para mim e que eu iria correr atrás disso com unhas e dentes. À minha melhor amiga Lozão, um dos presentes mais lindos com o qual Deus me presenteou e quem mais puxou as minhas orelhas quanto a terminar esse trabalho.

Meus professores de todos os níveis de ensino que são luz e exemplo na minha caminhada, agora, amigos de profissão – me sinto honrada. Em especial à Conceição, por quem sempre tive muita admiração e de quem recebi os melhores conselhos e palavras que me passavam coragem e determinação, obrigada por tudo.

Ao adentrar o mundo universitário me deparei com tantas pessoas e meu Deus! Como sou grata por elas... meus amigos de trajetória universitária Ana Paula, Geovania, Iraíde, Silvan, que me ajudaram a sustentar o peso quando eu já não achava que conseguiria. Dentre os presentes está a minha amiga Catharine, uma jóia rara para mim, obrigada por ser tão parecida comigo e pelas palavras que sempre me deixavam tão bem. Às meninas Edjane, Nayara, Luízy, Sabrina, Vanessa, Tailde, Edivânia... nossa turma, que tive o prazer de conhecer e conviver estes anos de ufal.

Na vida não somos nada sem os nossos amigos, que mesmo distantes nos fazem um bem danado e são pingos de luz dentro do nosso coração. Aqui deixo toda a minha gratidão à Dani Carvalho,

à minha Lua, Denise, Tomaz Del Corso, Eleilton, Romário - pessoas que contribuíram, mesmo que não tenham consciência disso, na minha caminhada de Ufal, ainda que distantes fisicamente.

Minha gratidão à Instituição/Escola que me proporcionou a elaboração desta pesquisa e em especial na pessoa da professora responsável pelo AEE na mesma, pois com todo profissionalismo e paciência contribuiu de maneira grandiosa para a concretização deste trabalho, assim como os alunos atendidos pela SRM que estiveram em contato comigo durante todos os momentos de observação.

Em um gesto de finalizar com chave de ouro a minha imensa gratidão à Dr<sup>a</sup> Suzana Libardi, que abraçou o meu trabalho desde o primeiro momento e entendeu todas as minhas fases complicadas na elaboração do mesmo, contribuindo sempre com muita sabedoria. Muito obrigada!

Pois assim nos deixou o Senhor a Sua palavra: *“Dois homens juntos são mais felizes que um só, porque obterão um bom salário do seu trabalho. Se um vem a cair, o outro levanta. Mas aí do homem só: se ele cair, não há ninguém para levantá-lo.”* Ecl 4: 9-10; pois bem, esta vitória não é apenas minha, mas de todos nós que juntos conquistamos as batalhas travadas até aqui. Obrigada por serem meus anjos da guarda!

“Não vos preocupeis, pois, com o dia de amanhã: o dia de amanhã terá suas preocupações próprias. A cada dia basta o seu cuidado”

(BÍBLIA, Mateus 6, 34)

## RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo problematizar o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de um estudo de caso de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no Alto Sertão de Alagoas. À vista disso, buscamos percorrer literatura acadêmica e referencial legal do AEE e da SRM para assim compreender sua implementação em nossa região e processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. De maneira mais específica, objetivamos na pesquisa empírica conhecer os procedimentos envolvidos na implantação da SRM, identificar a formação/preparação do professor responsável pelo AEE e conhecer as práticas desenvolvidas dentro da SRM e sua contribuição para a inclusão. A pesquisa foi classificada do tipo qualitativa e para o levantamento de dados utilizamos inicialmente da técnica de observação do cotidiano de atendimentos em uma SRM de uma escola do município de Pariconha. Depois, foi formulado um roteiro de entrevista semiestruturada realizada com a professora do AEE, o que possibilitou o aprofundamento de aspectos identificados como mais importantes a serem explorados, considerando os objetivos da pesquisa. A partir do estudo teórico e levantamento de dados realizados, dividimos a análise da pesquisa em três categorias: a) Implantação e funcionamento da SRM; b) Formação do professor do AEE; e c) Prática pedagógica na SRM e sua contribuição no processo de inclusão. Diante da realidade pesquisada, foi perceptível a existência de uma visão ainda subjacente sobre o atendimento na SRM, com divergência entre a missão dos atendimentos da SRM e a demanda que na prática se coloca para os mesmos. Apesar da ausência de formação específica na área do AEE, não falta compromisso por parte da docente da SRM em sua atuação e práticas pedagógicas exercidas, sendo perceptível tanto durante as observações quanto na entrevista uma postura que leva em consideração as necessidades dos alunos, se comprometendo a sempre buscar o desenvolvimento dos mesmos.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Inclusão educacional.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad cuestionar y problematizar el desarrollo del Atendimento Educacional Especializado (AEE) a la mirada de un estudio de caso en sala de clase de Recursos Multifuncionales (SRM) en el Alto “Sertão” de Alagoas. Teniendo eso en cuenta, hicimos una búsqueda por la literatura académica y referencial legal del AEE y de la SRM para haber comprensión de su implementación en nuestra región y proceso de inclusión de los alumnos beneficiarios de la educación especial. De maneira mais específica, objetivamos na pesquisa empírica conhecer os procedimentos envolvidos na implantação da SRM, identificar a formação/preparação do professor responsável pelo AEE e conhecer as práticas desenvolvidas dentro da SRM e sua contribuição para a inclusão. De modo específico, el objetivo en esta investigación fue conocer los procedimientos involucrados en la implantación da SRM, identificar la formación/preparación del maestro responsable por el AEE y conocer las prácticas desarrolladas en la SRM y su contribución para la inclusión. Esta es una investigación cualitativa, y para la recolección de datos primero utilizamos la técnica de observación del cotidiano de atendimientos en una SRM de una escuela de la ciudad de Pariconha. Después, construimos un guión de entrevista semiestructurada realizada con la profesora del AEE, lo que posibilitó la profundización de los aspectos identificados como más importantes para la explotación, teniendo en cuenta los objetivos de la pesquisa. Por medio del estudio teórico y recolección de dados realizados, compartimos un análisis de la investigación en tres categorías: a) Implantación y funcionamiento da SRM; b) Formación del maestro del AEE; y c) Práctica pedagógica en la SRM y su contribución en el proceso de inclusión. Delante de la realidad investigada, fue perceptible la existencia de una visión aun subyacente a cerca del atendimento en la SRM, con divergencia entre la misión de los atendimientos de la SRM y la demanda que en la práctica se pone para los mismos. A pesar de la ausencia de la formación específica en el área del AEE, no falta compromiso por parte de la docente de la SRM en su actuación y prácticas pedagógicas ejercidas, siendo perceptible tanto a lo largo de las observaciones como también en la entrevista una postura que lleva en cuenta las necesidades de los alumnos, comprometiéndose a siempre buscar el desarrollo de os mismos.

**Palabras claves:** Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sala de clase de Recursos Multifuncionales (SRM). Inclusión educacional.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**FENAPAES** – Federação Nacional das APAEs

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**HNA** – Hospício Nacional de Alienados

**HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial

**SRM** – Sala De Recursos Multifuncionais

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interior da SRM.....	40
Figura 2 – Interior da SRM.....	40
Figura 3 – Interior da SRM.....	40
Figura 4 – Interior da SRM.....	40

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA NO ÂMBITO NACIONAL</b> .....	17
2.1 Vamos falar da história: contexto histórico-social na educação das pessoas com deficiência.....	17
2.1.1 Concepção médico-pedagógica.....	20
2.2 Pensar a Educação Especial no Brasil.....	22
2.3 Uma nova perspectiva: o paradigma inclusivo.....	29
2.3.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).....	31
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA REALIZADA</b> .....	37
3.1 Escolha do caso a ser pesquisado.....	38
3.2 Caracterização da instituição e da SRM estudada.....	39
3.3 Caracterização da pesquisa de campo realizada.....	40
3.4 Procedimentos formais para levantamento de dados.....	41
3.4.1 A tarefa de observar.....	41
3.4.2 Entrevista com a docente do AEE.....	44
<b>4 A SRM ENQUANTO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: CONHECENDO UM CASO DO ALTO SERTÃO DE ALAGOAS</b> .....	46
4.1 Implantação e funcionamento da sala de recursos multifuncionais (SRM).....	46
4.2 Formação e preparação do professor de AEE.....	54
4.3 Prática pedagógica na SRM e sua contribuição no processo de inclusão.....	61
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71
<b>APÊNDICE A</b> .....	75
<b>APÊNDICE B</b> .....	76

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é ferramenta primordial no processo de configuração e desenvolvimento da sociedade, e isso requer dizer que é necessário que a mesma não desmereça as manifestações de diversidade que compõem a escola, sendo esta o meio onde a criança mantém, depois da família, os seus primeiros contatos e se relaciona com outras crianças. Por meio desta também faz a descoberta de diferenças que contrastam consigo mesma e com aqueles com quem convive no seio familiar. Quanto a esta situação, é necessário cuidado no desenvolvimento de práticas que trabalhem esse respeito.

Pensando nisso, trazemos neste trabalho a discussão acerca do paradigma da inclusão, mais especificamente do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que é um dos projetos desenvolvidos em prol de um melhor atendimento voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial e de uma educação sem exclusão e igualitária.

As intenções que levaram ao desenvolvimento deste projeto surgiram na disciplina de Educação Especial, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – *Campus* do Sertão, ofertada especificamente no quinto período. Deslandes (2016), citando Santos, afirma que, para desenvolver uma pesquisa é necessário levar em consideração os estudos teóricos na área, se o mesmo desperta um interesse e instiga o pesquisador, além de ser pertinente tanto no meio social quanto no acadêmico. A respeito disso, nosso interesse em entender melhor o Atendimento Educacional Especializado decorre principalmente por já mantermos contato indireto com a Sala de Recursos Multifuncionais devido ao fato de termos um membro da família que recebe esse atendimento. Os estudos que estávamos tendo contato na disciplina serviram de caminho teórico para o entendimento de que a SRM está vinculada à perspectiva inclusiva, confirmando para nós a importância deste atendimento para o desenvolvimento dos alunos que precisam de suporte especializado.

Mesmo quando o paradigma da inclusão é disseminado nas escolas regulares e estas começam a receber os alunos da Educação Especial, ainda assim notamos frequentemente o processo de exclusão ocorrendo em muitas delas. Não se pode justificar a inclusão do aluno dentro de práticas que integram, mas não o incluem realmente, pois dessa forma temos um ensino que internamente exclui o estudante. Com a implantação das SRMs criou-se uma possibilidade destes alunos adquirirem um espaço que seja complementar e/ou suplementar àquele que ocupam dentro das salas regulares.

O fato do nosso primeiro contato com a SRM ter sido como familiar de um aluno em atendimento foi crucial para gerar o interesse em desenvolver esta pesquisa, o que se somou aos estudos da disciplina que aguçaram ainda mais esse desejo. Como familiar, nossas percepções sobre as experiências proporcionadas naquele espaço foram, com essa pesquisa, elaboradas de maneira diferente da anterior, visto que há uma mudança da nossa posição: partindo da posição familiar para o olhar acadêmico enquanto pesquisador, de forma que exigiu uma conciliação entre os lugares de parente e pesquisador.

Em se tratando de pesquisa, o desenvolvimento desta, não somente na perspectiva das SRMs, mas na Educação Especial, nos faz repensar conceitos e práticas que ao longo do tempo vão necessitando de mudanças e inovações, partindo sempre da reflexão de onde se precisa melhorar, buscando progresso e resultados positivos quanto à inclusão de todos.

Pensando nisso, concordamos em ressaltar que problematizar é pensar novas perspectivas para um caminho de melhorias, portanto, sendo as salas de recursos espaços que são estruturados na intenção de promover o desenvolvimento em comunhão com o ensino regular e com atuação de docentes especializados para tal, é necessário problematizar o avanço pelo qual está se dando a implantação dessas salas nas escolas regulares, assim como também buscar conhecer de perto as práticas desenvolvidas, preparação das instituições e dos professores, para assim acompanhar a implementação e funcionamento desse dispositivo, se ocorre apenas de maneira quantitativa ou a partir de uma perspectiva qualitativa também.

À vista da nossa problematização, objetivamos compreender na prática o processo de implantação e funcionamento de uma SRM, fundamentando-nos nas principais legislações pertinentes; assim como também objetivamos mais especificamente: a) conhecer os procedimentos envolvidos na implantação da SRM; b) Identificar formação, preparação e papel do docente enquanto responsável pelo AEE; e c) Conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido em uma SRM e refletir sobre sua contribuição na inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para concretização dos nossos objetivos escolhemos percorrer um caminho metodológico de abordagem qualitativa, realizando a pesquisa numa escola municipal da cidade de Pariconha no Alto sertão de Alagoas, local onde ocorreu nosso primeiro contato com a Sala de Recursos, por meio do atendimento de um familiar. Para coleta de dados escolhemos duas etapas: a observação em sala e entrevista semiestruturada com uma profissional; que serviram como ferramentas cruciais para a obtenção das informações necessárias no desenvolvimento desta pesquisa.

Consideramos a perspectiva inclusiva um grande avanço no nosso sistema educacional, de forma que influencia todas as outras áreas da sociedade, tendo em vista o poder da educação sobre a transformação do nosso meio. Porém, vale contemplar o caminho percorrido até que se pudesse discutir o paradigma inclusivo, ante este muitos acontecimentos ocorreram e o livro “A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI” de Januzzi foi crucial na elaboração do capítulo histórico do nosso trabalho, assim como nos referenciamos diante das Leis Nacionais que tratam das medidas referentes à educação inclusiva (BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2011).

Assim sendo, nosso trabalho está dividido em 3 capítulos, além da introdução e das Considerações finais. Na Introdução trazemos a pertinência da temática e do trabalho para a área da educação, assim como apresentamos objetivos e discussões que nortearam a elaboração do mesmo, de maneira sucinta.

Depois no capítulo Educação Especial: trajetória histórica no âmbito nacional, traçamos um caminho histórico referente ao atendimento das pessoas com deficiência, refletindo os processos de luta contra uma educação baseada na exclusão, segmentação/integração destas até a chegada do paradigma da inclusão e de medidas tomadas em prol da garantia de um ensino, de fato, inclusivo. O capítulo seguinte traz a metodologia utilizada na obtenção dos dados que permitiram a construção deste trabalho, contribuindo na consecução dos objetivos traçados, bem como a caracterização do ambiente institucional onde foi realizada a pesquisa e abordado o objeto de estudo. Posteriormente, no capítulo A SRM enquanto ferramenta de inclusão realizamos a análise crítica dos dados coletados frente a reflexões teóricas e às legislações que norteiam a Sala de Recursos e o paradigma inclusivo em educação. Por fim, as Considerações Finais apontam as reflexões mais amplas que puderam ser realizadas a partir da pesquisa.

## **2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA NO ÂMBITO NACIONAL**

Muito se discute atualmente sobre a inclusão, se tratando do contexto nacional, e houve um avanço com relação aos debates que giram em torno dessa temática, assim como também foram tomadas medidas que contribuíram para a concretização de ações inclusivas no âmbito da educação. Porém há toda uma história que antecede o paradigma da inclusão e é importante, antes de falar de procedimentos, pensamentos e ações inclusivas trazer um pouco da trajetória de estágios e superações pelos quais a Educação Especial teve de percorrer, pois tanto a história inclusiva quanto a inserção dos alunos com deficiência na educação garantida por lei foram frutos de muita luta, manifestações e pressão social sobre o Estado. Enfatizando assim, que nem sempre os alunos com deficiência, transtornos e/ou dificuldades tiveram acesso ao ensino institucionalizado.

A Educação Especial foi criada por todo um processo histórico que se insere em campos científicos interessados pelo desenvolvimento humano, tanto das descobertas dos fatores que eram responsáveis pelas causas das mais diversas deficiências, quanto das problemáticas de aprendizagem por parte das pessoas com deficiência e o direito à educação destas. Entre as áreas que corroboram historicamente com a Educação Especial se encontram o campo médico, psicológico e educacional.

### **2.1 Vamos falar da história: contexto histórico-social na educação das pessoas com deficiência**

A educação sempre esteve ligada aos trâmites do interesse econômico e no nosso cenário nacional não seria diferente. Em relação às pessoas com deficiência, o interesse no Brasil por sua escolarização somente surgiu quando esta passou a ser vista historicamente como campo que também poderia cumprir com as necessidades de crescimento econômico. Porém até chegar a esse momento, as pessoas com deficiência eram discriminadas e segregadas da sociedade (JANUZZI, 2012). A princípio, o atendimento às pessoas com deficiência veio marcado pela intenção de segregação/exclusão destes da sociedade, por meio de asilos, cadeias; assim como também da filantropia e assistencialismo, com internação em hospitais, acolhimento em associações de caridade, como as Santas Casas de Misericórdia ou outras instituições que se constituíram sob as concepções de separá-los do convívio social amplo. Essa trajetória é retratada de maneira muito bem detalhada por Januzzi desde os tempos do Brasil Colônia em seu livro “A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI” (2012).

A atenção voltada para pessoas com deficiência, por um longo período histórico, foi sempre sobre a perspectiva de suas diferenças, assegurada a partir de uma concepção de normalidade<sup>1</sup>. Aqui no Brasil, ainda no Império, a Constituição de 25 de março de 1824, responsabilizava o poder público sobre a educação formal primária dos cidadãos brasileiros como parte dos seus direitos políticos e civis, porém com relação às pessoas com deficiência o documento traz no Título 2º, Art. 8 – item 1º: “Suspende-se o exercício dos Direitos políticos: I. Por incapacidade physica, ou moral” (BRASIL, 1824). Devemos notar, por meio da Constituição do Império brasileiro, que sobre lei as pessoas com deficiência, focando naquele momento as deficiências física e “moral”, sofriam retiradas de direitos, sendo esta atitude vista como uma forma de proteger o resto da população dessas pessoas, como se elas fossem “contaminadas” e inadequadas para o convívio em sociedade (JANUZZI, 2012). Diante disso, as pessoas com deficiência não tinham no Brasil Império igualdade de direitos, sendo inexistente atendimento educacional que lhes garantisse aprendizagem.

Trazemos aqui dados que comprovam que o desenvolvimento da educação escolar brasileira no século XIX não estava em estado favorável, sendo que a organização desta era voltada apenas à preocupação sobre a elite e a sua ascensão. O número de analfabetos era muito grande e, segundo Ferraro e Kreidlow (2004), no ano de 1872 o primeiro censo revelou que “a taxa de analfabetismo para o conjunto do País é de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais” (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 182). Os autores acrescentam que este resultado se manteve congelado até o segundo censo, realizado no ano de 1890, levando o Brasil a ser considerado líder em analfabetismo.

Porém, foi neste cenário que:

Em relação à educação do deficiente, nota-se também a atuação de vultos próximos ao imperador e, assim sendo, embora a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar para todos prescritas pela Reforma Couto Ferraz ou Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 (MIRANDA, 1975, p. 52) não fossem cumpridas (XAVIER et al., p.84), é criado no município da corte o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo decreto n. 1.428 de 12 de setembro de 1854 (CHAIA, 1963, p.148; LEMOS, 1981, anexo 1), e alguns anos depois o instituto dos Surdos-Mudos (ISM), ambos sob a manutenção e administração do poder central (JANUZZI, 2012, p. 10).

Mesmo estando em um momento onde a educação se via em resultados alfabetizadores decepcionantes, as pessoas com deficiência tanto visual quanto auditiva obtiveram a implantação de institutos para atendimento de ambas deficiências. Moacyr (1939 *apud* JANUZZI, 2012) nos apresenta que já, antes dessa medida, foi apresentado um projeto que

---

<sup>1</sup> “O critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória” (MELLO, 1917 *apud* JANUZZI, 2012 p. 34).

visava formar professores para o ensino das primeiras letras para os surdos-mudos, pelo então deputado Cornélio França. Já se podia notar, então, neste período um pequeno movimento sobre o interesse ao atendimento dos surdos-mudos, isso porque, segundo Januzzi (2012), havia uma internalização das ideias por parte dos filhos da elite que estudavam na França e assim traziam de lá suas influências e essa instalação em território nacional teria sido a abertura da possibilidade de discussão sobre essa área da educação, porém ainda de maneira excludente e com atendimento precário.

Cabe salientar a importância de problematizar quais os objetivos traçados com a implantação destes institutos, se, de certo, era a preocupação com a educação escolar destes, ou teria como intenção magna o distanciamento e a segregação do convívio social ou ensino profissionalizante de determinado ofício. Pensando aquele contexto, temos José Álvares de Azevedo como principal figura na instalação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos aqui no Brasil (hoje Instituto Benjamin Constant); e Huet com a mesma posição no Instituto dos Surdos-mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) ambos localizados no Rio de Janeiro. Na época imperial era muito comum os vultos que agiam sobre a sombra do Império e tinham “influência política no Estado” (RANGEL; GOMES, 2016, p. 56). Assim, foi o que aconteceu com Azevedo e Huet, que ocupavam a mesma posição em condições de estudos na França em suas áreas específicas, não estando inclusos no cenário nacional de exclusão e abandono às pessoas com deficiências, foram os principais atores na implantação dos institutos aqui no Brasil, sob forte influência das experiências na França.

As intenções sobre a educação das pessoas cegas e surdas foram trazidas dos ideais franceses para uma realidade política totalmente indiferente à essas questões, não havia um retorno econômico sobre a educação destes e muito menos no geral, já que o País estava intensamente voltado às atividades de agricultura, sem necessariamente precisar qualificar sua mão de obra, por isso a refinação de práticas que colaborassem com a economia e o desenvolvimento político do país.

Elas [pessoas com deficiência] não eram necessárias como produtoras de mão de obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grades propriedades latifundiárias (JANUZZI, 2012, p. 18).

Essa situação demonstra o silêncio sobre a atuação educacional, tanto geral no país quanto estando ligada às pessoas com deficiência, de forma que a autora retrata mais a frente em sua obra a dificuldade em informações acerca dos educandos que eram atendidos nesses

espaços, já que o assunto era tão despercebido, pensando esta ser apenas aqueles “mais lesados, os que se distinguiram, se distanciavam, os que incomodavam[...]” (JANUZZI, 2012, p.20). Os demais, que a olho nu não eram identificados; poderiam então estar “incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada” (idem, ibidem).

Os dois institutos implantados durante o Império foram pioneiros na trajetória de atendimento às pessoas com deficiência e para a discussão sobre esse assunto, porém ainda de maneira excludente e com um atendimento difícil, pois, segundo Januzzi (2012), não contemplava todas as pessoas com deficiência auditiva e visual, ainda assim por obterem de instituições de ensino voltadas para si, foram as únicas especificidades em termos das deficiências (como eram concebidas à época) que no Brasil neste momento foram contempladas.

### **2.1.1 Concepção médico-pedagógica**

Num primeiro momento, as pessoas com deficiência eram vistas de maneira discriminada, sendo submetidos ao esconderijo (aqueles os quais as diferenças eram mais visíveis exteriormente, pois ainda assim existiam deficiências ainda não conhecidas ou identificadas à época), como uma forma de privação do meio social, sendo segregados em asilos, institutos e até prisões, retrata Januzzi (2012). Não havia uma distinção quanto ao tipo de deficiência ou idade, as crianças muitas vezes tinham que conviver no meio de adultos com problemas graves e distúrbios, incluindo crianças que eram abandonadas, por vezes sendo até sadias, mas eram acolhidas por esses estabelecimentos para serem cuidadas.

A medicina e a psicologia vieram, a certo ponto, para assegurar uma segurança ao diagnóstico dos alunos com deficiência, pois o diagnóstico de deficiência estava assim associado a comportamentos agressivos, baixo desenvolvimento educacional, etc, atitudes que poderiam estar ligadas, e na maioria das vezes estavam, ao convívio familiar ou ao contexto social por exemplo. Então, os mais diagnosticados como deficientes eram os mais pobres, onde “não se criou uma escola de qualidade para todos, mas se intensificou a marginalização das crianças das classes pobres” (COTRIN; SOUZA, 2013, p.897).

Estando o campo médico a par dos assuntos ligados às pessoas com deficiência, que continuavam ainda segregados do meio social, nas instituições e asilos desde as crianças aos adultos; “os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu

quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos” (JANUZZI, 2012, p. 31-32). A educação já se encontra nesse momento, fim do século XIX e início do século XX, se encaixando na perspectiva de cuidar contemplando tanto com cuidados médicos quanto a escolarização da criança anormal (como se nomeava à época), separando-a do convívio com adultos também de igual perfil.

Essas medidas tomadas são tidas a partir do reconhecimento da necessidade de novas perspectivas que subsidiassem a preparação para o convívio social, de forma a se pensar além de apenas tratamentos e cuidados médicos, abrindo espaço para novas reflexões acerca do assunto. Para Januzzi, a introdução do campo pedagógico na área das deficiências estava direcionada à intenção de sistematização dos “conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então” (JANUZZI, 2012, p. 33), porém ainda segregando-as. Já havia então um compromisso que se voltava à educação, ainda com objetivos superficiais, mas abrindo-se para discussões mais profundas sobre o assunto e para o desenho de algum papel pedagógico no atendimento às pessoas com deficiência.

Partindo dessa preocupação surgiram, agregados aos hospitais e asilos psiquiátricos, as instituições escolares voltadas para o atendimento dessas crianças. As instituições para doentes mentais, asilos e hospícios recebiam tanto crianças quanto adultos e essa situação foi causando desconforto para os médicos. Observar a convivência das crianças com os adultos “idiotas” era preocupante, considerando-se que estas são seres sensíveis e que adquirem hábitos, independentemente de suas intenções, por meio do que vivenciam e observam, além de que era avaliado que elas poderiam “melhorar, se em outro local recebessem cuidados especiais” (idem, p. 32).

A então primeira “Escola Especial para Crianças Anormais” (idem, p. 15) foi o Pavilhão de Bourneville, e segundo a autora, foi fundada em 1903 anexa ao antigo Hospital Nacional de Alienados no Rio de Janeiro, sob a influência das ideias do médico pesquisador francês Desiré Magloire Bourneville, que lutara pelo atendimento das crianças “anormais” em classes especiais de Paris, sendo referência na criação desse pavilhão. O pavilhão “foi a concretização de uma resposta aos muitos protestos e denúncias que vinham, desde os fins do séculos XIX, se abatendo sobre a assistência dada às crianças que se encontravam internas no Hospício Nacional de Alienados (HNA)” (SILVA, 2009, p. 197).

O Pavilhão de Bourneville foi instituído anexo ao HNA e servira de internato para as crianças tidas como anormais. Segundo Silva (2009), que teve acesso aos prontuários da instituição, os diagnósticos mostravam que eram atendidas uma variedade de aproximadamente

15 categorias de pessoas com deficiência ou algum tipo de transtorno, mas predominava “os de idiotia, paralisia, epilepsia, imbecilidade e os quadros de degeneração. O diagnóstico mais frequente era, com vantagem, o de idiotia<sup>2</sup>” (SILVA, 2009, p. 201). Quanto ao atendimento oferecido era assegurado a concepção médico-pedagógica,

começando pela educação do andar, depois das mãos, da vista, da audição, do olfato, do paladar, da palavra, da higiene pessoal, todos com uso de aparelhos especiais ou objetos diversos. O ensino primário também era ministrado para aqueles menos comprometidos e o ensino profissional para os adolescentes (MÜLLER, 1998 *apud* SILVA, 2009 p. 202).

É importante ressaltar esses hábitos diários que eram priorizados na educação das crianças atendidas pelo pavilhão, de forma a prepará-los para um convívio independente, assim como também para posteriormente receber a instrução elementar. O ensino profissionalizante era voltado às técnicas de costura, sapataria, cestaria, etc., estando essas atividades ligadas ao interesse valorativo e também moral que conquistavam perante a sociedade a partir do aprendizado de um ofício. Sobre estas considerações, Silva (2009) discorre serem objetivadas pela intenção de normalizar as pessoas atendidas segundo os preceitos sociais, por meio de instruções atitudinais e atividades ocupacionais.

Os pavilhões de educação instalados anexos a hospitais psiquiátricos foram iniciativas ligadas a esta nova percepção médico-pedagógica no início do século XX, que cedeu espaço para a educação dentro do atendimento às pessoas com deficiência, mesmo que ainda de maneira distorcida, segregativa e restrita. Se tratou de um movimento constituído como essencial na construção do pensamento e dos ideais voltados ao interesse de inclusão de todos no processo educacional, de maneira a contemplar todas as necessidades.

## **2.2 Pensar a Educação Especial no Brasil**

O processo histórico-cultural da Educação Especial no cenário brasileiro foi contemplado por momentos de total discriminação, segregação/exclusão, assistencialismo, filantropia, cuidados médicos e psicológicos até a chegada da educação sobre a perspectiva de colaboradora no processo de “normalização e socialização” do sujeito com deficiência, já que, como afirma Goés, “(...) a educação escolar deve ser considerada uma das instâncias fundantes no processo formativo do sujeito(...)” (GOÉS, 2015, p. 40), por sinal muito importante no

---

<sup>2</sup> Idiotia era termo da época utilizado para designar as deficiências que hoje são conhecidas como deficiências intelectuais, que também foram por um tempo identificadas por deficiência mental.

desenvolvimento deste tanto no aspecto social quanto cultural e individual. Com relação às primeiras classes educacionais para atendimento às crianças com deficiência, sabe-se que elas foram

Organizadas pelos médicos que passaram a ser responsáveis pela educação das crianças consideradas anormais pelo seu tratamento, bem como pela orientação do trabalho docente. Posteriormente, segundo Januzzi (2004), os próprios médicos sentiram a necessidade de desenvolver uma avaliação mental mais qualificada de outras crianças. Dessa forma, a psicologia começa a fazer parte de uma proposta educacional para as crianças consideradas mentalmente anormais que, inicialmente, foram reconhecidas nos asilos e hospitais psiquiátricos. No entanto, essa proposta vai ceder lugar a outra, que emergiu da política econômica do país, no início do século XX (COTRIN; SOUZA, 2013, p.883).

Isso quer dizer que estava-se construindo meios de, através da concepção médico-pedagógica, as crianças com deficiência estarem recebendo uma atenção nas suas necessidades tanto médicas quanto educacionais, de forma a suprir com os objetivos econômicos do país. É preciso entender que nessa tomada de decisão já se percebe o sentido de responsabilidade que a escolarização passa a ter com relação a essas crianças, podendo criar métodos e estratégias de práticas pedagógicas que contribuam para o aprendizado e educação das mesmas, não mais limitadas apenas aos cuidados médicos. Porém havia segregação no sentido de isolar as crianças em atendimento especializado das demais e também nas intenções que haviam por trás destas medidas.

A decisão de educar essa população específica, segundo Oliveira (1917 *apud* JANUZZI, 2012) veio por medidas de interesse econômico, na busca de inseri-la dentro do meio produtivo para render capital e lhe atribuir função, economizando assim também na construção de mais asilos ou manicômios. Os discursos mais comuns vistos sobre a separação no ensino dos alunos com e sem deficiência estão ligados ao de Santos: “[...] ai dos resíduos! Ai dos parasitas! Cada um valerá o que produzir” (SANTOS, 1917 *apud* JANUZZI, 2012, p. 45-46), numa discussão que leva em consideração a qualidade do ensino dos alunos que não precisavam de normalização; e então deveriam ser ensinados separadamente, assim como também a necessidade de moldar aquele aluno considerado anormal para a convivência social. Isso para que ele não se tornasse um “parasita”, mas sim que fosse direcionado a produzir, pois os tempos vindouros cobrariam produtividade. Para isso, ele teria de ser segregado a classes selecionadas e com professores específicos para evitar que pudesse prejudicar a escolarização dos demais.

A menção aos tempos vindouros está relacionada ao momento em que o Brasil faz a sua transição de um país no qual a agricultura e o latifúndio predominavam para um país em processo de industrialização. Dentro deste processo, então, surge uma necessidade enorme de alfabetizar e preparar mão de obra qualificada para atuação nas indústrias e o convívio urbano

nas cidades. Busca-se então um sistema de educação no país com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que então se configurava.

A educação, infelizmente, estava ainda organizada e destinada à classe mais alta, onde segundo Cotrin e Souza (2013), os alunos que eram de classes mais baixas sentiam a dificuldade de acompanhar o desenvolvimento escolar, correndo o risco de fracassarem e evadirem desses espaços, além de já ser esse acesso bastante limitado. Nesse momento então, a psicologia passa a ser incumbida para diagnosticar o real problema e causas desse fracasso, já que sua relação com a educação estava dando frutos, segundo Antunes (2008), na Europa e nos Estados Unidos.

Mais especificamente sobre influência da França e dos processos de avaliação utilizados por Binet<sup>3</sup>, “a inteligência foi considerada como fator determinante da aprendizagem e, por isso, as escolas regulares deveriam acolher somente as crianças com capacidades para a aprendizagem” (COTRIN; SOUZA, 2013, p. 883 – 884). Com a entrada da psicologia na educação, observou-se atuação voltada ao processo de reabilitação das crianças tidas como fora dos padrões considerados normais e não um processo de aprendizagem educacional; situação que hoje reconhecemos não se tratar de deficientes, mas crianças que sofriam com dificuldades em sua aprendizagem. O principal seria as preocupações com as habilidades do ser que possibilitassem este contribuir com o desenvolvimento do país no campo trabalhista. Se não estivesse num nível considerado suficiente, era considerado insuficiente e excluído do espaço onde apenas se aceitavam componentes tidos como produtivos. A psicologia ficou encarregada de também criar métodos que desenvolvessem uma metodologia qualificada ao ensino destes alunos com o nível de inteligência abaixo do esperado.

Temos aqui nesse momento a confusão entre um aluno com deficiências biológicas no seu desenvolvimento; físicas ou mentais graves, e alunos com dificuldades de aprendizagens decorrentes de alguma situação social, econômica, familiar ou diversos fatores contribuintes para os problemas escolares. As crianças consideradas anormais, então, passaram a ser atendidas pelo sistema de ensino especializado, segregada do ensino regular, como forma também de não trazer prejuízos ao desenvolvimento dos alunos normais. Com a ajuda da psicologia na identificação dos alunos anormais, a demanda para o ensino especial cresceu em quantidade de atendimento e na diversidade de casos específicos também, necessitando de um maior suporte.

---

<sup>3</sup> Alfred Binet (1857-1911) foi o criador, juntamente com Théodore Simon (1871-1961), do famoso teste de inteligência conhecido como Binet-Simon, teste esse objetivado pelos seus idealizadores como um teste de inteligência que possibilitasse o entendimento do perfil cognitivo das necessidades de crianças com deficiência e sua aprendizagem.

Já em meados da década de 30 do século XX com relação à educação das pessoas com deficiência havia apenas uma expansão daquelas instituições já existentes, de forma privada e muito lenta, além de contemplar poucos, ressaltando uma ausência de medidas públicas ao atendimento de pessoas com deficiência de maneira que de fato atendesse a todos. A partir disso, a sociedade civil sentiu a necessidade de mobilização e criação de novos meios e condições de atendimento e começaram a surgir as associações, instituições ou centros. Surgem no Brasil, então, a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), mas tomando nota que encoberto sobre essas novas associações estavam ainda o sentimento de discriminação e protecionismo por parte dos familiares das pessoas com deficiência.

Com a ausência de medidas que contemplassem a educação hoje reconhecida como especial, “as instituições privadas ganharam força e prestígio em nosso país a partir de um discurso em prol das pessoas com deficiência, um exemplo disso é a Sociedade Pestalozzi” (SANTOS et al., 2015, p. 355), que teve sua primeira instauração em Canoas no estado de Rio Grande do Sul, no ano de 1926, porém apenas ganhou impulso a partir do trabalho desenvolvido por Helena Antipoff<sup>4</sup> e posteriormente se expandiram por todo o território brasileiro. Os fundamentos instituídos nas práticas realizadas nestas instituições eram designados sob a luz das medidas do próprio patrono da instituição, o educador suíço Pestalozzi<sup>5</sup>, e foram cruciais no desenvolvimento da Educação Especial nacional.

A educadora Antipoff disseminou o termo ‘excepcionais’, o qual, para ela, seria o responsável pela não adoção dos demais que já haviam sido adotados anteriormente, a exemplo dos que citamos anteriormente neste trabalho (ídiotas, anormais, etc.). Com relação ao público-alvo desta terminologia, a mesma considerava aplicável àqueles que:

se desviam acentuadamente para cima e para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas, de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social (ANTIPOFF, 1963 *apud* RAFANTE, 2016, p. 154).

Antipoff considerava ainda que as deficiências das pessoas estavam ligadas à sua condição excepcional orgânica e socioeconômica. Este termo foi tão disseminado a ponto de

---

<sup>4</sup> Educadora e psicóloga russa, teve sua formação não apenas na Rússia, como também na França e Suíça. Convidada pelo governo mineiro para dar suporte no ensino, que passava por uma reforma, chegou ao Brasil em 1929 e assumiu o cargo de professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento (RAFANTE; LOPES, 2011), (RAFANTE, 2016).

<sup>5</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) Educador russo que acreditava no ensino enquanto principal contribuinte no desenvolvimento das habilidades naturais e inatas das crianças. Patrono das Sociedades Pestalozzi.

ser considerado legalmente, compondo o Título X da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, “Da educação de Excepcionais” (BRASIL, 1961).

Antipoff, ainda apenas com o cargo na Escola de aperfeiçoamento, acreditava que os alunos excepcionais não deviam estar sendo atendidos pelas escolas regulares e por este motivo iniciou o trabalho com as sociedades Pestalozzi, cujas práticas pedagógicas não eram diferentes das praticadas nas instituições já instituídas para pessoas com deficiência, portanto, objetivavam tornar os alunos excepcionais sociáveis e de forma que contribuíssem com as necessidades econômicas do país.

As atividades educativas realizadas no Pestalozzi tinham por objetivo tanto desenvolver as aptidões e a personalidade da criança quanto verificar suas possibilidades e seu progresso. Para isso, as ocupações escolares, recreativas ou técnicas eram cuidadosamente analisadas, bem como discriminadas as etapas de realização de cada tarefa e o tipo de habilidade requerida para sua consecução. Ao mesmo tempo, refletia-se sobre o desenvolvimento proporcionado pela tarefa (CAMPOS, 2010, p. 70).

Baseadas sobre esta perspectiva, as funções até mesmo domésticas que eram destinadas às crianças atendidas por estas instituições recebiam diferentes valores educativos, então eram atribuições manuais e intelectuais diferenciadas para cada um e sem fugir das finalidades pedagógicas, assim como também eram oferecidas oficinas, sendo estas de “sapataria, carpintaria, encadernação e outros trabalhos artesanais, e uma horta” (idem, p. 69). Dados de 2011 e 2012 mostram que ainda havia, na época, de 39 a 41 instituições Pestalozzi em funcionamento no Brasil, havendo uma predominância na região Sudeste (SANTOS et al., 2015).

As iniciativas voltadas para estas demandas foram se estendendo a partir da atuação das Pestalozzi. Nisso temos a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), tendo sido “fundada em 1954, no Rio de Janeiro, por iniciativa da americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 27), juntando força e determinação tanto de pais quanto de amigos dos excepcionais, buscando proporcionar atendimento e defesa aos direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

O movimento das APAEs ganhou em 1962 a criação da Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs), esta que lidera instituições espalhadas pelo país prestando “serviços de educação, saúde e assistência social” (idem, ibidem) às pessoas atendidas, sendo uma associação de cunho civil ligada a um caráter filantrópico, sem fins lucrativos e ainda assim, ocupando as bases de um atendimento a pessoas deficientes em setor privado. Essas medidas e organizações estavam sempre ligadas às influências exteriores e com um mínimo de apoio do

poder central, partindo da necessidade que se tornara contrastante na sociedade brasileira do início do século XX com relação aos excepcionais.

Legalmente, o poder público brasileiro abordou a educação dos excepcionais a partir da Lei n. 4.024 de 1961, oficializando o termo excepcionais e ofertando uma contribuição, já identificada antes, às iniciativas privadas que fossem consideradas eficientes no atendimento a esse público. Além disso, a lei comanda que esta modalidade de ensino se enquadre no sistema geral da educação. Antes disso, o governo apenas promoveu campanhas destinadas às deficiências, cada uma em particular (JANUZZI, 2012).

Mesmo com toda essa trajetória “foi a partir de 1970, que a Educação Especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais” (ROGALSKI, 2010, p.2). Batista Júnior, em seu livro “Pesquisas em Educação Inclusiva”(2016), apresenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que assegurou em âmbito universal a garantia do direito à educação, assim como também o autor conceitua escola regular e escolas especiais.

Escola regular é a instituição que tradicionalmente acolhe alunos/as que não apresentam deficiências e a prática pauta-se na seriação(...). Em contrapartida, as escolas especiais são instituições onde as pessoas com deficiência são atendidas com a finalidade de obter escolarização e atendimento às suas necessidades biopsicossociais, separadas do processo educacional regular de forma que as atividades realizadas envolvem, além do trabalho com os materiais didáticos, o lúdico, a recreação e, em alguns casos, a formação para realização de um ofício. (BATISTA JR, 2016, p. 33)

Nota-se a distinção na definição apresentada acima entre uma escola que atende alunos sem deficiência e outra destinada àqueles com deficiência, que seriam direcionados a um ensino voltado ao desenvolvimento das suas capacidades sociais, psicológicas e biológicas, diferenciado do ensino oferecido por meio da seriação e por disciplinas.

Em um primeiro momento histórico da Educação Especial a ideia era de separar e distinguir as práticas que seriam realizadas em cada tipo de escola citada, não havendo até aí uma preocupação com o desenvolvimento das crianças com deficiências e suas aprendizagens, nem o intuito de incluí-las dentro do ambiente educacional regular.

Na década de 70 temos a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que acabou se transformando em Secretaria de Educação Especial (SEESP)(JANUZZI, 2012), e foi extinta e estruturada em uma diretoria da Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI<sup>6</sup>, antiga SECAD) diante do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Essa medida causou várias discussões entre educadores interessados pela área, como nos traz Bezerra (2013) em sua obra intitulada: “Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a SECADI”. De acordo com o autor, o CENESP inicialmente foi uma iniciativa que objetivou proporcionar uma organização estrutural da Educação Especial dentro de seu campo específico. O objetivo aqui não é o de criticar esta ação ou a sua extinção em 2011, porém é necessário levar em consideração que a Educação Especial não se trata de um campo à parte da educação, esta deve ser incluída dentro do campo educacional buscando o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, sem exceções. Toda e qualquer ação ou perspectiva pautada na segregação/exclusão de pessoas da educação devido a suas diferenças talvez possa ser um regresso.

Cotrin e Souza (2013) consideram o surgimento das escolas especiais como justificativa para esconder os reais dispositivos responsáveis pelos problemas no ensino, tornando as crianças com alguma deficiência o ponto chave da preocupação (quando na realidade muitas dessas crianças não tinham deficiência alguma, mas sim dificuldades na aprendizagem). Então, a escola regular, para não se encarregar disso, toma essas crianças como fracassadas e levam-nas a uma educação separada e exclusiva para elas. Tratou-se de uma forma de excluí-las de seu ambiente e “lavar as mãos” acerca da real situação da educação, escondendo as necessidades que ficavam camufladas nas questões econômica, social e cultural.

Somente quando o foco deixou de ser a deficiência considerada como impedimento, e passou a ser a necessidade particular que requer o aluno dentro das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, com vista aos fins de seu aprendizado, a educação tomou uma nova visão sobre a aprendizagem desses sujeitos. Foi aí que passou-se a adotar o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) (MARCHESI, 2004).

Com esse novo conceito passou a ser reconhecido o aluno, mas não apenas estes com deficiência, mas todos os que apresentam dificuldades no desenvolvimento do ensino-aprendizagem ou na permanência dentro do ensino educacional, fossem elas causadas por quaisquer aspectos vindos desde o ambiente familiar aos reflexos sociais e culturais. Esses discursos abriram caminhos para a reflexão acerca do paradigma da inclusão, pregando uma educação que de fato estivesse compromissada com o desenvolvimento educacional de todos

---

<sup>6</sup> A SECADI foi desmontada e extinta no início de 2019 pelo então Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez. O mesmo justificou essa medida com a criação da Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

os alunos, considerando também suas particularidades. As portas estavam se abrindo para a nova perspectiva educacional, a do paradigma inclusivo.

### **2.3 Uma nova perspectiva: o paradigma inclusivo**

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, Espanha, deu vida ao documento intitulado Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (UNESCO, 1994), um marco na história da educação inclusiva. Esse documento trata, assim como a conferência, de uma nova perspectiva para a Educação Especial, agindo sobre a garantia da inserção dos alunos público-alvo não em ensino segregado em escolas ou salas especiais, mas sim dentro do ensino regular; assim também como a sua permanência e uma melhor forma de proporcionar seu desenvolvimento em todos seus aspectos, levando em consideração a adaptação da educação enquanto responsável pelo aluno e suas particularidades (e não mais o aluno com o dever de se adequar aos trâmites da educação).

(...) o uso do termo *necessidades educativas especiais* erradicou o uso de determinadas expressões antes utilizadas – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, entre outras – deslocando o foco do aluno como responsável pela diversidade e direcionando-o para as respostas educacionais que eles demandam. (OLIVEIRA, 2008, p.42)

O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) se responsabiliza tanto sobre a imagem do aluno na perspectiva de sua deficiência quanto o olhar sobre aqueles que detém de dificuldades que podem ter se desenvolvido por consequência de quaisquer aspectos ligados à instituição, ao social, cultural ou familiar, é uma nova percepção e que está mais intimamente relacionada à ideia de inclusão, já que o trabalho realizado dentro do meio escolar deve estar pautado na perspectiva de igualdade onde todos sejam respeitados, contemplados, incentivados e educados, isso é inclusão.

As resistências e inquietações que foram causadas pelo paradigma da inclusão surgiram e continuam incomodando, segundo o pensamento de Mantoan (2003), pelo simples fato de estarem sendo denunciados os males que o conservadorismo escolar espalha pela comunidade de alunos, tornando como consequência também do social, necessitando de uma transformação e modificação das estratégias educacionais.

Mantoan (2003) ressalta que a exclusão na escola se faz presente no momento em que o aluno com dificuldades especiais é colocado dentro do ensino institucionalizado regular mas tem que se adaptar a ele, pois não há uma estruturação que repense a didática e os conteúdos para que acolha de forma completa a responsabilidade sobre a educação e o desenvolvimento

deste aluno. De forma muito revolucionária a ideia de inclusão, por sua vez, não objetiva somente a escolarização de alunos com deficiências e dificuldades especiais, mas vem tratar de todos num geral e de forma que se pense em uma proposta que de fato busque e concretize a inclusão de todos os alunos em um só ambiente, sem segregação de qualquer ordem que seja.

Como dito anteriormente, a princípio as crianças eram submetidas ao diagnóstico de observação dos professores, posteriormente do profissional de psicologia e aquelas que apresentassem suas deficiências seriam direcionadas às escolas especiais. Esse encaminhamento das crianças consideradas anormais ao ensino da escola especial se dava de maneira segregadora, voltada ao objetivo de separar esses alunos daqueles tidos como normais, a fim de não prejudicar o desenvolvimento destes e trabalhar com aqueles as práticas que os levassem a se normalizar e voltar ao convívio social. Toda essa trajetória carrega um desejo do que hoje vem a ser conhecido por inclusão, e de certa forma é importante inserir o aluno dentro do ambiente da sala regular, mas é necessário proporcionar subsídios para seu desenvolvimento, porque havendo a ausência dessas medidas, não há de fato inclusão.

No senso comum há comumente o equívoco de se pensar que a educação inclusiva veio necessariamente para extinguir a Educação Especial. Escola inclusiva é uma escola para todos, que respeita e atende todas as pessoas, sem discriminação ou exclusão de qualquer característica particular. Não podemos, então, percorrer o caminho até o paradigma da inclusão sem retratar sua ligação com o da integração.

Os dois vocábulos – “integração” e “inclusão” -, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserções diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. (...). O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. (...) a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p.15-16).

Como Mantoan vem trazer, a exclusão na escola se faz presente também por meio da integração, esta ocorre no momento em que o aluno com dificuldades especiais é colocado dentro do ensino institucionalizado regular, mas tem que se adaptar a ele por não haver uma estruturação que pense a didática e os conteúdos para que efetive de maneira integral a responsabilidade sobre a educação e o desenvolvimento deste aluno.

É importante estar atento às práticas que são desempenhadas à luz da integração, pois

‘Requisitos, restrições e exceções são inerentes à lógica de integração e levam à exclusão. Educação inclusiva não diz respeito à maioria. E, ao contrário, educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade e o direito de cada um ser como é’ (RICHARDS; AMSTRONG, 2011). Ela requer a transformação dos mecanismos

estruturais que geram ou legitimam a exclusão no contexto educacional ‘incluindo a base social das definições dominantes de sucesso, fracasso e capacidade’ (BARTON, 2003, p.12) (ANTUN, 2013, p.37).

Em suas considerações tanto Mantoan quanto Antun, citando outros autores, retratam a proposta educacional inclusiva indiferente à divisão de atendimento, sendo voltada para todos em suas particularidades. Por este motivo, talvez, seja tão frequente a resistência quanto à adoção de medidas inclusivas: por medo de sair do confortável e monótono, já que esta requer, como na citação anterior, uma mudança estrutural no contexto educacional. Porém, como diz Mantoan (2003), apesar de ainda ser tão resistente a adoção de tal perspectiva, ainda assim a mesma convence pelo seu propósito que transcende a educação, pois a inclusão não está apenas ligada ao contexto educacional, mas também à sociedade no universal.

É importante, todavia, considerar a necessidade de não se buscar apenas a inserção de todos os alunos em um mesmo ambiente escolar, mas sim uma reflexão direcionada à ação de estratégias didáticas e curriculares que possibilitem a aprendizagem e desenvolvimento de cada um de maneira particular. Isso é fundamental no processo de inclusão.

O movimento inclusivo vem tomar posse de uma posição educacional que busca inibir atitudes de segmentação, as quais tornam a escola um local hierárquico e excludente. Em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) se apresentou como um passo bastante preciso de compromisso e procura de inclusão das pessoas com deficiências em todos os espaços, tendo a perspectiva de que a deficiência não se encontra na pessoa, mas sim no meio que não possibilita estratégias e ferramentas considerando as características de cada um.

Em se tratando do direito à educação, a LBI traz em seu capítulo IV, Art. 27 e parágrafo único que “é dever do estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). Trata-se de ir além, de pensar a inclusão educacional enquanto responsabilidade não apenas dos sujeitos envolvidos no espaço da escola, mas uma contribuição do todo, desde a família aos sujeitos da sociedade. Só assim haverá a possibilidade de desenvolver meios para que as futuras gerações não reproduzam o preconceito e nem enxerguem as diferenças com olhar discriminatório e que o respeito seja produzido de tal forma que ocorra via espontaneidade sem necessidade de cobrança.

### **2.3.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)**

Em 2008, mesmo ano da publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pelo Ministério da Educação (MEC), o Decreto 6.571/08, revogado depois pelo Decreto 7.611/11, redefiniu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aqui no Brasil, que contempla os interesses da inclusão e é dado de forma complementar às necessidades dos alunos matriculados na sala regular e que são público-alvo da Educação Especial. O AEE objetiva oportunizar um melhor desenvolvimento e aprendizagem com a ajuda de recursos didáticos apropriados para as necessidades do educando em particular, em busca de uma educação inclusiva que trabalhe sobre as diferenças, com a finalidade de eliminar quaisquer dificuldades na inclusão desses alunos no ensino regular (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010).

Em se tratando do AEE, é importante citar a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº4/2009, que traz em seu Art. 5º: “O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização(...)” (BRASIL, 2009), deixando clara a função do atendimento como complementar a educação regular e não substituta desta, de maneira a ser realizada apenas nos horários opostos às aulas regulares e podendo também o aluno ser atendido no AEE em outra instituição educacional que disponibilize esse atendimento. Baptista defende a “(...) sala de recursos como dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para escolarização” (BAPTISTA, 2011, p. 65). Portanto, a sala de recursos objetiva ações educativas complementares inclusivas para os alunos com necessidades especiais, sendo um grande investimento na luta por uma Educação Especial na perspectiva da inclusão.

O AEE na SRM, uma ferramenta da educação inclusiva, atende alunos identificados pelo 1º parágrafo do inciso VIII do Artigo 1º no Decreto 7.611/2011: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Sendo parte fundamental da pauta inclusiva, a SRM mantém uma grande responsabilidade dentro do processo de transformação da educação e também da sociedade em relação ao ensino inclusivo, pois estamos em contato com o diferente a todo momento. É um erro gravíssimo as escolas insistirem em um padrão de ensino que idealiza o aluno, sem considerar toda a diversidade de demanda por aprendizagem que recebe em seu espaço.

Segundo dados disponibilizados pelo MEC<sup>7</sup>, os resultados das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, no período de 2004 a 2011, no ensino regular saltaram de 195.370 para 558.423, que consideravelmente é um aumento de 186%. Esse resultado se dá como um avanço significativo, porém não é apenas garantir as vagas e a ocupação destas nas escolas para o público-alvo da Educação Especial, mas já observamos um avanço com relação ao objetivo de educação para todos.

A SRM tem um papel fundamental dentro da proposta inclusiva, assumindo uma posição que desde sempre a educação deveria ter se interessado em assumir, considerando as particularidades dos alunos e proporcionando subsídios para se trabalhar diretamente sobre estas, de maneira a se garantir o desenvolvimento e aprendizado do aluno. Tomando em consideração todo o contexto histórico envolvendo a Educação Especial e as perspectivas que já foram consideradas com relação à educação das pessoas com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem, a SRM é uma proposta que desencoraja qualquer pensamento ou atitude discriminatória, pois dá a oportunidade de todos os alunos frequentarem os mesmos espaços educativos, e com relação àqueles com NEEs, possibilita um melhor desenvolvimento das habilidades que sentem mais dificuldades. Estes alunos:

estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do ensino especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas do acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se (BAPTISTA, 2011, p. 70).

O autor enfatiza, mesmo que nas entrelinhas, a divergência entre as classes e escolas especiais que segregavam estes alunos e a nova perspectiva inclusiva, que inclui a todos em um mesmo ambiente e proporciona àqueles com NEEs um apoio especializado, que conta com profissional devidamente qualificado e com a oportunidade de trabalhar sobre suas necessidades específicas, complementando e suplementando o conteúdo do ensino regular.

Entende-se que esse professor responsável pelos alunos com NEE deve levar em consideração toda a responsabilidade que lhe é atribuída, por isso é tida como importante uma formação específica para tal, de maneira que sejam contempladas as especificidades requeridas no atendimento desses alunos, em prol do seu desenvolvimento e aprendizado, tomando consciência da importância da conexão entre o professor sala de recursos e sala regular, onde o aluno é contemplado pelos dois ambientes, com seus atendimentos específicos. A sala de

---

<sup>7</sup> Painel do MEC. Disponível em: <painel.mec.gov.br>. Acesso em: 08. Fev.2019.

recursos requer um currículo característico, promovido por meio de práticas pedagógicas com o “objetivo de estruturar o atendimento do ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais, disponibilizar os recursos adequados e necessários e promover a participação e a aprendizagem desses alunos” (MIRANDA et al, 2009, p. 2109).

A pauta inclusiva é um debate que precisa estar sempre em processo de reflexão, considerando que a educação, em geral, é detentora de diversas perspectivas e direções que nem sempre são abordadas da maneira que carecem. Mediante o caminho teórico percorrido neste trabalho é notório que a Educação Especial nem sempre foi pautada sobre a concepção da inclusão e foram necessárias muitas lutas para que pudessem ser pensadas e tomadas as medidas que oportunizam essa perspectiva da educação em tempos contemporâneos.

Ao longo da história concepções e conceitos foram sendo alterados, a exemplo do conceito de deficiência. No ano de 1999, a partir do decreto de nº 3.298/99, em seu capítulo 1, art. 3º e inciso I a deficiência era tida como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado para o ser humano” (BRASIL, 1999). Temos já dentro da égide inclusiva uma concepção ainda voltada à anormalidade, um padrão conceituado e a deficiência vista a partir desta perspectiva, de maneira muito limitada.

Em 2015, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) o conceito de deficiência considera pessoas com deficiência as “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). A concepção aqui está totalmente voltada à pessoa e suas necessidades, dando enfoque nas possibilidades de diversas barreiras, não enquadrando, mas abrindo horizontes para se pensar além da deficiência, a pessoa enquanto participante da sociedade.

Tomando as considerações anteriores, puxamos um gancho para a identificação das pessoas público-alvo do AEE ou da Educação Especial, que são os “alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2009). Não se trata apenas das pessoas com deficiência, e muito menos considerando apenas as deficiências que historicamente foram, por um determinado tempo, as únicas contempladas, a exemplo da surdez, da cegueira ou das deficiências física e mental. Para contemplar a todos no ensino regular, sem exclusão ou segregação, a Lei nº 12.796/13 altera o art. 58º da LDB 9.394/96 e define a Educação Especial enquanto “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

Ressaltar a inserção das pessoas público-alvo da Educação Especial no ensino regular é necessário, pois é histórico a exclusão destas em classes especiais que serviram de mecanismos de exclusão das mesmas, tanto da sociedade quanto do meio educacional. Segundo o Censo Escolar de 2016, em se tratando dos alunos público-alvo da Educação Especial, estariam 82% deles incluídos em classes comuns, tendo um crescimento muito significativo entre 2008 e 2016. Em se tratando apenas das pessoas com deficiência, “57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%” (BRASIL, 2016). Podemos nos questionar onde estavam esses alunos no ano de 2008 ou anterior a este: segregados nas salas/classes especiais ou sem nenhum acesso à educação?

É um avanço! Por mínimos que sejam os passos dados em prol de uma educação que contemple a todos, ainda assim merecem destaque. Em se tratando de destaque, o paradigma inclusivo deve sempre caminhar concomitante à exclusão, já que temos experiências com práticas cujo objetivo eram incluir e na verdade se tornaram apenas mecanismos de exclusão, como são os casos das escolas especiais ou classes especiais. Tomando em consideração os apontamentos feitos, podemos nos questionar se os problemas principais da efetivação de uma educação inclusiva se encontram apenas nas medidas legais, ou se vai além destas. E na prática? É importante estar atentos às realidades práticas, não apenas se limitar a teorias, dados quantitativos e estudos científicos escritos.

Tendo em vista a consideração anterior, a sala de recursos objetiva contribuir com a transformação educacional voltada ao paradigma inclusivo que é pensado legalmente e teoricamente por pesquisadores e, se, de fato, for efetivado segundo é proposto diante da legislação então assume uma posição indispensável na educação. Também no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, incluída no tema da Educação Especial está a meta de garantia do AEE nas escolas regulares aos alunos público-alvo e prioritariamente nas SRMs. Pensando bem sobre isso não se trata apenas de garantir o acesso a este atendimento, mas também do comprometimento com esse trabalho e dos frutos que estão sendo colhidos por meio dele.

A SRM se trata de uma ferramenta fundamental de medidas legais que são determinantes na confirmação do direito assegurado principalmente pela Constituição de 1988, o direito à educação para todos no Brasil, mas não paramos por aqui, pois na realidade nem sempre são implementadas nas escolas as condições impostas pela lei.

Tomando gancho nessa consideração, se torna imprescindível trabalhos desenvolvidos nesta perspectiva de conhecer a realidade das SRMs e dos dispositivos que favorecem a inserção dos estudantes nas instituições de ensino e sua permanência na mesma, proporcionando uma inclusão educacional. O presente trabalho, a partir da revisão bibliográfica apresentada, foi a campo para aproximar tais reflexões da nossa realidade local, no Alto Sertão de Alagoano com vistas a conhecer as experiências de um caso específico de AEE.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA REALIZADA

Nesta seção são abordados os processos metodológicos que foram utilizados para a execução da pesquisa proposta pelo presente trabalho, considerando todos os passos dados desde a identificação do objeto de estudo à execução dos instrumentos para a coleta de dados. Para a elaboração de uma pesquisa científica é relevante o planejamento objetivo de metodologias que se adequem à estrutura do trabalho desejado.

Xavier (2014) nos traz a pesquisa como constituinte do cotidiano do ser humano, que esteve sempre em busca de melhores condições de sobrevivência e para isso buscou em diferentes momentos da história meios distintos de chegar até as respostas para as questões humanas. Porém, nem sempre houve um cuidado quanto aos métodos utilizados para essas pesquisas. O senso comum é exemplo de um tipo de conhecimento que foi e continua sendo bastante utilizado no dia a dia, na construção de conceitos que são compartilhados e definidos sem critérios avaliativos de autenticidade.

Sendo assim, “a busca por respostas de modo criterioso, sistemático e racional (não emocional, nem místico) apenas foi iniciada a partir do florescimento da Ciência, ou, mais precisamente, depois da criação do método científico” (XAVIER, 2014, p. 17). Na perspectiva científica a emoção dá espaço à razão e a subjetividade à objetividade, como é ressaltado por Xavier. Foi recorrendo a este método que a pesquisa para este trabalho foi realizada, tendo o conhecimento científico como requisito básico na construção de conhecimentos, sendo de maneira objetiva, sistemática e racional.

A primeira etapa da pesquisa foi um estudo bibliográfico, considerando o que Oliveira (2012) traz referente à necessidade desse levantamento para a elaboração do trabalho científico. Nosso estudo foi feito então “através de uma seleção criteriosa de autores(as) que trabalhem especificamente com a temática que se pretende estudar” (OLIVEIRA, 2012, p. 33), com o intuito de construir um caminho de conhecimentos ancorado nas abordagens já elaboradas por outros autores, de forma que auxiliasse nas metodologias utilizadas na coleta de dados.

Neste capítulo trazemos o processo e a finalidade pelos quais se sucedeu a escolha do objeto de estudo, posteriormente sua caracterização como base de uma melhor interpretação das informações coletadas. No item posterior trazemos a caracterização da pesquisa seguida pelos instrumentos utilizados na consecução da mesma, sendo eles a tarefa do observar e a entrevista que se deu em dois momentos.

### 3.1 Escolha do campo a ser pesquisado

A disciplina Educação Especial<sup>8</sup>, no curso de Pedagogia, aguçou, por meio de seus conteúdos curriculares, nossa curiosidade acerca das transformações no campo educacional, mais especificamente as que objetivam garantir o direito de todos à educação mediante o paradigma inclusivo, considerando as necessidades e particularidades de cada aluno. Os estudos da disciplina serviram de caminho teórico para o entendimento de que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) está vinculada à Educação Especial, confirmando para nós a importância deste atendimento para o desenvolvimento do aluno que precisa desse suporte especializado. Quando surgiu a necessidade de buscar um objeto de estudo para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a Educação Especial foi o tema escolhido para que pudessemos percorrer esse caminho de grandes aprendizagens e o AEE na SRM o objeto de estudo do nosso trabalho.

Em se tratando do objeto de estudo, a atribuição no processo de determinação deste para um trabalho científico, está posta nas palavras de Minayo, quando a autora diz que “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida” (MINAYO, 2011, p. 16). A respeito disso, as intenções sobre o tema específico se deram por meio do contato indireto que havia entre nós e uma SRM, através de um membro da família (como dito na introdução) que usufruiu do AEE que é ofertado nas mesmas, em horário oposto à sala regular.

Apesar deste contato indireto com a SRM tínhamos pouco entendimento acerca do AEE e sua relevância para a educação. Foi importante um estudo teórico/pesquisa bibliográfica e a elaboração de um pré-projeto que indicasse qual a problemática seria trabalhada e os objetivos a serem alcançados, assim como também quais técnicas seriam utilizadas. Cabe aqui ressaltar que anteriormente a visão sobre o trabalho desenvolvido na SRM se dava enquanto familiar de aluno, porém, a partir do momento que foi firmado o compromisso, objetivando o desenvolvimento da pesquisa, nosso olhar foi sendo voltado para esta perspectiva (de pesquisadora).

Visto que o desenvolvimento de pesquisas nos fazem repensar conceitos e práticas em geral que emergem no campo empírico da pesquisa, “(...) precisamos dar atenção à colocação dos principais problemas a partir dos quais a investigação será desencadeada” (THIOLLENT,

---

<sup>8</sup> Disciplina ofertada no quinto período do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, no *Campus Sertão* (Delmiro Gouveia – AL).

2011, p.61). Sendo assim, para fazer um recorte preciso da realidade escolar e conduzir a pesquisa, focamos então o processo de implantação da SRM na instituição citada, à luz do “Documento orientador: Programa implantação de salas de recursos multifuncionais<sup>9</sup>” e também o seu funcionamento; (de forma a se pensar o papel do professor, sua formação e práticas pedagógicas enquanto responsável pelo AEE, assim como também sua relação com os professores das salas regulares e posicionamentos acerca da SRM).

### **3.2 Caracterização da instituição e da SRM estudada**

O objeto de estudo dessa pesquisa é o AEE, sendo focado especificamente a forma desse se concretizar na SRM. A instituição escolhida para a realização da pesquisa foi justamente a frequentada pelo familiar citado acima, uma Escola Municipal de Educação Básica, localizada em um povoado do município de Pariconha, Alto Sertão de Alagoas. A mesma atende as séries de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, tendo seu funcionamento executado nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Na cidade existem três escolas que são núcleos e atendem especificamente povoados que se encontram mais próximos. Na instituição onde se realizou a pesquisa concentra-se um dos núcleos e ela atende alunos de quatro povoados, sendo estes considerados de faixa econômica baixa, assim como também atende alunos indígenas da região.

A instituição conta com treze espaços e dentre eles cinco salas de aula e uma SRM. Quanto aos outros espaços são organizados em coordenação, diretoria, cozinha, banheiros, além do pátio. Esses espaços de sala de aula são usados por uma média de quatrocentos alunos divididos em três turnos diariamente, contando com um corpo docente composto de quatorze professores, incluindo a do AEE. Alguns profissionais exercem cargos provisórios na escola.

A SRM é um dos espaços da instituição, sendo composta por ar condicionado, duas mesas com computador e cadeira, mesa redonda com quatro cadeiras no centro da sala, um banheiro interno, uma sala interna para guardar materiais, espelho, dois armários em tamanho P e M para documentos e objetos, estante com brinquedos e materiais didático-pedagógicos. Quanto à estética das paredes pode-se notar produções pedagógicas e materiais pedagógicos fixados – a exemplo do calendário, alfabeto em libras, números em libras, etc.–.

---

<sup>9</sup> O Documento orientador: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, instituído pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, objetiva a orientação às instituições referente ao programa Sala de Recursos Multifuncionais, abordando as necessidades e responsabilidades acerca de sua implantação.

A SRM na instituição teve seu funcionamento a partir do ano de 2012, apesar de dados oficiais do Governo Federal registrarem que não havia nenhuma SRM em funcionamento no Município de Pariconha, dados oficiais que foram analisados por Pavezi (2018) em sua tese de doutorado.

Figura 1: Interior da SRM



Fonte: Autora

Figura 2: Interior da SRM



Fonte: Autora

Figura 3: Interior da SRM



Fonte: Autora

Figura 4: Interior da SRM



Fonte: Autora

### 3.3 Caracterização da pesquisa de campo realizada

Para o levantamento de dados foi realizada uma pesquisa de campo que “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2011; p. 69). A mesma nos possibilitou estar em contato com o objeto estudado e

a realidade em que está inserido na espontaneidade com que se dá o processo, buscando dados que possibilitassem a resolução das problemáticas sobre as quais este trabalho se dedicou.

Classificamos nossa pesquisa como do tipo qualitativa, na busca da construção de conhecimentos que não se limitam a dados quantitativos, considerando que trabalhamos neste projeto com um objeto que faz parte do “universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade” (MINAYO, 2011, p. 21). Nos fundamentamos, portanto, no conceito de Moreira e Caleffe (2008), quando nos dizem que esses dados também podem ser coletados via aferição das condições verbais, descritivas e/ou através de observações.

Pensando nisso, nossa pesquisa se deu por meio do estudo de caso, a qual esteve ligada a apenas um caso específico de AEE via SRM e, para consecução dos objetivos propostos e levantamento dos dados, adotamos as técnicas de observação direta e intensiva, caracterizada por Marconi e Lakatos (2011), e depois realizamos também a entrevista. A observação possibilita a captura de acontecimentos ou comportamentos espontâneos que não são contemplados com outras técnicas de coleta de dados. Além disso, “ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.76), levando em consideração a importância de um planejamento prévio dos elementos a serem contemplados e observados.

Nossa técnica de observação foi realizada com a postura não participante, abordada por Marconi e Lakatos (2011), segundo a qual o pesquisador mesmo estando em contato direto com o objeto de estudo o pesquisador não busca se integrar, sempre mantendo uma posição de certa neutralidade, estando por fora de agir sobre os acontecimentos observados. As observações possibilitaram uma coleta de dados e informações que contribuíram para a formulação da entrevista semiestruturada organizada para um segundo momento. O momento de entrevista após a fase de observação foi de muita importância, principalmente por permitir um diálogo entre pesquisadora e a entrevistada, possibilitando a abordagem de pontos identificados como importantes de serem explorados.

### **3.4 Procedimentos formais para levantamento de dados**

Na pesquisa empírica, o momento de ir a campo para o levantamento de dados traz um peso indispensável na elaboração do trabalho. Pensar sobre os instrumentos que serão utilizados

como procedimentos para a obtenção dos dados visando a consecução dos objetivos da pesquisa se torna crucial, e as técnicas são nossas companheiras nesse trajeto.

Na nossa pesquisa, antes desse processo de coleta, foi realizado um levantamento teórico sobre os estudos na área, a fim de conhecer as abordagens que já haviam sido trabalhadas por outros autores. Fundamentados nesses estudos partimos para o processo empírico, mas antes do contato direto com a instituição elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>10</sup>, fundamental para a autorização da pesquisa dentro da instituição. O TCLE foi apresentado à direção da instituição e à professora responsável pelo AEE, nos dando a concessão de observação na SRM durante os atendimentos e também para a realização da entrevista com a professora da SRM, detalhando como as duas fases da pesquisa aconteceriam e fornecendo todas as informações necessárias sobre.

### **3.4.1 A tarefa de observar**

Com a autorização concedida para a instrumentalização dos dados, definimos juntamente com a professora responsável pela SRM os dias em que as observações poderiam se suceder. Os atendimentos aconteciam no horário da manhã nos dias de terça-feira e quinta-feira das 8:00 às 12:00, com alunos que estudam na sala regular durante o turno vespertino; e no horário da tarde o atendimento acontece nos dias de segunda-feira e quarta-feira das 13:00 às 17:00 com os alunos que estudam no ensino regular no turno matutino. As sextas-feiras é o único dia disponível dedicado ao planejamento dos atendimentos. Definimos, então, os atendimentos no turno vespertino para a execução das observações, nas segundas e quartas-feiras, considerando a disponibilidade da licencianda realizadora da pesquisa.

As observações deram início no mês de março de 2018 se estendendo até o mês de maio de 2018, totalizando três meses de execução dessa fase da pesquisa. Durante os dias de observação foram sendo escritos relatórios, abordando objetivamente todos os acontecimentos identificados ao longo dos atendimentos, desde o momento de chegada à instituição ao instante de partida. Esses relatórios foram organizados por intervalos de hora, tendo em vista que os atendimentos se dividem por grupos de alunos (de 1 a 4 alunos) por hora-aula. Após esse período de observação totalizamos o acompanhamento de 15 visitas/turnos na SRM e consequentemente 15 relatórios de observação.

---

<sup>10</sup> Apêndice A.

Nos registros referentes às observações é possível identificar que 12 dos relatórios registram o atendimento desde 13h00 da tarde às 17h00; outros 3 diferem em seus horários: 13h45 às 17h00; 13h00 às 15h30; 13h00 às 15h00. Isso aconteceu por motivos referentes à professora responsável pela SRM, que alterou o horário desses atendimentos devido a demandas particulares ou interferências não previstas. Em um total, foram contabilizadas cinquenta e cinco horas e quarenta e cinco minutos de observação em sala, entre os meses de março a maio de 2018.

Desde a elaboração dos objetivos que norteiam esta pesquisa houve uma preocupação com o compromisso de estar em contato com o objeto de estudo a partir de uma perspectiva de pesquisador. A observação como técnica científica é entendida como forma de obter informações e dados de maneira espontânea, sobre a dinamicidade cotidiana, fugindo das estratégias que muitas vezes são utilizadas para dar informações que na prática soam de maneira totalmente diferentes.

No processo de observação algumas atitudes e falas foram sinalizando a dificuldade de se firmar uma posição de pesquisador no campo específico, sendo a presença da licencianda sempre confundida com a imagem de estagiária. O diálogo dos sujeitos da pesquisa e o pesquisador durante a etapa de observação é uma corda bamba, pois o objetivo de quem está pesquisando por meio da observação é captar os acontecimentos de fora da situação, a partir do momento que este é inserido naquele cenário pesquisado, se torna delicado e comprometedor com relação aos resultados do trabalho. Traços dessa confusão de papéis ainda é notória na fala ocorrida em um momento final da pesquisa, a entrevista, quando a entrevistada se refere às observações como um ciclo de estágio: *“Você [referindo-se à licencianda pesquisadora] já conhece mais ou menos a realidade né, que você estagiou”*. A imagem da graduanda em licenciatura apenas como estagiária e não como pesquisadora é uma realidade que por vezes é reproduzida em meio aos próprios docentes, como notamos na pesquisa de Ludke:

Quanto à formação para a pesquisa, nossos entrevistados apontaram maciçamente os cursos de mestrado e de doutorado como os caminhos mais adequados. Poucos apontaram os cursos de graduação como responsáveis por essa formação e esses eram, em geral, os que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica, uma prática muito acertada desenvolvida pelo CNPq a partir dos anos de 1980 (LUDKE, 2001, p.87).

A imagem do professor ou do estudante de licenciatura enquanto pesquisador ainda é confundida e ignorada, tendo uma espécie de entrave entre o ser docente e a pesquisa. Ludke (2001), a partir de pesquisa com docentes, traz resultados que nos mostram ainda mais

especificamente a ideia voltada à academia enquanto promotora de pesquisas, e fragmentando funções os professores do ensino fundamental e médio se encarregam apenas da docência, sendo duas dimensões quase que colocadas como opostas. De nossa parte, ao contrário, houve esforço em desenvolver uma experiência de pesquisa e postura em campo distinta da de estagiária.

O passo posterior com relação à pesquisa de campo realizada se deu por meio da entrevista com a professora responsável pelo AEE. A entrevista foi elaborada mediante um roteiro organizado por tópicos semiestruturados<sup>11</sup>, que foram abordados pontos identificados durante o período de observação, que incitaram mais reflexão, necessitando serem mais explorados tendo em vista os objetivos norteadores da pesquisa.

### **3.4.2 Entrevista com docente do AEE**

O procedimento da entrevista foi pensado enquanto momento de continuidade da coleta de informações importantes para a análise de dados desta pesquisa, contemplando aspectos teóricos estudados, e que não puderam ser diretamente aferidos por meio da técnica de observação, assim como também outros aspectos que puderam ser problematizados durante os momentos de observação e que asseguram uma reflexão entre o dito (entrevista) e a prática (observação).

Para a consecução desse instrumento da pesquisa foi necessário a elaboração de um roteiro semiestruturado de questões/tópicos que contemplaram todas as informações fundamentais para esse momento. O roteiro foi pensado e estruturado segundo a perspectiva de entrevista despadronizada ou não estruturada de Marconi e Lakatos (2011), na qual há um roteiro de perguntas, porém o entrevistador não necessariamente precisa seguir uma ordem, mantendo a liberdade de flexibilizar quando acreditar ser necessário. A entrevistada foi lembrada dias antes a respeito da entrevista, assim como foi consultada quanto à melhor data para realização e utilização do aparelho de gravação para um melhor registro e veracidade das informações.

Para esta etapa da pesquisa contamos com a colaboração de uma colega<sup>12</sup> da autora desse TCC também estudante de graduação na posição de observadora com um olhar externo ao momento da entrevista. O intuito desta colaboração foi ouvir e observar as trocas, as reações,

---

<sup>11</sup> Apêndice B.

<sup>12</sup> Ana Paula Sandes Araújo, graduanda de Pedagogia da UFAL Sertão.

gestos e atitudes entre entrevistadora e entrevistada. No momento da entrevista a todo instante a colaboradora esteve fazendo suas anotações que nortearam a realização de um relatório visando contribuir com esta pesquisa. A presença dela corrobora também para dar uma atmosfera de certa seriedade da entrevista, já que entrevistadora e entrevistada tinham muito convívio, ajudando adotar um posicionamento formal. Isso somou positivamente para a qualidade da pesquisa uma vez que exigiu e levou a entrevistada a adotar uma postura condizente com o momento (se afastando da ideia de estágio).

A entrevista foi dividida em dois momentos. No primeiro encontro obtivemos uma duração de 1:02 exatamente, contamos com a utilização de um gravador, com consentimento por parte da entrevistada devidamente gravado, que depois teve seu conteúdo transcrito na íntegra. O segundo momento ocorreu 30 dias após o primeiro e se deu apenas para confirmação de informações a respeito das declarações feitas anteriormente pela entrevistada, objetivando utilização no trabalho de posicionamentos confirmados pela mesma. Durante a entrevista utilizamos um roteiro separado por tópicos que se estruturavam de acordo com diferentes temas relativos ao AEE e à SRM. Além de nortear o momento da entrevista; o roteiro flexível e não rígido também possibilitou o surgimento de novas reflexões na hora da entrevista a partir do que foi sendo ouvido, sendo isso abordado, sempre procurando não intervir ou atravessar as respostas da entrevistada. Após o segundo encontro da entrevista, os dados foram analisados e divididos em categorias.

## **4 A SRM ENQUANTO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: CONHECENDO UM CASO DO ALTO SERTÃO DE ALAGOAS**

Neste trabalho, em particular, a SRM enquanto ferramenta de inclusão é o centro de estudo, mas é importante frisar que as informações não irão caracterizar todas as SRMs no geral, já que cada realidade contém sua particularidade e interfere na implementação da sala e das práticas que tomam lugar dentro dela. Portanto, as informações retratam uma realidade específica e a professora responsável pela SRM em questão será identificada por Margot, em vista da preservação de sua identidade pessoal.

De acordo com os dados coletados por meio da metodologia selecionada, foi possível organizá-los e relacioná-los à luz de pesquisas teóricas, assim como com as medidas legais. Considerando que a análise na pesquisa qualitativa deve ter seus dados organizados em conformidade com temas comuns, resolvemos dividi-los à luz de categorias que reflitam o campo. Categorias no conceito de Legendre significa “agrupamento de informações similares em função de características comuns” (LEGENDRE, 1993 *Apud* OLIVEIRA, 2012, p. 93). Estabelecendo então essas categorias, o trabalho se torna mais organizado e coerente.

À vista disso, apresentamos 3 categorias sendo elas: 1 – Implantação e funcionamento da SRM; 2 – Formação e preparação do professor do AEE; 3 - Prática pedagógica na SRM e a inclusão. Essas categorias constituem este capítulo de análise.

### **4.1 Implantação e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)**

A área da educação vive uma constante busca de integrar os pressupostos teóricos à prática dentro dos espaços educacionais, a fim de cumprir com os objetivos traçados pela legislação e pelas políticas educacionais. À vista disso, também o projeto Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) está ancorado legalmente, tendo como referências a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008), que trazem enquanto dever do estado a efetivação da educação mediante garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). A garantia do AEE se concretiza legalmente com a lei

mais importante para a educação nacional, a LDB, e o documento político mais significativo na busca de uma educação inclusiva, o PNEEPEI.

Quanto à oferta do AEE ser prioritariamente nas SRMs é exigência identificada na Resolução 4/2009 em seu Art. 5º, sendo estas salas instaladas na própria escola ou em outra escola de ensino regular na qual o aluno estude, assim como também o AEE pode ser ofertado em “centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009).

A LDB é clara quando toma o AEE como um atendimento que deve ser transversal a todos os níveis de escolarização. Com relação a isso, mesmo estando funcionando em uma escola de ensino básico, a qual foi caracterizada no capítulo anterior, foi possível constatar que a SRM contemplada na presente pesquisa atende público também do ensino médio. Essa afirmação foi confirmada na fala de Margot, quando nos contou da sua dificuldade em lidar com todas as necessidades específicas de cada aluno, das quais trataremos mais à frente, e aproveitou para ressaltar os novos desafios enfrentados a partir da chegada recente de um aluno ao atendimento que se encontra frequentando o ensino médio regular.

Em se tratando da implantação e expansão das SRMs, por meio de dados do MEC, uma pesquisa realizada em 2013 mostra ter identificado uma expansão desse projeto, detalhando que entre os anos de 2005 e 2011:

foram criadas e financiadas 37.801 Salas de Recursos Multifuncionais, contemplando 37.281 das escolas públicas que informaram no censo a matrícula de alunos público alvo da Educação Especial, abrangendo cerca de 83% dos municípios de 26 estados brasileiros e um Distrito Federal (RABELO et al, 2013, p. 1241).

Em primeiro momento podemos identificar apenas sucesso nesses dados quantitativos, mas é necessário abordar estes dados por um viés crítico e problematizador, assumindo uma posição de compromisso não com a quantidade e sim com a qualidade da educação, principalmente a que é destinada aos grupos que por tanto tempo estiveram marginalizados dentro da sociedade em geral. Pensando nisso, à luz de medidas legislativas e documentos ligados ao Ministério da Educação (MEC) e à União, a entrevista realizada nos possibilitou entender que a SRM por três anos esteve sendo cobrada à Secretaria de educação responsável pela instituição. Diz a docente entrevistada sobre o caso específico:

*“Essa sala foi o Ministério da Educação quem exigiu e eu sei que já estava com mais ou menos três anos que o MEC já vinha mandando, tipo: computadores, jogos didáticos, sabe? Mandou materiais como aquele de montagem, ele foi mandando, [...] mandando para a secretaria... já para exigir a sala[...]. [...] quando foi em 2012 o MEC com certeza começou a exigir e fiscalizar (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).*

Houve, então, uma cobrança do Ministério à Secretaria da Educação da cidade por um determinado período, pois já haviam sido encaminhados para o MEC e colocados no Censo os nomes de alunos que eram identificados, segundo Margot, pelas próprias professoras das salas regulares como alunos com deficiência. “*Sempre no início do ano a diretora chegava e dizia ‘olha gente, observem os alunos que vocês têm, se eles apresentar alguma deficiência né, tipo, visual ou auditiva’ e ela só falava esse tipo de deficiência*” (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Essa observação de Margot com relação ao encaminhamento dos nomes de alunos para o AEE nos remete às instituições do século XIX e início de XX, que ofereciam atendimento às pessoas com deficiência, que apenas a partir da noção de normalidade julgavam que eram tidos como loucos, anormais pelo comportamento diferente dos da maioria. A própria Margot ressalta a limitação de identificação das deficiências quando diz “ela só falava esse tipo de deficiência”.

As deficiências destacadas nos fazem perceber a predominância de uma perspectiva de deficiência ou alunos com necessidades especiais ainda voltada apenas aos aspectos externos, sendo as pessoas com deficiências visuais ou auditivas destacadas prioritariamente. Como a responsabilidade de identificação dos alunos com deficiência ficou por parte das professoras, durante a entrevista Margot declarou que no coletivo todas as professoras perceberam mais a presença de alunos que “*não ouviam bem, não enxergavam bem, que tinha dificuldade de aprendizagem e aí muitos achavam que era deficiência*” (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Interessante refletir sobre a probabilidade de que neste princípio de indicação dos alunos ao AEE da escola apenas pela percepção do professor tenham acontecido equívocos, já que podem frequentemente haver confusão nos conceitos de deficiência, se não houver também um diagnóstico clínico sobre cada aluno indicado.

Aproveitando a colocação de Margot quanto à dificuldade de aprendizagem, a semelhança desta com a deficiência intelectual possibilita uma confusão entre estas duas situações. É importante ressaltar a diferença de um aluno com deficiência intelectual daquele que pode ser estigmatizado, erroneamente, como portador da mesma, sendo que suas dificuldades podem estar relacionadas ao seu contexto social, familiar, etc., causando um ritmo moroso à sua aprendizagem. A dificuldade no processo de aprendizagem é uma característica frequente da deficiência intelectual<sup>13</sup>, mas cada caso tem um desenvolvimento diferente na escolarização e a precisão de um diagnóstico médico, não apenas de cunho pedagógico, é

---

<sup>13</sup> Deineesly Hernandez e Maria Helena Moreira (2016) em pesquisa intitulada “Dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual: como diferenciar?” trazem uma discussão sobre os conceitos e diagnósticos entre alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual.

indispensável para a classificação do aluno como com deficiência ou não. Margot demonstra em sua fala estar ciente com relação a estas observações:

*“[...] no caso de deficiência de aprendizagem não é deficiência, as vezes é método, ou a criança que apresenta um comportamento como ficar ali quietinha e que não gosta de se enturmar, de brincar com o outro e que as vezes é algo que eles trazem do seu meio social, família, essas coisas”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

Essas são questões que precisam ser exploradas com prudência antes de tomar a decisão e direcionar o aluno ao AEE, já que alunos com dificuldades de aprendizagem isoladas de qualquer deficiência não se determinam como foco deste serviço. A condição para entrada de alunos no AEE e as atribuições referentes à mesma ficaram um tanto contraditórias em nossos dados coletados, pois segundo Margot para que o aluno seja atendido na SRM *“a família chega e diz que o aluno apresenta tal deficiência, ou o professor do regular observa e vê que ele apresenta algo diferente, então os pais podem matricular mesmo sem o laudo”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Ainda que não seja uma exigência obrigatória, o acompanhamento de outras áreas além da percepção educacional, a exemplo da médica, é condição essencial para um diagnóstico preciso e garantido, evitando equívocos na identificação de alunos público alvo do AEE.

Retornando à discussão acerca do processo antecessor ao funcionamento da SRM, as exigências que vinham sendo realizadas por parte da Secretária, de identificação de alunos com deficiência, já era provavelmente um direcionamento para coletar dados para o MEC e a partir disso diagnosticar a necessidade de uma SRM. Na instituição, por mais que houvessem dificuldades no ensino de determinados alunos, os professores não tinham conhecimento acerca desse atendimento, como confirmamos na fala a seguir, resultado de um questionamento sobre o interesse na SRM: *“A escola nem tinha conhecimento em relação a isso, de ter uma sala inclusiva, digamos que exclusivamente para aquelas pessoas que apresentam deficiência”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Nem mesmo os agentes da escola e talvez os pais dos alunos que foram identificados enquanto público alvo do AEE não tinham convicção do que se tratava o AEE, sendo esperado que eles possam estranhar esse novo modelo de ensino e a princípio houve uma resistência, porém a confiança foi sendo conquistada a partir do trabalho realizado por Margot.

As SRMs, segundo decreto 7.611/2011, são *“ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didático pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”* (BRASIL, 2011), mais acima, na fala de Margot, identificamos que o MEC já havia realizado a entrega de materiais na Secretaria da Educação para a constituição do

atendimento nas escolas que seriam contempladas, a cobrança agora estava sobre o espaço físico. O Documento Orientador: Programa de Implantação de Salas de Recursos multifuncionais<sup>14</sup>, assegura como responsabilidade da escola disponibilizar espaço físico para montagem da SRM, assim como o sistema de ensino ao qual pertence a instituição fica encarregada pelo profissional para atuar no AEE. Cumprindo com essas exigências, o MEC aguardou o espaço para que fosse dado prosseguimento à implantação da SRM na instituição. A obra da estrutura física para o funcionamento da SRM foi realizada pela prefeitura da cidade, mas fora os materiais pedagógicos (que já haviam sido enviados pelo ministério), o MEC, segundo Margot também fez outras exigências:

*“O MEC já mandou uma planilha, e nessa planilha ele já dizia o que fazer, que era para fazer esse alfabeto em libras, ilustrado [...] e já mandou até a quantidade de dinheiro.*

*Esse ar condicionado, não foi por que a secretaria quis comprar de 7.000 [Btus] não, porque na planilha dizia que tinha que ser só de 7.000 [Btus].*

*Essa mesa redonda só com quatro cadeiras, o MEC que mandou comprar”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

É possível entender que o órgão federal, além dos materiais pedagógicos que já haviam sido enviados para a Secretaria, enviou uma planilha para a regulamentação da implantação e também o valor financeiro para tal, confirmando o Art. 6º no decreto 7.611/11, que responsabiliza o ministério a disciplinar requisitos nas “condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro” (BRASIL, 2011) ao AEE. Com relação à observação do ar condicionado, nos relatórios de observação é possível notar alguns episódios em que o atendimento é prejudicado devido ao mal funcionamento do ar condicionado, assim como também de outros equipamentos, a exemplo da impressora:

*Quando cheguei à sala de recursos, havia uma parte escura, a luz havia queimado. “Só faltava essa”; Margot comentou [...]. Margot ligou a impressora, “ela agora está demorando tanto para ligar”. [...] A impressora novamente não pega. “Oxente, será que acabaram com a tinta? Deixa eu ir para a outra” diz Margot, e saiu (Diário de observação, nº 7).*

Margot estava reclamando pois nem o ar e nem a impressora estavam funcionando. Passou um bom tempo tentando fazer com que funcionassem, mas foi inútil. Foi em busca de um ventilador, que também não funcionou. O segundo funcionou, mas ficou desligando de forma padronizada o atendimento inteiro. Margot a todo momento reclamou do calor e de toda situação (Diário de observação, nº 8).

Ao entrarmos na sala de atendimento o ar estava muito abafado e com um mau cheiro, abrimos as janelas e as portas e Margot nos chamou para ir para a sala dos professores,

---

<sup>14</sup> Documento instituído pelo MEC a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

bem em frente, enquanto não saía o ar ruim, já que o ar condicionado não estava funcionando (Diário de observação, nº 14).

Essas situações foram algumas das que ocorreram durante o tempo de observação do atendimento. É possível perceber a dificuldade enfrentada principalmente com o ar condicionado e a impressora, refletindo a estrutura precária colocada para a docente e ao mesmo tempo uma dependência expressiva sobre esses aparelhos, sendo necessário em alguns casos, como vemos no terceiro exemplo, a mudança de ambiente para a realização do atendimento. Esses episódios, de certo modo, atrapalham o trabalho da professora responsável, de maneira que abordamos essa problemática na nossa entrevista, questionando Margot quanto às dificuldades enfrentadas no atendimento e dando foco aos aparelhos e objetos. Na ocasião, porém, a sua resposta não confirmou nossa impressão pois a mesma disse não sentir dificuldades.

Ao destacarmos essas situações e levantarmos a problematização acerca dos aparelhos, materiais e objetos, nossas intenções estão pautadas no objetivo de compreender sobre quem se destina atualmente a responsabilidade quanto à manutenção da SRM na instituição. Fizemos esta pergunta a Margot, ao passo que a mesma respondeu ser a *“escola mesmo, com o dinheiro do caixa escolar”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Levando em consideração esta colocação é importante ressaltar que a partir do decreto 7.611/11 o Decreto 6.253 de 2007 passou a vigorar da seguinte forma:

Art. 9º-A: Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

Dessa forma, passou a contabilizar por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) o duplo cômputo da matrícula dos alunos público-alvo do AEE, ressaltando a necessidade do aluno estar devidamente matriculado tanto na sala regular quanto no AEE e registrado com dupla matrícula no Censo Escolar/MEC/INEP, de acordo com a Resolução 4/2009, já que o AEE tem função suplementar e complementar na educação das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; não sendo substitutiva ao ensino regular. Estando o aluno destinado a duplo cômputo em recursos financeiros para a instituição, há um maior investimento para a manutenção da escola e necessariamente também a SRM.

Essa contribuição financeira favorece reposição e manutenção dos materiais e instrumentos utilizados pelo professor da SRM quando necessário, o que é bastante importante para que não haja prejuízo ao desenvolvimento da prática do mesmo, pois são equipamentos que contribuem com o seu trabalho, visando atender as necessidades educativas distintas e particulares de cada aluno. Quanto a este dinheiro “*quando vem o dinheiro para o caixa escolar graças a Deus eu tenho a prioridade de dizer eu quero isso, isso e isso*” (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista), é, então, atribuída à Margot a liberdade de determinar quais as prioridades e necessidades da SRM para aquisição de materiais e manutenção dos instrumentos de trabalho da mesma, sendo esta a melhor maneira, pois o professor do AEE é responsável pelo atendimento e compreende quais as carências materiais que dificultam o seu trabalho.

Enfatizamos aqui que o AEE não é substitutivo ao ensino ofertado nas classes regulares e que este serviço visa o desenvolvimento das necessidades particulares de seus alunos público alvo, por isso deve ser ofertado em “turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009), para que não haja um choque entre os dois atendimentos, já que é um trabalho conjunto.

Com relação a estas considerações, durante as observações constatamos o atendimento de dois alunos em horário regular, sendo necessário que se ausentassem de suas classes comuns por uma hora para o atendimento na SRM. Quando abordamos esta problemática na entrevista, Margot justificou que cada situação tinha seu motivo próprio. Um dos alunos frequentava a SRM naquele horário por conta de sua localidade de moradia e a impossibilidade de sua mãe se deslocar em horário oposto e levá-lo até a escola, o que era feito por meio de transporte público no horário regular. O segundo caso nos mostrou ser bem mais delicado, já que a mãe da aluna tinha bastante resistência em deixá-la estudar até mesmo em matrícula regular, portanto seria bem mais complexo convencer da importância do AEE e ainda incentivá-la a levar sua filha em dois horários para a escola duas vezes na semana. Apesar de ir de encontro à legislação, Margot nos contou que só realiza esses atendimentos em horário regular por conseguir autorização da coordenadora, visto que são casos específicos que demandam flexibilização dos horários estipulados.

Em se tratando de Legislação, o Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto articulador de propostas e objetivos relacionados à instituição educacional e ferramenta que promove o trabalho coletivo entre os agentes da escola, também faz parte e tem posição importante frente às medidas e discussões sobre o AEE. Segundo a Resolução Nº 4/2009, o PPP da instituição

que oferta o AEE deve institucionalizar essa oferta, de modo a prever toda sua organização, contemplando desde matrículas, a planos de atendimento, profissionais, redes de apoio; tornando esse atendimento de responsabilidade de todos os agentes, já que não se trata de um serviço isolado, mas de um trabalho que deve ser realizado em conjunto e com a contribuição de todos.

Mantoan orienta:

Um bom plano de AEE tem a participação da equipe escolar. [...] A colaboração sistemática dessa equipe no atendimento especializado “mexe” com seus membros e é uma oportunidade ímpar que cada um deles têm de rever atitudes, valores, comportamentos que são comuns em suas relações com as diferenças e que mantêm o caráter excludente da sua organização pedagógica na escola (MANTOAN, 2010, p.14-15, grifo da autora).

Quando as tomadas de decisões reúnem a todos os agentes da escola elas proporcionam mais oportunidades de mudanças e melhorias. Assim funciona no atendimento a alunos público-alvo da Educação Especial, deve estar envolvido no debate conjunto, onde todos possam refletir e dar suas contribuições para a busca de novas formas de trabalhar as diferenças no ambiente escolar de forma que seja a produção de frutos colhidos no meio social também. Pensando nisso, o PPP é o instrumento mais eficaz para tal, onde todos os agentes devem estar envolvidos e engajados na sua elaboração, portanto, sendo necessário o AEE estar contemplado.

Pensando nisso, solicitamos o acesso ao PPP da instituição para observação apenas da parte referente ao AEE. Em primeiro momento a impressão foi com o sumário, já que não estava identificado nenhum tópico referente à Educação Especial, AEE ou qualquer outra especificação. O PPP em sua versão atual se encontra com a atualização do ano de 2014, não tendo sido alterado desde então. Durante a entrevista, quando questionada sobre o PPP Margot informou nunca mais ter visto o mesmo, *“nunca mais vi, assim, ninguém mexer nele. [...] mas [o AEE] é incluído”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Segundo ela o atendimento estava incluído no PPP, mas não foi o que identificamos no documento. Notamos apenas uma pequena parte sobre o mesmo onde informava o funcionamento de uma SRM e especificando que era para atendimento dos alunos com deficiência.

Essa é uma pauta de responsabilidade de todos os agentes da escola e que deveria ter sido discutida, já que o funcionamento da SRM data de 2012, e é uma cobrança que deve partir principalmente do professor do AEE, pois este não pode exercer seu trabalho isolado dos outros profissionais, é imprescindível a ajuda mútua e a contribuição de todos. Preocupa pensar que dentro desses anos de funcionamento da SRM muitos profissionais, pais, familiares de alunos que sejam atendidos na mesma ou não, ainda não compreendam a função do AEE e a sua

importância em busca de uma educação inclusiva, carregando uma falsa concepção sobre este atendimento.

Essa preocupação se torna ainda mais gritante quando diz respeito aos professores das classes regulares, que devem ocupar lugar importante nessas discussões em conjunto com o professor do AEE, já que cada docente precisa “coordenar-se com os colegas e sentir-se parte de uma comunidade de profissionais da educação” (MOLITERNI, 2018, p.10). É uma posição que deve partir deles, enquanto principais responsáveis no processo de aprendizagem dos alunos na escola. Essa relação poderá ser melhor explorada nas categorias posteriores.

## **4.2 Formação e preparação do professor do AEE**

Nunca foi tão difícil ser professor quanto atualmente, estando os docentes em constante disputa junto aos meios de informações como a mídia através da tv e da *internet*, sendo desafiados a carregar as responsabilidades da ausência de atuação dos outros agentes na vida e desenvolvimento dos alunos, como o papel da família, que em sua maioria transferem suas obrigações para a escola. Além do mais o professor é um cientista, isso implica dizer que este não pode deixar de continuar seus estudos em busca de formação continuada e novas estratégias de ensino que contribuam com o desenvolvimento da sociedade também, acompanhando as transformações do meio em que vive.

Em sala de aula o professor se depara com diferentes alunos inseridos em diversos contextos tanto culturais quanto sociais, assim como também alunos com deficiências ou necessidades específicas. Isso requer dizer que este docente está induzido a ressignificar sua prática e buscar nortear sua relação com os alunos a partir da perspectiva de cada um e de suas necessidades, levando os alunos a compreenderem o que estão aprendendo, motivando-os e atribuindo sentido a este aprendizado, apenas a formação inicial não é suficiente para lidar com as dificuldades encontradas no meio escolar, a formação continuada para o professor além de ser meta do PNE (2014/2024) ainda é assegurada na lei magna para a educação brasileira, a LDB 9394/96.

Assim também ocorre com o professor de AEE, que é desafiado a atender alunos com dificuldades não apenas de cunho cultural, social; mas diversidades ligadas a deficiências, transtornos ou quaisquer aspectos que dificultem o desenvolvimento neuropsicomotor do aluno. Quanto a isso, além de ter como exigência à formação inicial para atuação na docência, a

Resolução nº 04/2009 CNE/CEB ainda acrescenta, de maneira bem sucinta que o professor de AEE deve ter formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009).

Além disso, o professor da SRM tem garantia também, com o Decreto 7611/11 de apoio técnico para sua formação continuada, visto que este realizará não somente o trabalho com as crianças atendidas, mas também poderá coordenar todos os âmbitos da escola em busca de cumprimento para as propostas que envolvem o trabalho inclusivo; evitando que se tenha uma “educação à parte” dentro das salas de recursos. Transformando, se necessário, a realidade do ensino regular com ideais metodológicos, curriculares ou em quaisquer aspectos que concretizem o objetivo específico da inclusão

A formação continuada do professor possibilita que o seu trabalho nunca seja limitado e que ele consiga sempre estar refletindo acerca de sua prática e dos resultados alcançados, facilitando uma atuação em contextos inclusivos, pois como cita Moliterni, para isso “é fundamental que o professor saiba como suscitar, [...] processos de mediadores educacionais – isto é, formas e modos adequados de organização de atividade didática e do contexto da sala de aula e da escola” (MOLITERNI, 2018, p. 13). Esses processos mediadores são muito mais ativados quando o profissional se vê diante de novos conhecimentos que lhe oportunizam refletir e melhorar sua prática.

A decisão de escolha e direcionamento de um professor à SRM pesquisada ficou, pelo que foi averiguado, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação. Quando questionamos Margot referente à sua indicação ao cargo e a sua formação, ela nos respondeu que não tinha especialização na área e que estavam cientes disso quando a escolheram. Quanto à justificativa da escolha, mesmo sem formação, Margot nos conta sobre um curso de educação inclusiva que comprou pela *internet* para complementar as horas de sua graduação e que a secretária tinha tido conhecimento desse curso, porém, não é uma formação completa e específica do AEE, tratando sobre suas especificidades e práticas para a construção de uma educação inclusiva.

Margot ainda acrescenta:

*“Eu acho que elas confiaram em mim, nessa parte do meu empenho, sabe, tudo que eu peguei e as funções que hoje tive e não tinha trabalhado ainda eu sempre busquei conhecimento, eu acredito que elas confiaram mais no meu empenho e não foi pensando nem que eu já era capacitada, mas por confiar em mim pelo meu empenho”*  
(Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

Essa fala de Margot instiga-nos a problematizar as verdadeiras preocupações que nortearam a escolha dela como professora responsável pelo AEE. O professor deve ter a ânsia de buscar novas práticas diante das dificuldades e desafios. Margot considera que seu perfil

pode ter sido notado por objetivar dentro do projeto de SRM um docente comprometido com seu trabalho e disposto a exercer um trabalho com qualidade, aproveitando cada oportunidade de novos conhecimentos e estratégias na execução da sua prática. Referente aos seus primeiros passos como docente do AEE:

*“Quando iniciei o AEE eu tive a oportunidade de participar de três seminários em Santana. Em 2012 eu fui um, passar uma semana todinha, era estudo teórico, era estudo prático, sabe, praticando também. Foi muito bom, me ajudou muito. 2013 fui duas vezes, aí depois fui buscar mais na internet. [...] e sempre a nossa coordenadora dava assistência, entendeu, passava atividades, orientava”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

Esses seminários iniciais citados por Margot foram indicações por parte da Secretaria e que depois deles a sua busca por formação foi mais pela *internet*, iniciativa particular dela, assim como também a secretária do município atua dando suporte, contribuindo com atividades, reuniões e auxiliando. Estas buscas na *internet* possibilitaram que ela realizasse um curso de Libras básico e outro sobre deficiência intelectual.

Quanto à pós-graduação, parece não ter sido mesmo uma prioridade na escolha do professor para assumir a responsabilidade do AEE, os motivos para tal não ficaram bem especificados, mas por meio das falas de Margot pôde-se refletir sobre a falta de pessoas com essa formação, porém mesmo depois de seis anos de funcionamento da SRM permaneceu apenas a pretensão de realizar a especialização *“nessa área, de atendimento especial”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

Além da ausência de especialização, Margot incumbia-se da diretoria da instituição no momento em que havia sido convocada a assumir o AEE, já tendo uma carga horária bastante sobrecarregada e lhe atribuir mais funções não foi problema para a gestão superior. Pelo que nos contou, ela ainda questionou essa situação: *“Oxente! Como que eu vou trabalhar se estou na direção? Ai ela: ‘Você combine com suas parceiras para você trabalhar na sala de atendimento no horário que você não estiver na direção’. Aí assim eu fiz”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

A divisão de funções assumida por Margot na instituição já na sua entrada para o AEE também foi identificada no período da nossa pesquisa, porém desta vez era enquanto coordenadora do ensino fundamental. Segundo ela, foi uma necessidade ela novamente assumir dupla função, já que ninguém havia se disponibilizado. Notamos em muitos momentos do nosso período de observação algumas consequências de dupla responsabilidade dentro da instituição por parte do professor de AEE:

A diretora entrou na sala para tratar de assuntos institucionais com Margot e tomou um bom tempo do atendimento (Diário de observação, nº 02).

[...] além de estar na sala de recursos, estava também substituindo a diretora nas responsabilidades da escola, sempre saindo e passando bons minutos ausentes (Diário de observação, nº 03).

[...] antes de me ver, Margot conversou com o vigia informando que estaria exercendo dois papéis no período da tarde, substituindo a diretora [...], caso qualquer coisa acontecesse, ele a procurasse (Diário de observação, nº 11).

Esses são alguns dos momentos em que o atendimento foi interrompido para que fosse possível resolver outras necessidades do outro cargo de Margot dentro da instituição. Além disso, boa parte desses dias ela ainda era escalada a substituir a diretora em suas funções. Em dias assim, o atendimento era prejudicado tanto pelo tempo que se tornava menor, quanto pelo desenvolvimento das atividades, que se tornava menos proveitoso.

Essa divisão de funções que são atribuídas à Margot desde a sua entrada na SRM e que permanece até então, nos abre caminho para pensar sobre a concepção de ser professor de AEE, pois além disso, seis anos depois da implantação da SRM na escola Margot ainda não se especializou a nível de pós graduação em nenhuma área da Educação Especial, com tantas funções dentro da instituição cabe procurar tempo para realizar tal formação que não tem recebido prioridade. Nos aparenta, considerando esse exemplo de Margot, que o docente da SRM não se encarrega de muitas tarefas enquanto tal, porém, a responsabilidade deste docente vai muito além do atendimento. A Resolução nº 04/2009 CNE/CEB nos traz, em seu Art. 13, pautadas todas as funções e responsabilidades que lhe são atribuídas:

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

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

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

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

VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Não é apenas em horário de atendimento que as funções do professor de AEE se definem, apesar de estar a sua prática interligada a todas as outras atribuições referidas na Resolução. Para iniciar a discussão acerca do tocante artigo e seus incisos, podemos identificar a necessidade de uma relação compromissada entre AEE e sala regular por meio da interação dos seus docentes, assim os incisos IV, VI e VIII se definem, declarando ser imprescindível para o trabalho com os alunos da Educação Especial essa articulação, de maneira a possibilitar uma conexão, evitando a quebra de sentido na aprendizagem do mesmo.

Salienta-se que o professor da sala de recursos multifuncionais deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar (BRASIL, 2006, p 18).

O AEE é dado de forma a complementar e dar suporte à permanência desses alunos nas salas regulares, tanto que ambos os professores, da sala regular e da sala de recursos, devem relacionar conteúdos e planejamento para que o AEE não se transforme em um atendimento sem função específica para o estudante ou fuja das suas verdadeiras atribuições.

A troca de informações entre professores da sala regular e sala de recursos possibilita a identificação de melhores maneiras de trabalhar em prol do desenvolvimento do aluno público-alvo da Educação Especial, de maneira que se possa atuar incluindo e não dando continuidade ao processo de integração. Assim, concordamos com Prieto quando deixa claro que são vários os desafios para o alcance do direito de todos à educação, enfatizando ainda que “um deles é não permitir que esse direito seja meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais em classes comuns” (PRIETO, 2006, p. 35). Se o aluno que é matriculado no AEE quando está na sala regular tem a sua presença ignorada, esta é apenas por necessidade física sem nenhum objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Então podemos questionar o real sentido do termo incluir.

Para se comprometer com o processo de inclusão é necessário que se tenha consciência do que isso significa e quais os desafios que devem ser enfrentados para chegar a resultados positivos dentro dessa perspectiva. A SRM enquanto ferramenta primordial no caminho inclusivo por muitos educadores, familiares, agentes da educação ainda tem sua função desconhecida, e para a concretização de uma educação inclusiva é necessário a participação de todos, não apenas do professor. Em se tratando dos profissionais, “muito importante cuidar da

formação dos professores (e dos gestores escolares)” (MOLITERNI, 2018, p. 10), para que seja um trabalho não apenas pessoal, mas também principalmente coletivo e de reflexão, que leve a transformação das práticas cotidianas. Para isso, é essencial o conhecimento acerca dos objetivos da inclusão por parte de todos.

Com relação à chegada da SRM na instituição pesquisada, a reação dos professores das salas regulares foi de muita aprovação, mas a concepção era, segundo Margot, de que a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos atendidos seria transferida integralmente no AEE e ao docente da SRM: *“eles acharam bom, tanto que eles acreditam que a SRM tem o dever de alfabetizar”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista), sinalizando uma das expectativas sobre eficácia do AEE. Posteriormente, Margot demonstra sua concepção sobre o trabalho desenvolvido nas salas regulares com os alunos do AEE:

*“Por que a inclusão é onde você dá o que o aluno merece e precisa. O professor do regular ele não tem muito empenho, ele se empenha mais nos outros que se diz normal. Aquele aluno hoje eles só levam uma atividade, pra quatro horas de aula. Ali fica aquele aluno praticamente mais excluído por ver os outros ali fazendo as atividades e ele apenas com aquela. Ai em relação a sala de recursos, foi bom porque eles pensam assim ‘eu não me importo muito com eles aqui por que eles têm a sala de recurso para estudar’. Você vê que é tanto que qual é o papel do professor da sala de recurso e da sala regular? É sempre estar em sintonia, entendeu?”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

A relação entre Margot e professores do regular, segundo a mesma, se dá apenas em reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo/HTPC em que participa e busca trabalhar seguindo as atividades discutidas nas mesmas, mas deixando claro que a busca dos professores da regular para tratar sobre os alunos do AEE são raras, porém quando é procurada pelos professores que relatam não saber lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial dentro da sala regular, Margot diz não ter problemas em dar dicas de como trabalhar, ressaltando que faz tudo de acordo com as suas possibilidades, no entanto, relata sua necessidade em aprender mais: *“Por isso que eu digo, eu preciso estudar mais, para que eu possa atender mais. Por que eu tenho pena desses professor que estão com eles no regular, por que eles não têm habilidade”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Margot reconhece sua falta de formação continuada, assim como mostra sua percepção na falta de preparo dos professores das salas regulares quanto aos alunos atendidos na SRM.

Não apenas com os professores de sala regular, mas também com familiares, com os demais agentes atuantes na instituição escolar, o professor da SRM tem a função, identificadas mais acima na Resolução citada, de orientar quando necessário. Durante as observações foi perceptível a abertura dada por Margot aos familiares que chegavam à sua sala para diálogos, assim como em alguns momentos interrompia o atendimento para incentivá-los a procurar

acompanhamento médico, informando a importância dessa parceria para o desenvolvimento do aluno, e também outros diálogos que eram travados. Dessa forma, é muito nítido que Margot reconhece a importância dessa interação entre ela e os familiares de seus alunos.

Essas interações do professor de AEE junto aos demais agentes, contribuintes na educação e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, são necessárias e imprescindíveis, servem para que o docente monte estratégias de melhor desenvolvimento de sua prática dentro da SRM, para que esta se mantenha interligada a todos os outros espaços da vida do aluno. Com relação à prática particular do professor na SRM, os incisos I, II e III da referida Resolução retratam sobre as exigências básicas referentes a esse atendimento. Entre elas está o plano de atendimento, que pôde ser identificado nas nossas observações, a partir da fala de Margot nos primeiros momentos:

[...]disse ainda estar '*na semana de avaliação e diagnóstico*' (Diário de observação nº 01).

Então ela lhe mostrou a atividade do pato com as sílabas, mas ele não conseguiu escrevê-las nem as dizer – ela marcou na atividade NÃO CONSEGUE e passou para outra atividade (Diário de observação nº 01).

Disse ela: '*tenho que trabalhar a matemática, pois tenho um relatório de diagnóstico para entregar*' (Diário de observação nº 02).

Margot justificou estar realizando várias atividades por estar atrasada na elaboração do relatório que pedia algumas informações e uma delas era '*se eles sabem pegar ou utilizar uma tesoura*' (Diário de observação, nº 02).

Durante os primeiros atendimentos de observação, Margot estava ainda desenvolvendo atividades que serviriam para montar o plano de atendimento de cada aluno e enviar o relatório de diagnóstico para a Secretaria. Essa é uma tarefa que se caracteriza como o momento de identificação das necessidades educativas peculiares de cada aluno e serve como suporte na elaboração de práticas e materiais pedagógicos que, de fato, contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno segundo as suas necessidades.

Levando em consideração todas essas informações, ressaltamos que a formação do professor para atuação no AEE e o seguimento de todas as exigências atribuídas por meios legais referentes à implantação da SRM é pauta importante e a maneira como são tratadas refletem as verdadeiras intenções institucionais sobre esse projeto. São medidas que interferem diretamente na prática docente, que será tratada a seguir; no processo de ensino-aprendizagem dos alunos atendidos pela sala de recursos e também na conjuntura geral da inclusão, já que o objetivo maior é possibilitar a inclusão de todos dentro do ambiente educacional.

### 4.3 Prática pedagógica na SRM e sua contribuição no processo de inclusão

A prática pedagógica do professor na SRM é de total importância no processo de inclusão, mas é necessário enfatizar e relembrar a responsabilidade de todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com a proposta inclusiva, já que esta não se desassocia de outros aspectos da educação. Mas tomando em conta a discussão que é desencadeada nessa categoria da prática pedagógica, devemos continuar caminhando no sentido de se pensá-la: como identificar se uma prática é ou não pedagógica? É imprescindível que esta esteja intencionada e que seja planejada, para assim, também no contexto da SRM, contribuir com o processo de inclusão. Para Franco (2012) essa prática apenas é pedagógica quando a mesma se dá pela intencionalidade e é planejada, quando vem acompanhada do diálogo com as necessidades do estudante e “é uma prática que se exerce com finalidade, com planejamento, com acompanhamento, com vigilância crítica, com responsabilidade social” (FRANCO, 2012, p. 179).

Em se tratando da SRM o compromisso com a prática pedagógica dentro do AEE também deve estar relacionado com um bom planejamento e objetivos traçados a partir das necessidades e objetivos educativos. Isso requer uma organização do atendimento e também do processo de ensino. Como citado na categoria anterior, a Resolução nº 04/2009 retrata o compromisso na formação do docente responsável pelo AEE na organização do tipo e números de atendimentos de seus alunos, tomando como referência os aspectos que considerar mais relevantes no processo de ensino-aprendizagem de cada um. O AEE tem o seu público-alvo definido e, deste, Margot atende na SRM alunos com deficiência intelectual, física e autismo, tendo entre eles alguns com laudo atestando deficiência múltipla.

*“Existe, no máximo, cinco alunos por horário. Eles têm direito a duas horas semanais, duas hora-aula semanais. Aí a cada dia eu atendo uma hora para cada aluno, em dois dias. [...] eu divido por nível, e também às vezes eu divido por idade... Eu gosto de dividir mais assim, tanto por idade quanto por nível. E tem caso que eu sou obrigada a dividir por deficiência, entendeu?”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

Seguindo a declaração de Margot, sua experiência com os alunos e as necessidades específicas de cada um são os principais pressupostos no momento de organizar o atendimento. A mesma falou ainda sobre os alunos que precisam ser atendidos em horário particular para si, sem nenhum outro aluno. Esta situação pôde ser identificada durante o período de observação desta pesquisa, especificamente no atendimento de um dos alunos, quando o mesmo necessitava

de muita atenção e dedicação por parte da professora, pois ele era inquieto e dava pouca atenção às atividades sugeridas, sendo improvável atendimento em conjunto com ele e outros alunos.

Além dessa divisão de horários e atendimentos, que ao ver de Margot se tornam mais produtivas sendo definidas a partir dos níveis e idades dos alunos, ou também por deficiência; há a organização dos planos de atendimento que são portas abertas para a elaboração dos planejamentos. Foi possível constatar que Margot realiza os planos de atendimento a partir da avaliação que tem de fazer dos seus alunos todo semestre. Essa avaliação a princípio identifica as necessidades de cada aluno e posteriormente podem também definir as mudanças que sejam percebidas no desenvolvimento deles.

Margot também relatou um caso de um de seus alunos que regrediu no desempenho educacional durante sua vinculação ao atendimento especializado. Segundo a mesma, isso se deu devido à falta de acompanhamento médico, necessário para o desenvolvimento do mesmo, já que se torna imprescindível no desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial o trabalho conjunto também entre profissionais de áreas diferentes, a exemplo de educação e saúde.

Retornando ao viés de organização do AEE, a parceria entre rotina e planejamento é uma aliada e referência importante na prática pedagógica desenvolvida por Margot, que define sua rotina da seguinte maneira:

*“A minha rotina é o seguinte, eu tenho as atividades permanentes que é: as boas vindas, eu dou sempre as boas vindas cantada ou às vezes não cantada; a leitura deleite e a hora da novidade – não sei se você percebeu, mas toda semana eu faço a hora da novidade. Então, essas aí são utilizadas para todos no geral. (...) já as outras atividades pedagógicas eu já utilizo mais por nível, mesmo que eu trabalhe um tema, como nós trabalhamos recentemente ‘mãe’, eu trabalho no geral para todos, agora com atividades diferenciadas” (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).*

Durante o período de observação do AEE foram perceptíveis as etapas dessa organização da rotina dentro da SRM, acrescentando à fala de Margot a atualização diária do calendário (pintado na parede da sala) e a identificação do dia da semana como outras duas atividades da rotina. Essas tarefas eram realizadas sempre no primeiro atendimento do dia, por vezes os próprios alunos cobravam de Margot quando a mesma demonstrava ter deixado despercebido uma dessas atividades. Quando questionada a respeito de uma exigência formal de rotina no AEE, Margot diz não existir, mas ser uma forma de melhor organizar seu trabalho e planejar sua prática em cada atendimento.

A partir dessa normatização rotineira é que Margot organiza seu planejamento diário, seleciona as leituras e as atividades a serem realizadas com os alunos. Com relação ao

planejamento diz ser importante trabalhar cada aluno em sua necessidade e considerando seu nível:

*“Se naquele horário eu tiver aluno alfabetizado e aluno não alfabetizado, aluno que precisa de, digamos, de atividade de concentração, essas coisas, eu tenho que trabalhar de acordo com o que ele precisa. Não é por que ele tá ali junto com os outros, ele vai ter que ser obrigado a trabalhar a atividade que trabalha com os outros não. Tem que ser de acordo com o nível de cada um”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

É perceptível na fala de Margot o real objetivo do AEE: trabalhar as necessidades dos alunos em seus diferentes níveis. Durante a observação foram identificados os momentos em que era notável essa diferenciação de atividades, a exemplo de um episódio registrado em diário de campo: “As atividades de F. e A. foram a do caça-palavras, enquanto a de L. foi a do desenho do pato para completar, seguindo a ordem dos números” (Diário de observação, nº 11). A partir destas observações é evidente um compromisso com o aprendizado do aluno e o compromisso com sua inclusão no processo de aprendizagem.

É importante destacar que a alfabetização não é o foco do AEE, sendo um atendimento com intuito inclusivo, complementar e/ou suplementar ao ensino regular, porém, a missão de alfabetizar ou não no AEE será definida de acordo com a necessidade de cada aluno, já que o objetivo é atender o aluno em suas necessidades específicas e que geram conturbações em outros aspectos de sua vida, além do educacional.

Portanto, mesmo que seja um trabalho conjunto entre todos os agentes envolvidos e principalmente entre professores da regular e da SRM, ainda assim o AEE traça uma relação conjunta com o compromisso de trabalhar com o ensino regular e proporcionar um melhor aprendizado ao aluno, considerando então a diversidade e suas peculiaridades e muitas vezes tendo que buscar “outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino” (PRIETO, 2006. p. 40). Não que seja conveniente uma total ruptura, mas no comentário de Margot, a seguir, ela deixa claro que acima de tudo existe a necessidade do aluno, quando ela relata certa expectativa de ter que acompanhar as atividades da sala regular. Diante desta demanda que às vezes é apresentada a ela, a mesma diz que muitas vezes não cede: *“tem vezes que eu não trabalho não, eu vou de acordo como vejo as necessidades deles”*. (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

Cabe ressaltar que se dentro do ambiente da sala regular o trabalho desenvolvido não está contemplando as necessidades do aluno atendido na SRM, se torna delicado acompanhar e continuar excluindo o aluno do processo de ensino-aprendizagem. Nesses momentos podemos

perceber a importância do diálogo entre professor do AEE e o da sala regular, um trabalho em conjunto que visa o aprendizado e a inclusão do aluno em sua totalidade.

Nem sempre o olhar externo sobre a prática pedagógica em ambientes específicos da Educação Especial reflete uma interpretação que considere o objetivo traçado para cada atividade. O que pode ser tarefa irrelevante aos olhos externos, para outros pode ser um primeiro passo a novos aprendizados. Isso também é inclusão, e se encontra nessas pequenas práticas o sentido da educação. A atitude de atualizar o calendário, identificar os dias das semanas, até no momento da acolhida no pedido de abraço ou beijos, podem soar como tarefas pouco significativas, porém esta última surge como um incentivo de interação e contato social, ação que para alguns alunos da Educação Especial, como o exemplo dos alunos autistas, merece um esforço muito grande por ser tarefa difícil. Trabalhar esta rotina simples é uma maneira de buscar desenvolver esse aspecto na vida do aluno, possibilitando abrir portas para muitas outras situações complexas para eles.

Pensando nos alunos a partir de suas especificidades é importante notar não apenas as questões educacionais, mas todo o contexto no qual ele está inserido que implica no seu desenvolvimento, cabendo aqui trazer a inclusão enquanto ferramenta que reduz “todas as pressões que geram ou legitimam a exclusão na educação e na sociedade” (BOOTH, 2003 *apud* ANTUN, 2013, p. 40). Diante do exposto há de se considerar que o AEE não se limita às questões educacionais, abrindo espaços para práticas ligadas às necessidades do aluno, que são amplas, por vezes de socialização, e podem não ser bem entendidas por olhares externos.

Visões equivocadas sobre o AEE e suas práticas podem surgir tanto de agentes atuantes dentro da escola, sem conhecimento a respeito, quanto por parte dos próprios familiares de alunos com deficiência ou transtornos, que muitas vezes não acreditam na contribuição que o ensino pode lhes proporcionar. Os próprios pais às vezes têm resistência e não acreditam que possam fazer algo para melhorar o desempenho e desenvolvimento de seu filho, usando a deficiência como trave e se fechando às novas perspectivas que lhe são apresentadas. Fávero explica um dos motivos pelo qual isso acontece:

O direito à educação escolar, como um direito inalienável da infância, é amplamente reconhecido em relação às crianças em geral. Mas em relação às crianças com deficiência, essa consciência não é muito clara. O seu direito a uma educação inclusiva ainda é visto como mera opção (FÁVERO, 2010, p. 27).

Essa resistência vinda dos pais pode estar relacionada a muitos fatores advindos da experiência e das dificuldades de ter um filho com deficiência ou transtorno, o que acaba fragilizando muitos pais e mães. Margot tem consciência dessa fragilidade, isso pode ser

identificado em sua fala quando comunica sobre seu diálogo com os pais de alunos e reconhece que *“uma mãe de criança deficiente a sensibilidade é maior”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Quando assumiu o AEE disse sentir a insegurança de muitos pais. Sentia que *“de início muitas mães não tinham confiança...”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

Um exemplo que ilustra tal problemática pôde ser identificado na experiência vivenciada por Margot com uma de suas alunas. A mesma tem de ser atendida no horário regular, e não no contraturno, pois sua mãe se nega a levar a filha à escola fora do horário da aula regular. Além disso, *“é uma luta todo ano para aquela criatura [a aluna] vir estudar, por que a mãe dela não quer colocar ela na escola. Aí, por ela [a aluna] ter muita vontade, eu vou lá, incentivo, falo com a mãe...”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Essa falta de crença por parte de parentes na escolarização pode ocorrer definido a muitos fatores envolvendo esses familiares; e essas situações devem ser contornadas com muita cautela, por toda a comunidade escolar, para que se conquiste a confiança dos pais. A nosso ver, Margot demonstra muito cuidado com essas questões.

Pensando em tudo isso, avaliamos que o importante é estimular os alunos a estarem dentro do ambiente escolar e perceber satisfação por parte deles em participar do AEE, pois é um espaço onde há estímulos para seu desenvolvimento e as atividades são preparadas para sua necessidade (não exigindo totalmente que o aluno que se adeque ao método de ensino). Nas observações algumas situações demonstraram um cuidado por parte da docente em celebrar os avanços com seus alunos, como no exemplo registrado: *“Cada acerto Margot levantava as mãos com muita empolgação e comemorava dizendo: ‘tá vendo que você [aluno] vai conseguir? Você vai sair daqui lendo esse ano’”* (Diário de observação, nº 3).

Durante a entrevista Margot também contou o caso de uma das mães que se queixou de o filho não ter interesse em participar da sala regular, dizendo também que o mesmo não reclama quando se trata da SRM. Na visão de Margot, isso se dá devido à falta de formação dos professores e por também os mesmos não buscarem *“meios e formas. Aí, a maioria dos alunos se sentem excluídos”* (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista).

Com o exemplo dessa mãe, é possível questionar a posição da sala regular frente à contribuição de uma educação inclusiva. Neste caso, focando sua relação com o trabalho pedagógico da SRM. É importante pensar o papel do professor da sala regular, mas pensar também quais as condições de trabalho que está submetido, já que devemos considerar os muitos cenários de sala de aula (marcados por superlotação, falta de materiais, por exemplo).

Na instituição pesquisada há caso de sala de aula regular com 3 alunos da Educação Especial e apenas um professor em atuação regendo a turma, isso dificulta sobremaneira a eficácia do trabalho docente.

Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com bons resultados, durante o processo de implantação da SRM são disponibilizados diversos materiais didáticos com o intuito de ser realizada uma prática dinâmica e diferenciada com os alunos, de forma que o professor possa criar estratégias em seus atendimentos que proporcionem uma aprendizagem dinâmica aos alunos.

Durante as observações o computador foi o aparelho eletrônico mais utilizado nos atendimentos, por vezes até de forma que fez surgir questionamentos sobre utilização tão frequente. Margot disse ter tido muita dificuldade no início para trabalhar com os alunos questões simples, como os dias da semana, até que encontrou uma melhor forma por meio do computador, que é, de acordo com as observações, sempre utilizado para reprodução dos vídeos dos dias da semana, vídeos das letras do alfabeto e até mesmo na reprodução de outros vídeos interativos, quando necessário, seu uso se tornou permanente. Ela conta na entrevista que mesmo sendo tarefas que parecem simples para outros alunos, alguns os quais ela atende na SRM demoraram um tempo bastante significativo para conseguir aprender essas informações cotidianas.

Em alguns momentos no atendimento de um aluno autista, por exemplo, Margot utilizou vídeos da “Galinha Pintadinha”. Durante a entrevista, quando foi questionada a respeito, ela disse ser necessário tal uso por ser “*algo que ele consegue se concentrar*” (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Em outros momentos utilizava o aramado montanhoso, uma peça enviada pelo MEC para ajudar na concentração dos alunos e na coordenação motora, mas que ainda assim com esse aluno não funcionava por muito tempo. Eram situações simples que Margot realizava junto com os alunos que com muita atenção notamos conter objetivos pedagógicos incluídos, como na situação a seguir:

Ele [aluno] parou no chão fitando sua sombra até que Margot também começou a brincar com a sombra dele. Depois foram para o computador e Margot colocou um jogo de memória com animais de desenho para brincarem juntos, mesmo que ele demonstrasse não jogar de forma independente, já que ela foi quem, segurando na mão dele, fez o uso do *mouse* (Diário de observação, nº 8).

Nesse episódio, o aluno prestou bastante atenção no jogo virtual e continuou na mesma atividade por um bom tempo, o que nos levou a concluir que essa era a intenção de Margot com a atividade, já que a dificuldade maior com este aluno em todos os atendimentos era prender sua atenção. Em uma conversa informal, Margot já havia dialogado sobre a dificuldade de se

avançar no atendimento e aprendizado dele. A utilização da tecnologia nesta situação, em particular, se torna a grande aliada para Margot trabalhar as necessidades do aluno e buscar promover uma participação que aos poucos pode proporcionar a autonomia do mesmo, responsabilidade que é atribuída ao professor do AEE na Resolução 04/2009.

A maior problemática identificada por meio das observações com relação ao uso da tecnologia era a sua dependência. Nas situações a seguir é perceptível a preocupação com a ausência de internet e a ausência do computador também, sendo assim, o planejamento estava totalmente ligado a essas ferramentas:

*‘Quero ver como vou trabalhar com E. sem o computador’* disse Margot se direcionando a mim. Eu olhei para ela, abaixei a cabeça e pensei comigo: isso é sinal que ela não planejou o atendimento dele ou planejou como uso do *notebook*? (Diário de observação, nº07)

Margot anunciou a leitura deleite ‘A cigarra e a formiga’ e logo depois reclamou da *internet*, o que me fez pensar que a história ainda iria ser pesquisada (Diário de observação, nº 09).

E o atendimento de E. se resumiu aos vídeos da “Galinha Pintadinha”, até o horário que sua mãe foi lhe buscar (Diário de observação, nº 04).

O professor se vê desafiado a todo momento com muitas questões referentes à sua profissão, com o do AEE não seria diferente, este também tem sua capacidade desafiada a “encontrar saídas, descobrir o que pode acrescentar ao seu plano inicial de ação” (MANTOAN, 2010, p. 14). Assim como nas situações descritas acima, onde há o comprometimento do planejamento e o professor tem que estar preparado com novas estratégias, para evitar que seu trabalho seja prejudicado. Na maioria das vezes durante as observações Margot conseguia seguir seu planejamento, porém sempre buscava outras ferramentas quando isso não era possível.

Sobre a leitura deleite, pertencente à rotina definida por Margot, segundo a mesma “*não necessita esta estar ligada ao conteúdo da aula, pois se trata de uma história mais dinâmica e não informativa*” (Margot, participante da pesquisa, trecho da entrevista). Por vezes a leitura influenciava na atividade, porém a maior parte dos dias observados foram realizadas outras leituras informativas que já estavam interligadas à atividade impressa do dia. O objetivo maior de Margot com a mesma é levar o aluno ouvinte ao interesse pela leitura e proporcionar também um momento de conhecimento prazeroso, já que toda leitura deleite traz uma história.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva interfere na transformação não apenas do campo educacional, ela deve estar presente em todos os âmbitos da sociedade e a partir desta intervenção dentro do ensino todos os outros aspectos são afetados e passam a refletir e se reorganizar enquanto uma sociedade comprometida com a diversidade e consciente do processo de inclusão.

Ao longo do presente trabalho, muitas considerações foram feitas e foi relevante historicizar o percurso travado com o intuito de atender cada vez mais as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que por muito tempo estiveram excluídos dos ambientes educacionais, até que tivessem seus direitos reconhecidos no mesmo. Reconhecendo essas dificuldades e o caminho traçado até a emergência do paradigma da inclusão, foi possível compreender a necessidade de discutir o AEE enquanto conquista pertinente no Brasil.

Foi muito importante retomar as dificuldades que foram enfrentadas por um longo período de tempo pelas pessoas com deficiência até que chegassem ao ambiente escolar, pois é possível refletir sobre o quanto já avançamos e o quanto precisamos ainda continuar avançando, buscando novas melhorias e trabalhando sobre as experiências que temos em cada realidade vivenciada no rumo destas perspectivas.

Nesse sentido, a SRM, que oferta o AEE, se faz ferramenta crucial no atendimento às necessidades de seu público-alvo na Educação Especial, no momento em que está pautada no objetivo de contribuir com o desenvolvimento dos alunos a partir de suas dificuldades, quebrando com a ideia de que estes devem se adaptar à escola. Por isso, então, trouxemos todas as medidas que oficializam o projeto da SRM para compreender o seu funcionamento.

O processo metodológico utilizado neste trabalho para a coleta de dados e a realização do mesmo foram cruciais no que concerne ao contato direto com o objeto de estudo e identificação de pontos necessários para a consecução dos objetivos pautados, por meio da análise dos dados coletados. Durante todo ele, o contato com o ambiente da SRM e as práticas executadas na mesma, assim como também sua organização estrutural, possibilitou identificar a necessidade de se refletir sobre o quanto esse projeto ainda precisa crescer em sua execução na prática.

No que diz respeito à implantação da SRM, no estudo de caso, foi perceptível por meio dos dados obtidos a falta de conhecimento institucional sobre o atendimento oferecido pela mesma, os objetivos por trás do projeto e os benefícios para a comunidade escolar, não apenas para os alunos atendidos. A visão ainda subjacente é a passagem da responsabilidade sobre a

educação dos alunos público-alvo da Educação Especial: dos professores da sala regular aos das SRMs.

Todavia, o trabalho em prol de atender as necessidades desse público deve ser de reponsabilidade de todos, é um trabalho em conjunto e é nítida ainda a confusão causada dentro desta perspectiva. Sendo assim, vimos que a docente da SRM estudada se sobrecarrega de duas funções dentro do seu ambiente de trabalho.

Na direção do exposto, cabe ressaltar a importância da formação continuada enquanto aliada no processo de desenvolvimento da prática pedagógica. O esperado é que essa pauta fosse considerada como indispensável no direcionamento de um professor até o cargo de responsável pelo AEE, já que a formação do nível de graduação atua de maneira muito superficial, e por vezes não a aborda. Por isso, é importante destacar a ausência dessa formação específica na indicação para Margot assumir tal papel, além de não ter sido problematizado o fato de que esta teria dois cargos a serem executados simultaneamente.

Em vista disso, mesmo reconhecendo que aspectos fundamentais para um trabalho bem desenvolvido na SRM não foram contemplados (segundo as leis e medidas que oficializam o projeto), em se tratando de atuação e práticas pedagógicas exercidas pela docente dentro da SRM é coerente reconhecer que não falta compromisso por parte da mesma, desde buscar formações por conta própria a buscar o melhor para o desenvolvimento dos seus alunos (estando mais próxima deles não apenas dentro da SRM, mas como identificado em muitos momentos, compromissada também fora dela).

Esse compromisso também identificado na busca pela resignificação da prática pedagógica através meios tecnológicos. Já que a docente se utiliza da mesma enquanto ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem de seus alunos, tendo a repetição como aliada. Ficou perceptível a necessidade dessa repetição e utilização frequente da tecnologia, já que os alunos demonstram um maior interesse por esses meios e se desenvolvem de maneiras particulares uns dos outros por meio deles, o que faz com que essas ferramentas atendam à maneira e no tempo de cada necessidade.

Discutir a importância do AEE não somente na vida dos alunos atendidos, mas também na sociedade e no meio educacional, é crucial para entendermos e avançarmos na concepção de que cada vez mais é a educação que deve se adaptar para atender as necessidades de seus alunos, e não o contrário. Assim como também conscientizar a instituição como um todo sobre o seu papel frente à essa causa que é a inclusão; abordada aqui, em particular, a SRM.

Na esteira dessas considerações é válido concluir reforçando que o AEE e a SRM explorados dentro desta pesquisa estão alocados em uma realidade particular, com seus resultados específicos. Muitas outras realidades precisam ser postas em reflexão e ser exploradas, assim como também é importante refletir de maneira mais geral os resultados obtidos por meio do AEE, estes que podem não ser identificados facilmente, mas que aos poucos vão refletindo positivamente no cotidiano de diversos espaços sociais. Sendo assim, essa abordagem merece continuidades, pois a educação precisa estar em constante processo de reflexão e o AEE enquanto ferramenta protagonista do pensamento inclusivo precisa continuar a ser pauta importante nos discursos e nas pesquisas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ANTUN, Raquel P. A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. In: MANTOAN, Teresa E. (Org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas, SP: Unicamp/BCCL, 2013. p. 34-46.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional** (ABRAPEE). v. 12, n. 2, jul/dez 2008, p. 469-475.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Brasileira Educação Especial**. Marília, v.17, mai/ago, 2011, p. 59-76. (Edição especial).
- BATISTA JUNIOR, J.R.L. Educação inclusiva e atendimento educacional especializado. In: **Pesquisas em Educação Inclusiva: questões teóricas e metodológicas**. Recife: Pipa comunicações, 2016, p. 33-85.
- BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**: elaborada por um conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824 - Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)> acesso em: 11/fev/2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 de junho de 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> acesso em: 11/fev/2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 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: 12/fev/2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)> acesso em: 12/fev/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff.** Editora Massangana, Recife – PE: 2010, 152 p. (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-520-3.

COTRIN, Jane Teresinha D.; SOUZA, Marilene Proença R. de. As ciências psicológicas e a (re) invenção da deficiência mental no Brasil. **R. Educação Pública:** Cuiabá. v. 22, n. 51, set/dez 2013, p.881-889.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 29 – 55 (Série Manuais Acadêmicos).

FERRARO, Ravello F.; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista educação e realidade.** v. 29 n. 2, jul/dez 2004, p. 179 – 200.

FRANCO, Maria A. Santoro. Prática pedagógica nas múltiplas redes educativas. In: **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). – São Paulo: Cortez, 2012. p. 169 – 188.

GOÉS, Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia R. Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. 3 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015, p.39-48.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** - 3. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

LANNA JÚNIOR, M. C. M (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>> acesso em: 11/fev/2019.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade.** Ano XXII. n 74, abr/2001, p 77 – 96. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>> acesso em: 12/fev/2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003. 50 p. (Coleção Cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 1, jan/jul 2010, p. 12-15.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:**

transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad, - 2. ed., v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 15-30.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. – São Paulo: Atlas, 2011, 296 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_ (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 30 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 9-28.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; ROCHA, Máira Santos; SANTOS, Priscila Andrade dos. O papel da sala de recursos na inclusão do aluno com deficiência. **Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.** Londrina, PR, 2009. ISSN 2175-2116. Disponível em: <  
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/254.pdf>>  
acesso em: 12/fev/2019.

MOLITERNI, Pasquale. A formação didática e pedagógica dos professores para uma escola inclusiva (Prefácio). In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; DAMATO, Tarciana Angélica Lopes (orgs). **Possibilidades e desafios para a inclusão escolar no campo da Educação Especial.** Maceió: Edufal, 2018, p. 9-14.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. Classificação da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 69-93.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. Necessidades educativas especiais: ainda um dilema para o professor? In: DELOU, Cristina M. C. et al. (org). **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008, p. 41-55.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 232 p.

PAVEZI, Marilza. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas.** 2018, 218 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; et al. Observatório de Educação Especial: a implantação, organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em Marabá-PA. **Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.** Londrina, PR, 2013, p. 1241-1250. ISSN 2175-960x. Disponível em: <  
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-027.pdf>> acesso em: 12/fev/2019.

RAFANTE, Heulalia Charalo. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. **Revista de Educação:** PUC/Campinas – SP, v. 21, n. 2, mai/ago 2016, p. 149-161.

RANGEL, Fabiana A.; GOMES, Marcia de O. Da fundação e dos primórdios das primeiras instituições especializadas públicas no Brasil. **Revista educação especial em debate**: Vitória – ES. a.1, v.1, n° 02., 2016, p. 55-73.

ROGALSKY, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de educação do IDEAU**. v. 5, n. 12, jul/dez 2010. 13 p. Disponível em: <[https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf)> acesso em: 11/fev/2019.

SANTOS, Natalia G. dos; GONÇALVES, Taísa G. G. L.; MANTOVANI, Juliana V. O público e o privado na Educação Especial: o caso da sociedade Pestalozzi no Brasil. **Revista COCAR**. v.9, n.18. Belém – PA: jul/dez 2015, p. 350-377.

SILVA, Renata Prudêncio da. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia fundamental**: São Paulo, v. 12, n. 1, mar/2009, p. 195-208.

THIOLLENT, Michel. Concepção organização da pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 55-82.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Rêspel, 2014, 177 p.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A DIRETORIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS DO SERTÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ expedido por \_\_\_\_\_, estou ciente de estar colaborando com a pesquisa “**Sala de Recursos Multifuncionais e sua contribuição no processo de inclusão: um estudo de caso no Alto Sertão de Alagoas**” que será iniciada em fevereiro de 2018 e finalizada em abril deste mesmo ano. Estou ciente de que a referida pesquisa tem como objetivo geral conhecer um caso de funcionamento da sala de recursos em uma escola regular do Município de Pariconha, Alagoas. Minha contribuição se dará através da disponibilidade da sala de recursos que funciona na escola Municipal Sabino Romariz para observação do trabalho pedagógico ali realizado, como uma forma de contribuição na elaboração da entrevista que será direcionada à professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE na mesma instituição.

A participação na referida pesquisa não envolve custos, como também nenhuma compensação financeira ou de outro tipo pela participação. A pesquisa não envolve riscos ou danos à saúde física, mental ou psicológica da professora participante e de nenhum colaborador da mesma. Para todos os fins, o espaço educacional será respeitado, assim como o trabalho pedagógico da professora. Em nenhum momento essa pesquisa irá interferir na dinâmica da escola, ou forçar a participação da professora e interferir em seu trabalho. A mim será garantido que a identidade da escola, do professor e de todos os alunos serão preservadas, que nada na metodologia irá contra os direitos legais dos sujeitos participantes. A mim será garantido também o direito de, a qualquer momento, interromper a atividade de pesquisa, podendo inclusive determinar que as informações que já tenham sido coletadas sejam colocadas de fora do resto do material da pesquisa. A assinatura deste consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais. Sendo a pesquisa concluída, será garantido a mim que seus resultados finais serão disponibilizados para a escola.

Caso ainda haja dúvidas, posso tirá-las agora, ou em surgindo alguma dúvida no decorrer do processo, a pesquisadora se colocará ao meu dispor para esclarecê-las. A qualquer momento poderei contactar a executante da pesquisa Carmelita Maria Gomes pelo telefone **(82) 981348967**, ou pelo endereço eletrônico [carmen\\_bermanely@hotmail.com](mailto:carmen_bermanely@hotmail.com). Ainda posso procurar a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Suzana Santos Libardi (SIAPE 1338045), no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – *Campus do Sertão*.

Após ter lido e discutido com o requerente os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar dessa pesquisa liberando a sala de recursos, onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado, para período de observação e elaboração de entrevista destinada à professora responsável pelo trabalho pedagógico, colaborando assim para a realização da pesquisa “**Sala de Recursos Multifuncionais: um caso de observação do trabalho pedagógico em uma sala de recursos na cidade de Pariconha, Alagoas**”. Sei que assinando este consentimento não abrirei mão dos direitos legais das crianças, ficando desde já garantido a confidencialidade e o anonimato.

Pariconha, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.

Assinatura da executante da pesquisa

Assinatura do voluntário

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Roteiro De Entrevista Semiestruturada

**ENTREVISTADORA:** Carmelita Maria Gomes

**ENTREVISTADA:**

**DATA:**

**DURAÇÃO:**

- **Bloco: AEE nesta escola**
  - Surgimento da proposta/ideia do AEE na Sabino Romariz e quando;
  - Encaminhamento da vaga para docente da sala de recursos (foi direcionada ou aberta aos interessados?);
  - História da SRM nesta escola;
  - Financiamento da estruturação do atendimento;
  - Atual situação estrutural e financeira da SRM;
  - Os objetos e materiais da SRM (são de utilização única do atendimento ou também para os demais agentes da escola? A ex do notebook);
  - O PPP.
  
- **Bloco: Docente no AEE desta escola**
  - História dela até chegar no AEE desta escola;
  - Já era especializada na área? Se não, como ocorreu a especialização, ofertada ou por conta própria?
  
- **Bloco: a entrada dos alunos no AEE**
  - Critérios para o atendimento dos alunos;
  - Poder de escolha da profa sobre alunos que serão atendidos (Al.) (é obrigada a receber?);
  
- **Bloco: o atendimento dos alunos no AEE**
  - Horário de atendimento oposto ao da sala regular (Caso de A. e R.);
  - Relação entre pais/familiares dos alunos e a SRM;
  - Relação dos pais/familiares dos alunos e a prof da SRM;
  - Relação entre a SRM e a sala regular e prof SRM e prof da sala regular;
  - Liberdade no acesso ao espaço do AEE (Familiares de alunos, agentes da escola, outros).
  - Divisão de tempo no AEE ( Limite de alunos? Critérios de horário por aluno?)
  - O planejamento e Rotina no AEE;
  - Rotina única / Diferencia de um aluno para outro;
  - Rotina imposta ou aberta ao docente;

- Principal objetivo da atuação no AEE?

- **Bloco: o prof do AEE**

- Exigências conferidas ao prof do AEE;
- Documentos a serem elaborados;
- Medidas de controle sobre o AEE.

- **Bloco: Práticas no AEE**

- Direcionamento e planejamento de atividades (Diferentes p/ cada aluno?);
- Relação das atividades com as da sala regular ;
- Atividades consideradas de “rotina”;
- A função da repetição.

- **Recursos: quais e como usar**

- Quais os objetivos da “leitura deleite”?
- A função dos vídeos e do computador no atendimento ( Prender a atenção, intenção pedagógica);
- Frequência de uso dos aparelhos;
- Diferença na utilização entre sala regular e SRM;
- Repetição de vídeos, atividades...;
- Duração das atividades (critérios no planejamento sobre alunos com dificuldade de permanência na atividade).