

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Faculdade de Educação**

**CAROLINA SOARES GORNE**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO  
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

**RIO DE JANEIRO**  
**2019**  
**CAROLINA SOARES GORNE**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO  
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:  
Profª Drª Celeste Azulay Kelman

**RIO DE JANEIRO  
2019**

# CAROLINA SOARES GORNE

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

### **Banca Examinadora:**

---

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

---

**Parecerista:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

---

**Parecerista:** Prof<sup>ª</sup> Ma. Angela Maria Venturini (ISERJ)

## **DEDICATÓRIA**

**À minha melhor amiga e amada filha,  
Alice e ao meu grande amor, Lucas.  
Vocês são a melhor parte da minha vida.  
À minha mãe por todo apoio ao longo  
dessa jornada.**

## AGRADECIMENTOS

À Deus, agradeço a todo o momento, por estar sempre comigo, onde deposito a minha fé e por ter me acompanhado todos os dias nos trajetos que percorri.

Agradeço ao meu amor maior, minha filha, Alice Gorne Guimarães que é o motivo da minha força, que me incentiva a ser cada vez melhor. Todo meu esforço é para você.

Ao meu marido, Lucas, que sempre esteve ao meu lado, me animando, fazendo com que eu não desistisse dos meus objetivos. Você fez com isso se tornar possível.

Aos meus pais, por todo apoio desde sempre, me mostrando o caminho certo desde pequena. Obrigada, mãe pelas jantinhas fresquinhas que fazia sempre que eu chegava tarde da faculdade e por sempre me esperar chegar de madrugada no ponto de ônibus. Tenho a certeza que parte da minha vitória também é sua.

À minha querida professora, Celeste Azulay Kelman, que foi uma grande amiga e orientadora. Obrigada por todos os conselhos, ensinamentos, e momentos de carinho. Uma grande professora que eu irei levar para sempre em meu coração.

Ao Luis Gustavo, um anjo que veio de presente na minha vida e me fez pensar em inclusão.

E as minhas grandes e fieis amigas, Mariana Carla, Miziany e Flávia Cota. Amigas que fizeram esses anos se tornarem especiais, pois sempre as tive para dividir momentos de alegria, de tristezas e as nossas conquistas. Vocês foram partes fundamentais na minha vida, presentes que a UFRJ me deu. Obrigada, minhas amigas, por todos os momentos inesquecíveis que vivemos juntas, momentos esses que estarão sempre guardados no meu coração.

Às professoras Mônica Pereira dos Santos e Angela Maria Venturini, participantes da banca examinadora desse trabalho, obrigada pelas contribuições e por fazerem parte desse momento tão especial para mim.

## RESUMO

GORNE, Carolina. **Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – práticas e desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro, 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A pesquisa desta monografia tem como base o trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores no âmbito do Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro - OEERJ (2011-2017), que focalizava a produção de estudos sobre políticas e práticas inclusivas. Ao longo de 2015 foi realizado um projeto de extensão e pesquisa sobre formação continuada com professores de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro, a saber, Nova Iguaçu, Mesquita, Rio de Janeiro, Itaguaí e Queimados. O objetivo desse projeto foi perceber as possíveis interações entre o professor da classe regular e o da sala de recursos multifuncionais, como estratégia principal da política pública de inclusão em Educação, abordando temas que são trabalhados no processo de formação continuada. Essa pesquisa envolve um recorte que se volta para a atuação dos professores da sala regular e os professores da sala de recursos multifuncionais do Município do Rio de Janeiro. O trabalho almeja descrever quais foram as demandas levantadas pelos professores, como elas foram trabalhadas nos encontros de formação e quais os recursos possíveis para fazer os professores regentes da sala de ensino regular e os professores de Atendimento Educacional Especializado realizarem trabalhos em parceria que envolvesse tecnologia, modos de avaliação, planejamento e maior participação dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial nas classes regulares, a partir de estratégias para aproximar e facilitar o trabalho de ambos.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais; Formação de professores; Avaliação; Inclusão em educação.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1	Objetivos .....	12
1.2	Justificativa .....	12
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>14</b>
2.1	Atendimento da Educação Especial (AEE) no Ensino Regular.....	17
2.2	Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).....	21
2.2.1	Sala de Recursos Multifuncionais: Tipo I.....	21
2.2.2	Sala de Recursos Multifuncionais: Tipo 2.....	23
2.3	O Papel do Professor na SRM.....	24
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA E TIPO DE ESTUDO.....</b>	<b>27</b>
3.1	Relatos da pesquisa.....	28
<b>4</b>	<b>RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>26</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**AH/SD** – Altas Habilidades/ Superdotação

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

**DI**- Deficiência Intelectual

**DFN** – Deficiência Física Neuromotora

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**OEERJ** - Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro

**ONEESP** - Observatório Nacional de Educação Especial

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SRM** - Sala de Recursos Multifuncionais

**SME** - Secretaria Municipal de Educação

**TFE** – Transtornos Funcionais Específicos

**TGD**- Transtorno Global do Desenvolvimento



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como base o trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores no âmbito da OEERJ (Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro), que foi o polo do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) na cidade do Rio de Janeiro. O ONEESP foi criado em 2010 (MENDES, 2010), com o intuito de focar na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Além disso, buscou avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais”, que era promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC, Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). As mudanças implementadas na nova gestão do MEC, em 2019, dissolveram a SECADI. Esse órgão era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Étnico-Racial e Educação em Direitos Humanos. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

O Estado do Rio de Janeiro tornou-se um braço do ONEESP, através da criação do Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), em 2011. Esse Observatório reuniu sete pesquisadores de quatro universidades públicas, sendo três federais: UFRJ (02), UFF (03), UFRRJ (01); e uma estadual: UERJ (01), além de pesquisadores colaboradores de outras instituições de Ensino Superior e alunos de graduação e pós-graduação. No meu caso, atuei na pesquisa como bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Em consonância com o ONEESP, sua atuação buscou consolidar uma rede estadual de estudos, pesquisas e articulação interdisciplinar que promoveu subsídios para o campo da Educação Especial.

O ONEESP justifica o termo empregado “observatório” para denominar uma rede composta de integrantes colaborativos que se uniram com a perspectiva de produzir evidências científicas que fundamentassem a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação. Desse modo se torna possível fazer o acompanhamento de progressos, identificar as barreiras e promover os avanços, além de ser potencialmente um veículo poderoso de intercâmbio e formação para todos os envolvidos.

No trabalho do OEERJ vinculado ao ONEESP, os pesquisadores - duas professoras da FE/UFRJ, um da UFRRJ, uma da UFF e outra da UERJ - desenvolveram ao longo de 2015 um projeto de extensão e pesquisa sobre formação continuada com professoras de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro, a saber: Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro. Esse projeto de extensão tinha a finalidade de compreender as prováveis interações entre o professor da classe regular e o da Sala de Recursos Multifuncionais, como estratégia central da política pública de inclusão em Educação, conversando e abordando temas que foram trabalhados no processo de formação continuada. Esse trabalho envolveu um recorte da pesquisa que se voltou para a atuação dos professores da sala regular e os professores da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro, com suas experiências e formações.

O curso de formação se deu por meio de encontros presenciais a cada três semanas e por meio de interação via internet. Nesse contexto, pode-se perceber uma grande dificuldade na comunicação e planejamento em conjunto das duas categorias de professoras pesquisadas, a da classe comum e a da Sala de Recursos Multifuncionais, nas escolas participantes do curso. Essa dificuldade acabou interferindo prejudicialmente na inclusão do aluno da Educação Especial. Eu já fazia parte do grupo de pesquisa como bolsista há três anos. Por eu ter um grande interesse sobre a área da Educação Especial, minha participação me causou inquietação e acabou acarretando em algumas questões decorrentes sobre o assunto que tanto me despertou afeição. São as seguintes: A que fatores essa possível falta de comunicação da professora da sala regular com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais pode ser atribuída? De que maneira essa falta de comunicação, caso seja existente, poderia ser superada? Como facilitar o desenvolvimento de práticas inclusivas e reflexivas nesses ambientes?

O procedimento usado pelo grupo na pesquisa se deu pelo uso do Index para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011); legislação atual sobre Inclusão e narrativas das próprias professoras sobre suas experiências e formação, que eram compartilhadas através de e-mail e oralmente para a turma de professoras.

A opção metodológica foi da pesquisa qualitativa com enfoque na perspectiva dialógica e colaborativa, que de acordo com Sousa e Ferreira (2018, p.1) tem como princípio a colaboração, a reflexão e a formação como eixo da sua estruturação. Ao associar atividades e necessidades pedagógicas, o pesquisador contribui para a construção de conhecimento com os professores e não apenas para os professores, o que

motiva a troca de experiências e novas aprendizagens. Ressalto a importância da colaboração, nas palavras de Ibiapina (2004, p. 41):

[...] significa tomada de decisões democráticas e ação comum, a comunicação entre os investigadores e os agentes sociais no sentido de chegarem a um acordo quanto as suas percepções e princípios. É uma atividade cultural em que as ações pessoais e as interpessoais se entrecruzam para a construção mediada de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A pesquisa colaborativa, como espaço de formação coletiva, permitiu-nos aprofundar no universo das ações no cotidiano escolar. Foi muito importante ver a troca de experiências que acontecia nos encontros entre as professoras a partir de uma pergunta chave que levávamos através do Index para a Inclusão. O Index é um material que foi produzido na Inglaterra por dois autores: Tony Booth e Mel Ainscow em 2000, e que se baseia em três dimensões: na construção de culturas, na orquestração de práticas e no desenvolvimento de políticas de inclusão na instituição. Esse material é considerado um facilitador, pois ajuda as escolas a executarem práticas que facilitem a inclusão.

A partir disso, as professoras podiam contar suas experiências positivas e as suas frustrações, narrar fatos e acontecimentos de situações que davam certo nas escolas em que trabalhavam e os materiais que produziam com baixo custo para poder atender às necessidades dos alunos. Muitas dicas e soluções foram propostas por meio das falas que as próprias professoras traziam.

Esse trabalho pretende retratar quais foram as demandas propostas pelos professores, como elas foram trabalhadas nos encontros de formação e quais os recursos possíveis para que ambos os professores pudessem realizar seu trabalho em cooperação. No curso frisamos a importância de não jogar a responsabilidade do aluno nas mãos de uma só professora, mas trabalhar em equipe para que esse aluno sempre tivesse o que de melhor pudesse ser ofertado.

Um dos métodos utilizados para fundamentar essa prática foi a solicitação para que as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e a professora da sala regular procurassem realizar trabalhos em parceria que envolvessem tecnologia, o modo de avaliação, planejamento e maior participação dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, a partir de procedimentos e técnicas que facilitassem e aproximassem o trabalho de ambas as professoras.

Mais adiante serão ressaltadas as falas das professoras, onde em suas narrativas pode-se perceber que elas vivenciam em suas práticas planejamentos diferentes para

seus alunos. Um(a)s tentavam com todos os recursos que podiam incluir a todos os alunos, pois no meio de tantas dificuldades enfrentadas como a superlotação das salas, falta de material e até de experiência para lidar com a deficiência do aluno, elas faziam de tudo para que eles pudessem estar presentes e participando ativamente das aulas. Já outras professoras deixavam clara a dificuldade em fazer esse trabalho.

As observações acima descritas serão ilustradas com as falas das professoras que foram transcritas para o estudo da pesquisa. A partir de uma pergunta central tirada do Index para a Inclusão, as professoras foram debatendo os temas com o grupo. Algumas falas que mais me chamaram a atenção serão transcritas no resultado da pesquisa.

## **1.1 Objetivos**

### **Objetivo Geral:**

Descrever e analisar a formação continuada de professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e da Classe regular no município do Rio de Janeiro, no ano de 2015 no curso *Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo*.

### **Objetivos Específicos:**

- a- Contribuir para a aproximação e o trabalho colaborativo entre professores da SRM e da Classe comum.
- b- Descrever as ações de interação relativa à inclusão nas escolas do município do RJ.
- c- Descrever e participar das orientações sobre soluções para as fragilidades levantadas

## **1.2 Justificativa**

Sempre tive uma grande paixão pela Educação Especial. Já ingressei na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com esse objetivo: aprender como atuar nessa área. No quarto período da faculdade tive contato com a disciplina Fundamentos da Educação Especial, com a professora Celeste Azulay Kelman. Ao final do período, a professora abriu uma seleção com entrevista para alguns alunos concorrerem a uma vaga de bolsista. A bolsista sob sua orientação atuaria no

Laboratório de Pesquisa, Estudo e Apoio à Participação e à Diversidade – LaPEADE. Tive a honra de ser escolhida e a partir dessa época me tornei uma bolsista de Iniciação Científica.

Sendo assim, atuei no grupo, ajudando nas variadas tarefas, e auxiliando sempre onde podia. E foi dessa maneira que pude ter um maior contato e me aprofundar mais no assunto Inclusão. Os textos que eram debatidos, as conversas entre os professores coordenadores, os materiais utilizados abriram um leque de conhecimentos à minha frente. Poder participar desse laboratório foi enriquecedor para a minha formação. Naquele espaço eu aprendi, eu cresci, eu publiquei (co-autoria no capítulo do livro: A quem cabe a Avaliação dos Alunos Público-alvo da Educação Especial? In: Enicéia G. Mendes; Fabiana Cia; Sabrina M. D'Áffonseca. (Org.). Inclusão escolar e Avaliação do Público-alvo da Educação Especial. 1ª. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, v. 02, p. 349-366.; Comunicação Oral no 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – ANPED – 2014; Publicação na revista de Edição especial - Jornada de Iniciação Científica 2015). Aprofundei o contato com a realidade sobre a educação de alunos de público-alvo da Educação Especial e foi ali que também confirmei que estava no caminho certo. A Educação Especial é o que me instiga a prosseguir no exercício da Pedagogia.

## 2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação continuada de professores é um recurso para aperfeiçoar os saberes fundamentais, tanto da teoria quanto da prática do docente. Tem como propósito proporcionar uma ação docente efetiva que possibilite aprendizagens significativas. Fazer hoje uma formação continuada é quase uma necessidade para os professores que precisam enfrentar situações tecnológicas, lidarem com a diversidade cultural, o *bullying* e com os tipos de deficiência que irá encontrar em sua escola.

As metodologias usadas na formação continuada são de grande relevância quando conseguem associar a teoria e a prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de construir com os docentes temas que demonstrem que a teoria e a prática devem andar juntas, a teoria dando sentido à prática, ajudando a compreendê-la melhor e, por conseguinte, a prática vai propiciar melhor assimilação da teoria e a necessidade se apoiar nela.

Para Prieto (2006), a formação continuada de docentes é uma responsabilidade dos sistemas de ensino que estejam engajados com a qualidade a ser oferecida. Essas redes devem ter o compromisso de fazer com que seus professores estejam qualificados para atender as demandas, propiciando e elaborando propostas e práticas que supram as necessidades do seu alunado, incluindo aqueles que possuem necessidades educacionais especiais. É de fundamental importância que aconteça uma reflexão sobre a formação dos docentes no âmbito da educação inclusiva.

Não adianta apenas proporcionar conhecimentos sobre inclusão e as necessidades especiais para os professores; é necessário certificar que os docentes se apropriem e tomem para si essas informações e que assim possam transformar a sua práxis pedagógica. O professor tem que estar habilitado a elaborar atividades, fazer adaptações em materiais, observar e saber lidar com as diferentes demandas no processo de aprendizagem dos seus alunos, além de repensar formas de avaliação.

O professor que lida com alunos do público-alvo da Educação Especial tem que estar sempre pensando nas suas práticas, inserindo o aluno, implementando a inclusão dele no ensino regular. Capacitar o docente para trabalhar com a diversidade no âmbito da sala de aula exige uma formação profissional crítica e consciente, que valorize e respeite a diferenças, fazendo com que o professor atue fazendo mediações entre o conhecimento e os alunos, sempre tendo em vista um ambiente inclusivo, onde todos participem das atividades propostas.

Como destaca Ross (2004), a legislação brasileira é uma das mais eficazes e avançadas em termos de respeitar e garantir a participação educacional igualitária da pessoa com deficiência. Entretanto esses direitos não são por muitas vezes respeitados, fazendo com que muitos alunos sejam excluídos do ambiente escolar. Muitas escolas e as famílias desconhecem as leis que dão garantia ao direito à educação para todos e, por não conhecerem, elas não se cumprem, ou ainda são negligenciadas ou violadas.

De acordo com Cavalcante (2005), na grande maioria das escolas a inclusão não acontece da forma que deveria. A autora cita que isso pode acontecer por falta de informação, ou até omissão dos professores, dos pais e do poder público. Muitas crianças ainda estudam em instituições especializadas e não tem a convivência com outras crianças em uma escola regular. É importante que as crianças com \*necessidades educacionais especiais tenham contato e conviva com outras crianças, pois assim ela poderá desenvolver suas potencialidades, e as outras crianças também irão exercitar a compreensão e o respeito para com o outro. Essa troca de experiências beneficia o aprendizado de todos. °O motivo de estarem na escola é encontrar um espaço democrático, compartilhando experiência e conhecimento.

O espaço escolar deve ser organizado de tal maneira em que todos os alunos tenham uma educação acessível e de qualidade. Como diz a LDBEN, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 58, a Educação Especial é uma modalidade destinada às necessidades educativas especiais e que de preferência deve ser oferecida nas escolas regulares. Acrescenta ainda que serviços especializados deverem atuar juntamente com a escola regular onde o aluno está matriculado. Ao longo do curso verificamos com base nas falas das professoras que esse serviço de apoio não é oferecido em todas as escolas, onde por vezes o aluno tem que se deslocar até outra instituição para poder ser atendido. Isso atrapalha muito o processo de aprendizagem do aluno já que, muitos pais não têm condições de ir inclusive a outras escolas por dificuldades de locomoção da criança, ou também a falta de dinheiro para pagar a passagem até a outra escola, e por isso o aluno fica sem ter a parte do apoio especializado. Não basta estar presente em Leis; o direito à educação de qualidade tem que ser garantido, por isso é preciso que as pessoas tenham conhecimento dos seus direitos para que passem a lutar por eles e que as políticas públicas sejam implantadas de modo efetivo e funcional. Dessa forma, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, no seu artigo 59 preconiza que é de responsabilidade dos sistemas educacionais de ensino propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais a sua efetiva integração na vida e no meio social, inclusive dando condições de inserção

no mercado de trabalho para aqueles que apresentam condições de exercer algum tipo de profissão.

Camargo (2005) clarifica que para que os alunos tenham suas necessidades atendidas é necessário que os profissionais e os professores que atuam com esses alunos saibam como lidar com elas. É impossível uma escola ser chamada de inclusiva se dentro do espaço escolar os funcionários não sabem lidar e não têm o preparo para atender os alunos, seja porque têm medo ou insegurança e por isso não se aproximam. Vale lembrar que o aluno é da escola e não apenas do professor da classe comum. Todos que trabalham ali devem conhecer e saber como tratar os alunos PAEE com necessidades educacionais especiais. Seria recomendável inclusive que houvesse a atuação de uma equipe multidisciplinar dentro do espaço escolar.

Segundo Lima (2006, p.12), “inclusão significa responsabilidade governamental, ou seja, reestruturação da escola que hoje existe.” Uma forma em que a escola se adapte de acordo com seus alunos, se desenvolva com as necessidades educacionais de todos os discentes e docentes, podendo assim ser um local onde todos integrantes da comunidade escolar se sintam bem em aprender e ensinar.

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do seu aluno: quanto mais eficiente é seu método de ensino, método de lidar com alguém que tenha uma dificuldade, deficiência, melhor será o desenvolvimento do aluno, podendo exercer a ele um ótimo ensino e assim fazer não só mais uma pessoa, mas sim um cidadão. Sendo assim Lima e Vieira (2006, p.12) afirma que:

É importante ter a clareza de que o que faz a diferença na educação do surdo não é se a escola é especial ou se é escola comum, mas sim a excelência de seu trabalho. Portanto, o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno com surdez, que ofereça capacitação para a comunidade escolar, que busque parcerias e que tenha em seu quadro de profissionais todos os elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho, de forma a educar um indivíduo socialmente ajustado, pessoalmente completo, autônomo e competente, ou seja, um cidadão (LIMA, VIEIRA, 2006, p.12).

O papel da escola inclusiva deve ser reorganizar seus métodos de ensino, para uma melhora curricular, beneficiando todos que busquem aprender para uma melhora de vida (ALVES; BARBOSA, 2006). A Constituição Brasileira de 1988, em seu art.205, garante o acesso de todos a um ensino de qualidade, sendo que portadores (sic) de necessidades especiais devem receber um melhor atendimento que garanta ao aluno especial uma escola regular com ensino de qualidade. Segundo Godói (2006, p.24): “Atender às necessidades de alunos com deficiência é um trabalho cooperativo, que



requer adaptações na forma de educar. A escola precisa ter uma postura em relação a melhorar o aprendizado.”

Assim, os alunos devem e podem sugerir atividades que os motivem e contribuam para o seu desenvolvimento, no propósito de melhorar o currículo da escola, de forma a que todos, independentemente, das suas dificuldades, possam mostrar suas competências e capacidades. Provavelmente o maior desafio da escola será em desenvolver uma pedagogia onde o currículo deve ser adaptado de acordo com as necessidades de seus alunos.

## **2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular**

O Atendimento Educacional Especializado pode ser entendido como um serviço educacional que garanta por meio da Educação Especial o objetivo de destruir qualquer tipo de barreiras durante o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Cabe ressaltar então que:

Deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p. 4).

Desta forma o AEE se responsabiliza em proporcionar programas que terão a obrigação de se articular com a proposta pedagógica do ensino comum. Isto se refere ao ensino de linguagens e códigos específicos para a realização de uma comunicação e sinalização necessárias e poder contribuir com técnicas e tecnologia que proporcionem assistência para esses alunos, entre outras ações.

O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006, p. 15).

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, define como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que são elaborados institucional e continuamente. Ele revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e basicamente diz que deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os

níveis nas turmas comuns do ensino regular. Este decreto propõe que as instituições de ensino possam garantir a participação, o acesso ao ensino comum e a aprendizagem contínua. Também orienta para que seja ofertado o Atendimento Educacional Especializado, a formação de professores para o AEE, e a participação da família e da comunidade no espaço escolar. Além disso, o Decreto discorre sobre a acessibilidade arquitetônica e nos mobiliários escolares.

Observando estas informações, ao nos referimos sobre o atendimento, este deve ser complementar à formação dos estudantes que apresentam uma deficiência. Esse aluno deverá frequentar a sala de aula comum em um horário e, no contraturno deve receber um atendimento educacional especializado, assim como pode ser evidenciado através do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Este Decreto aponta que a “dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado”.

Analisando agora a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, podemos ver que este tipo de ensino deve ser feito, especialmente, em Salas de Recursos Multifuncionais da própria instituição de ensino ou em uma diferente do ensino regular, em um turno diferente da escolarização habitual. Nas situações onde um aluno não possa contar com uma sala com recursos multifuncionais em sua instituição de ensino, o oferecimento da mesma será de responsabilidade de uma instituição de ensino mais próxima do aluno, precisando ainda que: “Por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniada com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2007, p. 3).”

Sendo assim, as instituições que não possuem fins lucrativos, além de serem conveniadas com um poder executivo do ente federativo, precisam efetuar uma direta atuação na Educação Especial. Desta forma, também deveriam receber da união, adequado apoio técnico e financeiro, com o intuito de realizar uma ampliação da oferta de um Atendimento Educacional Especializado para os estudantes acometidos por uma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, precisando estes estar matriculados na rede pública de ensino. Atualmente, o governo federal deixou de repassar as verbas para as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), ameaçando o funcionamento da instituição.

Ademais, não é só este apoio proporcionado para as instituições filantrópicas. Segundo a determinação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, a União ainda deve prestar um adequado apoio técnico e financeiro para os sistemas públicos de

ensino dos Estados, Municípios e também do Distrito Federal, de acordo com o Decreto:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, p. 2).

Segundo as informações contidas no referido Decreto acima, a Educação Especial precisa ser capaz de assegurar os serviços de apoio especializado com o objetivo de impossibilitar a existência de barreiras que venham a atrapalhar o processo de escolarização de estudantes com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado precisa ser uma ação somatória para a proposta pedagógica da instituição de ensino, englobando ainda a participação da família com o intuito de assegurar um acesso pleno e também a participação dos estudantes, devendo atender às necessidades específicas dos indivíduos que são o público-alvo da Educação Especial, sendo ainda efetuado em articulação com as diferentes políticas públicas. Podemos ver no art. 3, onde diz que os objetivos do Atendimento Educacional Especializado devem ser estes:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Ao observar através do artigo 10 inciso I, II e IV da Resolução Nº. 04 de 02/10/2009, que aponta que o Projeto Político Pedagógico da instituição que realiza o ensino regular possui o dever de institucionalizar a oferta do AEE, precisando prever em sua organização os seguintes elementos:

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

Neste sentido, a participação de todos que compõem o espaço escolar são pessoas importantes para a construção do Projeto Político Pedagógico, isso porque ele não pode ser resumido a um simples plano ou projeto burocrático, devendo somente cumprir as exigências da lei ou do sistema de ensino.

## **2.2 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)**

Em uma sociedade há constantes mudanças, e na educação não é diferente. A necessidade de inovar o processo de ensino e aprendizagem está cada vez mais evidente e fundamental, ao se tratar das diferenças que encontramos nas salas de aulas. Assim sendo, um serviço educacional oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais da maior relevância da Educação Especial é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs).

O Ministério da Educação realiza uma política de inclusão que presume a renovação do sistema educacional, com o objetivo de tornar a escola um espaço

democrático que acolha e garanta a escolarização de todos os alunos, sem discriminação étnica, cultural, social, de gênero ou em razão a características pessoais e deficiência. A SRM é um serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica, que inclui ou acrescenta o atendimento educacional realizado em classes regulares do Ensino Fundamental.

As Salas de Recursos Multifuncionais partem da elaboração de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, realiza-se em classes comuns do Ensino Regular. Quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente, o AEE complementar à escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar.

As SRMs permitem que o aluno possa aprimorar seu aprendizado de acordo com as suas especificidades. Nessas salas podemos encontrar lupas eletrônicas, materiais com textura, para que se identifiquem pelo tato, historinhas em línguas de sinais dentre outros. Há dois tipos de Sala de Recursos Multifuncionais: o tipo 1 tem uma estrutura básica e que atende a qualquer deficiência; a sala do tipo 2 é voltada para alunos cegos, trazendo recursos como a impressora Braille, calculadora sonora e outros recursos adaptados para esse tipo de deficiência.

### **2.2.1 Sala de Recursos Multifuncionais: Tipo I**

A SRM – Tipo I é aquela que pode oferecer, na Educação Básica e na EJA, a realização de um Atendimento Educacional Especializado com fundamentação pedagógica, sendo este complementar à escolarização de alunos que são acometidos por Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física Neuromotora (DFN), Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD), Transtornos Funcionais Específicos (TFE), Altas Habilidades/ Super Dotação (AH/SD).

Desta forma, a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I tem a autorização para funcionar em instituições de ensino comum, em um espaço físico adequado e que conte com acessibilidade. Possui ainda materiais didáticos, recursos pedagógicos específicos já adaptados, assim como também equipamentos tecnológicos e mobiliários.

O referido tipo de serviço de apoio complementar especializado precisará estar necessariamente contemplado no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, sendo este ainda organizado com a intenção de atender às necessidades específicas de aprendizagem que os alunos matriculados apresentam. Desta forma, o trabalho

pedagógico especializado da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I acaba sendo extremamente diferenciado da escolarização da sala de aula comum.

Não pode ser apenas uma atividade que tenha a intenção de ensinar conteúdos acadêmicos, como língua portuguesa e matemática. Mas também não pode ser confundida com um reforço escolar ou ainda como uma aula particular. Entretanto precisa oferecer adequadas condições para que o aluno seja capaz de desenvolver as habilidades cognitivas básicas que são essenciais para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares que são trabalhados na instituição de ensino. Além disso, procura desenvolver as suas habilidades práticas, sociais e conceituais.

A SRM - Tipo I oferece um serviço especializado que faz a complementação da escolarização do aluno na classe comum, tendo a intenção de alcançar a independência e autonomia na instituição de ensino, na família e na sociedade. Busca o desenvolvimento e a superação de todas as dificuldades acadêmicas, leitura, escrita e conceitos matemáticos, além de maximizar também a autoestima e a criatividade. Dessa forma, tenta alcançar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e adaptativas.

Segundo estudos realizados (MAKISHIMA; ZAMPRONI, 2008), para que seja possível atingir todos estes objetivos, o professor que se especializou nesta área de ensino e trabalha em uma Sala de Recursos Multifuncional – tipo I precisa ousar e sugerir a aplicação de variadas maneiras de trabalho pedagógico, precisando este englobar todas as instâncias da instituição de ensino. Deve buscar a existência de uma cumplicidade de trabalho com a direção, equipe pedagógica, professores de disciplinas e, especialmente, com a família do aluno. Sendo assim, as ações desse serviço de apoio complementar especializado precisam ser elaboradas através de 3 diferentes eixos, que são:

- I – Realização de um atendimento individual ao aluno;
- II – Realização de um trabalho colaborativo com professores da classe comum; e
- III – Realização de um trabalho colaborativo com a família.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE. Abaixo a lista apresenta os equipamentos e mobiliários que deveriam estar presentes em todas as salas de recursos do tipo 1.

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

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

### 2.2.2 Sala de Recursos Multifuncionais: Tipo II

De acordo com o MEC, a sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

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

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

### 2.3 O papel do professor na SRM

O professor que se compromete com seu trabalho e é capaz de formar suas convicções possui a habilidade de ser um agente de mudança em uma situação de exigência, devendo estar apto e treinado para fazer uma avaliação e intervenção no âmbito das especificidades de cada aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. De acordo com Kelman (2015, p.360) “é possível observar novas concepções de avaliação, que são incorporadas permitindo-se repensá-la como uma mediação entre o ato de aprender e o ato de ensinar”.

O professor precisa consolidar um aprendizado com maior eficiência ao mesmo tempo em que proporcione prazer, fazendo com que todo aluno possa ter um processo de ensino aprendizagem mais bem-sucedido. Como consequência disso, fazer com que ele seja mais competente e independente para ser capaz de solucionar as exigências que a vida do dia a dia exige em seu contexto cultural e social. O professor que atua em uma sala de SRM deve possuir como atribuições, os seguintes elementos:

- atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; e
- articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2006, p. 17).

Sendo assim, o professor se responsabiliza pela função de motivador da aprendizagem de seu aluno, podendo fazer a sensibilização para que o mesmo construa seu conhecimento, proporcionando na SRM um clima sócio-afetivo que beneficie o alcance de uma autonomia intelectual, moral e social do aluno. O professor precisa ser um elemento questionador e desafiador, resultando assim no encorajamento dos seus alunos para que possam apresentar iniciativas e sejam capazes de atuar de maneira mais independente possível. Podemos afirmar ainda que:

O professor da sala de recursos multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação



Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (BRASIL, 2006, p. 17).

Ser capaz de desenvolver a inclusão de alunos com DI, DFN, TGD, TFE, AH/SD é um grande desafio. Isso porque inúmeros professores da classe comum apontam o desconhecimento para que ocorra o atendimento pedagógico direcionado a esse grupo de alunos, se fundamentando em um discurso onde apontam que não são preparados adequadamente para lecionar para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, é de extrema importância que o professor que atue em uma classe comum receba orientação, procurando assim novas práticas educacionais. Os professores da Educação Especial, especialistas no assunto e que possuem uma maior vivência no trabalho pedagógico com alunos com DI, DFN, TGD, TFE, AH/SD, precisam atuar como um apoio para os professores das mais variadas disciplinas durante a escolarização dos referidos alunos no contexto comum de ensino. É fundamental que haja uma integração entre estes dois professores: o da classe comum e o do Atendimento Educacional Especializado.

Neste sentido, os estudos de Brizolla (2009) apontam que a Educação Especial e o ensino comum precisam determinar a existência de um trabalho cooperativo. Isso porque, se por um ponto de vista, a Educação Especial conta com serviços e recursos especializados com o intuito de realizar um adequado atendimento das peculiaridades apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, por outro, o ensino comum precisa se responsabilizar por realizar a escolarização dos mesmos.

Desta maneira, deve ser determinada a existência de uma relação de parceria e colaboração entre a classe comum e a modalidade de Educação Especial, situação em que uma categoria é dependente da outra, para que seja possível realizar o trabalho pedagógico. Em outras palavras, devem sempre cooperar uns com os outros.

Com o intuito de que exista um trabalho colaborativo eficiente entre o professor da SRM e das variadas disciplinas, é preciso então que os profissionais que constituem esse processo conservem um diálogo incessante, fazendo também a somatória de suas responsabilidades no que diz respeito ao processo de ensino. Após essa etapa inicial se faz necessário ter conhecimento sobre as necessidades e habilidades do seu aluno, para que possam traçar objetivos comuns que devem ser alcançados, assim como tornar

possível o acesso e flexibilização curricular, avaliação diferenciada, organização de metodologias, estratégias pedagógicas, tendo a intenção de atender às necessidades educacionais especiais que estes alunos apresentam.

### 3 METODOLOGIA E TIPO DE ESTUDO

O presente estudo tem como base uma pesquisa qualitativa com o enfoque na pesquisa colaborativa. De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se atenta com a quantidade e expressões de números, mas com a minúcia em compreender um grupo social, ou um caso específico. Esse tipo de pesquisa tenta explicar alguns fenômenos que ocorrem, sem quantificar os dados analisados. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 14). Segundo Gerhardt e Silveira (2009), as características da pesquisa qualitativa são:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

O método utilizado de pesquisa colaborativa se justifica nessa monografia porque teve como enfoque principal fazer com que os professores pesquisados fizessem um exercício de autoavaliação, construíssem novas práticas por meio de ação e reflexão e desse modo promovessem conhecimento mútuo. O pesquisador não fica apenas observando de forma passiva, identificando o que está errado ou o que está certo. Na pesquisa colaborativa, o pesquisador vai discutir junto com os professores para que estes percebam a realidade de trabalho em que estão inseridos, quais são as dificuldades e as barreiras que eles enfrentam no seu dia a dia, e a partir disso possam oferecer recursos teóricos para que sejam implementados em sua prática novos métodos que ajudem a ressignificar seu trabalho como docente. É um processo de co-participação. Podemos enfatizar com as palavras de Ibiapina (2008, p. 114-115):

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a

formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Para que a pesquisa seja autêntica e tenha validade, como em qualquer outra pesquisa, a participação dos pesquisadores deve ser voluntária, garantindo a autonomia dos envolvidos na pesquisa, além da responsabilidade.

Para que a pesquisa ocorresse, os pesquisadores decidiram por encontros semanais alternados. Em uma semana a equipe se reunia para planejar o encontro, levantar as demandas das professoras cursistas, e a organização do tempo e material que seria apresentado. Na semana seguinte era o encontro com as professoras, onde colocávamos em prática o que foi planejado e assim, por diante.

### **3.1 Relatos da pesquisa**

A pesquisa que deu origem a essa monografia aconteceu no ano de 2015 na UFRJ, no campus da Praia Vermelha. Envolveu encontros presenciais a cada três (ou duas) semanas e interação via e-mail, onde eram feitos os ‘prazeres’ de casa. O público-alvo foi um grupo de professores das classes comuns com alunos, que frequentavam as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos seguintes municípios: Nova Iguaçu, Mesquita, Rio de Janeiro, Itaguaí e Queimados, que foram autorizados por suas respectivas Secretarias de Educação. A seguir vemos um quadro com o quantitativo dos professores participantes da pesquisa em seus respectivos municípios.

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>PROFESSOR DA CLASSE REGULAR</b>	<b>PROFESSOR/AEE</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Nova Iguaçu</b>	15	05	20
<b>Mesquita</b>	15	05	20
<b>Rio de Janeiro</b>	25	10	35
<b>Itaguaí</b>	15	05	20
<b>Queimados</b>	15	05	20

O total de professores cursistas que participaram da pesquisa em 2015 foi de 115, dos cinco municípios participantes. No município do Rio de Janeiro foram 25

professores de turmas comuns, e 10 professores de AEE, totalizando assim, 35 professores.

O curso de formação continuada com os professores se deu em 14 encontros no ano de 2015. O seu formato consistia em um primeiro momento de fundamentação teórica e o segundo de discussão sobre as práticas dos professores. Todos os encontros tiveram cinco horas de duração. Além disso, eram feitas atividades pedagógicas complementares por internet, via e-mail. A partir das dúvidas e questionamentos levantados pelas professoras, a equipe construía a pauta para a aula seguinte, já que cada dia da semana de aula alternava com uma semana de reunião da equipe.

Os encontros ocorreram no período de março a dezembro de 2015, com os horários de 10h às 12h e depois de 13h às 16h. Ao incluir 30 horas de trabalhos virtuais, ao longo do curso, este se configurou como um curso de 100 horas de formação. Os professores cursistas que participassem de pelo menos onze dos quatorze encontros ganharam o certificado. Todos os encontros foram filmados e fotografados. O material foi transcrito e editado para uma análise de conteúdo posterior.

Como a pesquisa teve o apoio de filmagens, áudio e fotografia, para garantir a ética do trabalho, todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando com a divulgação das informações em ambientes acadêmicos e científicos, garantindo o direito dos participantes.

O desenvolvimento do curso de capacitação baseou-se no Index para a inclusão de Booth e Ainscow (2011). Foi nele que se encontrou o suporte teórico para os encontros do curso. Ele atuou como um facilitador para conciliar os diferentes referenciais teóricos.

#### 4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

A presente pesquisa baseou-se nas respostas dadas pelas participantes do município do Rio de Janeiro, destacando as narrativas das 25 professoras que atuavam na sala de aula regular e das 10 professoras das salas de recursos multifuncionais, considerando a experiência de cada uma em seu ambiente de trabalho.

A partir das falas das professoras ficou claro que nem sempre existia nas escolas uma inclusão efetiva e isso por diversos motivos, alguns deles citados por elas como, a falta de recursos para que os alunos pudessem acompanhar as aulas. Da mesma forma, havia barreiras arquitetônicas; as escolas não ofereciam suporte para que os alunos pudessem usufruir e estarem presentes em todo o espaço escolar. Esses foram alguns pontos levantados pelas professoras durante o curso, tipos de barreiras que impediam que o trabalho de inclusão fosse feito por elas.

Importante também ressaltar que mesmo que se tenham os recursos necessários muitos professores se negavam a tentar incluir e planejar uma atividade que pudesse envolver o aluno com necessidades educacionais especiais em suas aulas. Alegaram diversas questões, como a falta de experiência, as salas de aula superlotadas, e que também não sabiam lidar com a deficiência do aluno. Isso ficava claro em algumas falas das professoras a partir de uma pergunta retirada do Index para a inclusão.

Abaixo foi transcrito algumas falas das professoras do curso, onde nelas podemos ter uma melhor percepção do que acontece dentro das escolas. As perguntas feitas foram retiradas do Index para a inclusão e debatidas com as professoras, a partir dos áudios transcrevemos as suas respostas. Onde se lê (SR) estamos considerando as professoras da sala de regular e (SRM) professoras da sala de recursos multifuncionais.

*Pergunta: As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças?*

Prof 1 (SRM) – Sim, mas o professor se nega a incluir todos em algumas atividades. A professora do 4º ano se nega com um aluno D.I. A professora de Educação Infantil inclui a todos.

Prof 2 (SR) – Não, para no segundo segmento.

Prof 3 (SRM) – Os professores mais jovens estão mais abertos a sugestões e são mais interessados. Os professores com mais tempo de formação têm menos disponibilidade de realizar planejamento inclusivo.

Prof 4 (SR) – Às vezes o material pedagógico (apostilas) que a Secretaria Municipal de Educação envia nos obriga a abrir mão de um planejamento inclusivo.

Prof 5 (SR) – As atividades que geram construções cognitivas são trabalhadas de forma diferenciada para os alunos que constroem de forma diferente.

Prof 6 (SRM) – Um planejamento voltado às necessidades dos alunos público alvo do atendimento educacional especializado acaba por atingir toda a turma. É um ganho para todos, pois quando o professor busca facilitar a aprendizagem do aluno, certamente terá um novo olhar para seu fazer pedagógico e com isso todos sairão ganhando.

Prof 7 (SR) – Não, as atividades planejadas contemplam apenas um grupo e deixam de atender não só o aluno com deficiência, mas também as especificidades de outros, principalmente do segundo segmento.

Por essas falas podemos perceber a dificuldade no planejamento do trabalho pedagógico, as condições de trabalho que as professoras enfrentam, falta de recursos, mas também podemos ver a falta de interesse de alguns professores, que não se interessam por buscar aprender novas técnicas e formas de melhorar o ensino aprendizagem, pois já se acomodaram.

Em alguns casos citados não há o diálogo entre ambas as professoras. O aluno passa ser apenas da professora da SRM, apenas nesse momento do contraturno que o aluno terá o momento de aprendizagem. Não existe troca de informações para que o aluno evolua, em cada espaço ele atua de forma diferente, não são atividades que se complementam para ajudá-lo a progredir.

Faz-se necessário que um diálogo seja estabelecido e se tenha uma troca de conhecimento, pois assim o ambiente de aprendizagem se torna mais dinâmico e estimulante. Nas falas em que as professoras mostram que em suas escolas acontece essa troca, fica nítido em suas falas o quanto é proveitoso as mudanças feitas para incluir os alunos, pois todos saem ganhando.

Rodrigues (2003) diz que o professor que tem uma formação escassa traz consigo sérias consequências para a concretização do princípio inclusivo. O professor que atua com alunos com necessidades educacionais especiais precisa ser auxiliado a refletir sobre sua prática, sempre buscando aperfeiçoar o ensino ofertado em sua sala de aula. Pois pensando em uma aula mais inclusiva ele torna o ensino mais atraente tanto para os alunos incluídos como também para os regulares.

[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO; FREIRE, 2001, p.5).]

Em outra questão retirada do Index pudemos perceber que muitos professores buscam se especializar através de cursos de Libras, Braille, formação continuada têm o interesse em tentar suprir o que não tiveram na sua formação básica.

*Pergunta- Existem materiais apropriadamente adaptados para crianças com deficiências, por exemplo, ampliados, em áudio ou Braille?*

Prof 1 (SR): A sala de recursos da escola é pequena e estreita, mas contém bastante material para trabalhar com os alunos especiais. A professora da sala de recursos sempre participa de reuniões e curso de formação continuada. Não tem pedagoga específica para sala de recursos. A assistente social e a psicóloga são conveniadas e a fila de espera é grande. Existe a dificuldade de acesso para cadeirante. Falta interesse do prefeito preparar os professores das turmas regulares com curso específico para alunos especiais. É por isso que eu estou participando deste curso, porque eu tenho uma aluna especial.

Prof 2 (SR): Pretendo fazer curso de formação de especialização em educação especial para trabalhar na escola. Não vejo muito interesse no sistema para investir na inclusão com alunos especiais. As pessoas só falam em inclusão, mas não há projeto definido para isso. Preciso de orientação para alcançar esses objetivos.

Prof 3 (SRM): Fiz curso básico de Libras, DOSVOX e de tecnologias assistivas(TI). Estou concluindo minha Psicopedagogia Institucional e Clínica e sei que tenho muito a aprender. Estou matriculada pelo PARFOR em Letras-LIBRAS pela UFRJ, estudando à noite. Tudo é muito difícil...mas um desafio a cada etapa nova que surge.

Os professores, os gestores, diretores e funcionários da escola desenvolvem papéis essenciais, mas precisam agir juntos, coletivamente, para fazer com que a escola seja realmente um espaço inclusivo. De outro modo, torna-se necessário que as pessoas que ali atuam deem continuidade ao seu progresso profissional e ao aprofundamento dos estudos, objetivando a melhoria do sistema educacional. No que concerne aos diretores, compete que eles tomem as providências – administrativas – essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão (SANT’ANA, 2005).

Quando em outro momento debatemos sobre a lei, fica claro o quanto as nossas políticas públicas de inclusão não são colocadas em práticas em muitas escolas. Mas não podemos generalizar, pois em outras falas vemos o quanto há gestores e professores comprometidos em fazer a mudança acontecer e se esforçam, confeccionando matérias de baixo custo para os alunos, e adaptando sua rotina de aula. Colocam o aluno com \*necessidades educacionais especiais para participar de fato da aula, e não ficar apenas olhando a aula acontecer, sentado no cantinho ou no fundo da sala. Para que a inclusão seja efetiva no espaço escolar devem ser elaboradas práticas que beneficiem as relações significativas que culminem com a aprendizagem do alunado.



Fica claro que a simples inserção de alunos com \*necessidades educacionais especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem (BUENO, 1999).

A próxima transcrição decorre da Lei nº 13.146, que foi promulgada em 6 de julho de 2015, instituindo a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência. A devida Lei pretende assegurar e possibilitar, de forma igualitária, a prática dos direitos e da liberdade por pessoas com deficiência, tendo em vista à sua inclusão social e cidadania.

*Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência:*

Prof 1 (SRM): As políticas públicas relacionadas à inclusão, apesar de um grande avanço, não dão conta da verdadeira estruturação do espaço escolar, no que diz respeito ao currículo, métodos de ensino, adaptações de acessibilidade, recursos materiais e pedagógicos e na formação de professores. Na dicotomia escola/escola inclusiva, esta última ainda está longe de uma transformação que aceite a diversidade, onde se valorize as manifestações livres e solidárias, como finalidade um espaço sócio democrático. Observo ações isoladas e soltas que acabam no papel ou no esquecimento. Precisamos sair da nossa zona de conforto.

Prof 2 (SR) - Após realizar a leitura da Lei 13.146, assim como várias outras que se remetem a questão dos direitos das pessoas com deficiência, é nítido verificar que existe uma distância muito grande entre as políticas de inclusão, quando observamos o conteúdo das leis e quando estamos inseridos nessa realidade, pois nos deparamos com várias barreiras existentes para realização da efetiva inclusão, tais como falta de preparação do docente, necessidades de recursos educacionais, a ampliação de material didático, a eliminação de barreiras arquitetônicas e a questão da acessibilidade. Somente investindo e priorizando tais necessidades poderemos ultrapassar as barreiras de aprendizagem.

Prof 3 (SR) - Considero que encontramos muitas dificuldades, porém acredito que elas podem ser enfrentadas com boa vontade. Deparamos com profissionais que não estão preparados para enfrentar a diversidade de alunos de uma sala de aula, mas que buscam o conhecimento, a aprendizagem e conseguem superar tais dificuldades. Como também existem aqueles que preferem ficar na zona de conforto e “entregar nas mãos de Deus”.

De certo modo a formação continuada pode beneficiar a realização da proposta inclusiva. Ainda assim se faz necessário que junto se tenha melhorias nas condições de ensino, que o professor tenha um suporte especializado, e que cada profissional se comprometa e tenha compromisso para trabalhar em prol da concretização dessas mudanças.

Todas essas falas mostram que o professor ainda precisa ser auxiliado, e ter uma parceria com a professora da sala de recursos; não pode trabalhar isoladamente. Essa possível falta de comunicação além de não fazer o trabalho pedagógico ser eficaz, também não faz com que o aluno NEE progrida em seu processo de aprendizagem. É necessário o apoio de profissionais especializados atuando dentro das escolas.

Fonseca (1995) fala que todos os professores precisam se preparar para que o processo de inclusão ocorra com sucesso através de um processo de inserção progressiva, para que desse modo eles aceitem e se relacionem com seus diferentes alunos, e, por conseguinte, com suas diferenças e necessidades individuais.

Com base nas falas das professoras, percebo que a maior parte das demandas feitas por elas giram em torno da dificuldade no planejamento. Em grande parte dos casos relatados não há uma união entre ambas as professoras; quando uma faz a outra não executa na sua sala. Mas também temos relatos que, quando essa cooperação existia, todos saíam ganhando e o trabalho ficava mais gratificante, pois o aluno não era apenas de uma determinada professora, o aluno era da escola. Outros pontos que posso ressaltar e que ficaram claros nas falas das professoras referiam-se às condições de trabalho, a falta de recursos e a desvalorização do professor. Mediante o decorrer do curso percebemos mudanças em certas práticas das professoras, pois, quando foi estabelecido o diálogo e a troca de conhecimento entre elas, pode-se notar que o ambiente de aprendizagem ficou mais dinâmico e estimulante.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas falas das professoras percebemos que, em suas práticas, os professores vivenciam planejamentos diferentes para seus alunos. Uns tentaram com todos os artifícios incluir a todos os alunos, e outros que deixaram claro a dificuldade em fazer esse trabalho. E como pudemos ver em uma das falas, a observação que uma professora fez sobre professores mais jovens. Ela disse que estes buscam formas de inclusão e que aqueles, já formados há mais tempo, não se preocupam tanto com isso.

Inclusão em educação nos leva a apostar que tudo o que se faz na escola especial, nas classes especiais e nas Salas de Recursos pode – e deve! – ser feito em todas as salas de aula. Por isso, e por todos os outros entraves que são mencionados (turmas grandes, pouca autonomia, dentre outros) é que não temos, ainda, escolas propícias à inclusão.

O ideal (inclusivo) é que todos tenham oportunidade de ter acesso e condições de usufruto de tudo o que a sociedade tenha para oferecer, a todos! Por isso inclusão é processo, e está longe de ser vista em bases sólidas e contínuas em nossa sociedade. E, por isso mesmo é que precisamos sempre estar na luta!

Podemos perceber, que cada professora, a seu modo, vem tentando incluir seus alunos com iniciativas próprias, o que é muito bom, já que também estão empenhadas em uma luta sindical e trabalhista. O coletivo da escola pode ser mobilizado com uma participação mais insistente e organizada, o que vai requerer dedicação e tempo, mas que, quando conseguimos, tem causado efeitos incríveis de transformação no cotidiano escolar. A troca dialógica entre os professores no curso possibilitou que vários deles alterassem suas práticas, a partir da fala de um colega cursista.

Com isso, constatamos a existência, em muitas das falas, do mesmo discurso sobre as dificuldades que o professor tem em fazer o planejamento para os alunos. Queixam-se das condições de trabalho encontradas nas escolas, a falta de recursos, tanto para o professor como também para os alunos, e a desvalorização profissional, expressa, dentre outros fenômenos, pelo salário.

Inclusão em educação envolve não apenas o acolhimento de estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também os professores, bem como todos os integrantes da ação educacional. Há uma barreira atitudinal presente nas escolas, pois algumas falas mostram que somente os professores da sala de recursos está a par das reais condições de seus estudantes. O diálogo entre os professores da sala de aula e o da SRMs deve

existir e estar sempre atualizado. O aluno não é só de uma professora, o aluno é da escola.

A formação de professores para inclusão constitui-se ainda como um desafio, onde práticas pedagógicas e instituições deixam a desejar, mas evidenciam-se também ações inclusivas. Algumas escolas revelam descrença na possibilidade de participação dos alunos incluídos, reduzindo-os a sua deficiência, e com isso enfatizando-a. Precisamos garantir o direito à educação, rompendo com práticas discriminatórias, de modo a proporcionar a todos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Inclusão em educação envolve não apenas o acolhimento de estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também os professores, bem como todos os integrantes da ação educativa.

Para Booth e Ainscow (2011) inclusão significa minimizar/reduzir e até eliminar barreiras para a aprendizagem e a participação de crianças, jovens e adultos. Mais do que conhecer os comprometimentos, inclusão significa, também, direcionar o olhar para a compreensão da diversidade. Referenda-se que o professor deve buscar descobrir em seus alunos suas potencialidades, respeitando suas necessidades, ao invés de chamá-las de limitações.

Como vimos neste estudo, a inclusão do aluno com deficiência de qualquer espécie está garantida por lei. Mas, para que ele possa realmente pertencer ao ambiente do ensino como qualquer outro educando, é necessário que o professor tenha orientação específica para seu tipo de deficiência, e, principalmente, boa vontade para buscar a informação. Através da inclusão a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios. O aluno com deficiência carece ser reconhecido pela sua presença na escola. Mas o professor também precisa saber do seu papel para com os outros alunos e os avanços que todos terão com os frutos da interação entre eles.

Para que o aprendizado do aluno com NEE se efetive, é preciso que a escola, os professores, a família e os demais alunos estejam unidos em prol do processo de inclusão. Ao professor cabe adaptar os recursos didáticos de modo que lhe possibilite entender as atividades e/ou tarefas propostas e participar da aula.

O fato é que o MEC e a nossa própria Constituição vê como crime quando “Qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência, comete crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos (art. 8º da Lei 7.853/89)”. Tal decisão do MEC visa inibir qualquer tipo de preconceito ou

exclusão para com alunos com deficiência. Mas que estrutura está sendo oferecida a esses alunos? Principalmente nos provenientes de escolas públicas?

Tais instituições de ensino públicas carecem de profissionais qualificados para lidar com transporte, cuidados e conduta desses alunos para que seja realmente oferecida uma educação inclusiva e de qualidade, para todos.

Diante de todos estes questionamentos, é possível se constatar que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é não só um serviço educacional importante, mas é essencial ser um aliado para se conseguir um processo inclusivo efetivo nas escolas, diante de todas as problemáticas atuais para se incluir.

Assim, o professor neste contexto também precisa rever seus próprios conceitos e posturas em relação à inclusão, permitindo a si mesmo um entendimento maior da questão, além de ter atitudes mais abertas no sentido de ouvir, observar e não estabelecer julgamentos. Deve buscar compreender as diversas formas de expressão que as crianças usam para a sua construção do conhecimento.

Diversos documentos asseguram esse direito como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, nossa Constituição e a LDBEN. Estes documentos visam a educação como um exercício da cidadania. O MEC apresenta um índice alto de matrículas de alunos com NEE no ensino regular, o que reafirma a procura pela escola regular e não mais pela Escola Especial. Apesar deste crescimento nas últimas décadas, ainda existem muitas crianças que estão fora desta escola, pois não há estrutura para o atendimento destas. Esta estrutura ainda é falha nas escolas regulares, sendo que apenas em escolas especializadas traçam os perfis destes alunos com NEE. E com esta falta de informação a escola regular não se encontra preparada para a recepção destes alunos.

O resultado desta pesquisa fica claro que se é necessário um maior preparo dos professores para trabalhar com crianças com necessidades especiais nas escolas, não importando a idade. A educação inclusiva é essencial a essas crianças para que elas possam, realmente, fazer parte da educação regular de forma efetiva e particular. Discutir sobre as características e objetivos da educação inclusiva e discorrer sobre a educação infantil relacionando-os, faz com que se perceba que muita coisa já foi alcançada nestes últimos tempos de luta e pesquisa e busca por direitos iguais na educação. Realmente se percebe que a escola comum regular está se modificando aos poucos e já são visíveis os resultados. Mesmo com todas as dificuldades, tanto

financeiras quanto culturais, estamos avançando na transformação da educação regular em educação inclusiva.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), o conceito de escola inclusiva pede que a escola regular tenha uma nova conduta, que deve recomendar no PPP, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, condutas que beneficiem a inclusão social e práticas educacionais diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Para que isso possa acontecer e que a educação oferecida seja de qualidade, inclusiva para os alunos NEE, os professores devem estar capacitados a fim de adaptar-se para receber melhor. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998).

Acredito que esse curso de formação continuada fez com que os professores que participaram, tanto de classe regular, quanto da SRM, criaram um postura mais crítica sobre a proposta de inclusão, pois foram incorporadas aos seus conhecimentos prévios, informações e autoavaliações sobre um tema que ainda pode ser novo para a comunidade docente.

Nessa direção, e para finalizar, lembramos as palavras de Booth (2011):

Identificar barreiras à aprendizagem e à participação nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola. A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem. Descobrir as barreiras e conceber planos para reduzi-las, no espírito de colaboração aberta, são sempre lances positivos (p.40).

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, D. O; BARBOSA, K. A M. Experiências Educacionais inclusivas: Refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. Experiências Educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos, PhD. Editora CSIE-UK. Editado pelo LAPEADE-BR, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011 a. 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: Abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: Abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm). Acesso em: Abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço Para Atendimento Educacional Especializado, 2006. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2006.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf). Acesso em: Abril de 2019.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Extraído de: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acessado em: Abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRIZOLLA, F. Para além da formação inicial ou continuada, a formação permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos

professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. Universidade Federal do Paraná, setor litoral, 2009, V. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de Professores em foco, São Paulo, SP.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

CAMARGO JR, Walter. Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. Secretaria Especial dos direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 2005.

CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. IN: Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita, nº 183, 2005. p.40-45.

FONSECA, V. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERHARDT. T.E ; SILVEIRA.D.T; Métodos de pesquisa. In: Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODÓI. Ana Maria. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL Brasília 2006. Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização Deficiência física Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf> Acesso em: Abril de 2019.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

\_\_\_\_\_. Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

KELMAN, C.A; VENTURINI, A.M; COTA, F.S; GORNE, C.S. A quem cabe a avaliação dos alunos públicos-alvo da educação especial. In: Inclusão Escolar e a Avaliação público-alvo da educação Especial. São Carlos, ABPEE 2015.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. Surdos: a(s) linguagem(ns) como sistemas de representação e organização mental. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAKISHIMA, Edne A. C.; ZAMPRONI Eliete C. B. Sala de Recursos Multifuncional tipo I: Pontos e contrapontos do atendimento pedagógico. Disponível em: <http://www.view.php?id=9789> . Acesso em: Abril de 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.



PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs): Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. “Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”, in: David Rodrigues (Org.) “Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”, Porto Editora, Porto.2.03)

ROSS, P. R Fundamentos legais e filosóficos da inclusão na educação especial. Curitiba, Ibpx, 2004.

SANT’ANA, Isabela Mendes. Revista Psicologia em estudo, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai/ago. 2005.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A Pesquisa Científica in: GERHALDT, T.E; SILVEIRA.T.S (ORGS): Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, A. T; FERREIRA, M. S A pesquisa colaborativa e o exercício da docência no ensino fundamental. In: Seminários Regionais da ANPAE, GT3 N° 01, 2018, Recife, PE, Nordeste, realizado na UFPE .[http://seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo03\\_38/Ana%20Teresa%20Silva%20Sousa\\_int\\_GT3.pdf](http://seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo03_38/Ana%20Teresa%20Silva%20Sousa_int_GT3.pdf)