

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

PATRÍCIA REGIANE DA SILVA FURLANETO

Santos/SP

2025

PATRÍCIA REGIANE DA SILVA FURLANETO

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica
de Santos, como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa
Abdalla

Santos/SP

2025

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

F985s Furlaneto, Patrícia Regiane da Silva
Sala de recursos multifuncionais : desafios e possibilidades
das práticas pedagógicas / Patrícia Regiane da Silva
Furlaneto ; orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla.
-- 2025.
235 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2025
Inclui bibliografia

1. Teses. 2. Sala de recursos multifuncionais (SRM).
3. Praia Grande. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Educação.
6. Inclusão. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa - 1953-.
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem o conhecimento e o entendimento. Ele reserva a verdadeira sabedoria para os retos; escudo é para os que caminham na sinceridade.

(Provérbios 2: 6-7)

É imprescindível cuidar de quem cuida, incluir quem inclui.

Figueiredo e Silva (2022, p. 12)

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato – Universidade Católica de Santos/UNISANTOS

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Membro Titular Interno - Universidade Católica de Santos/UNISANTOS

Profa. Dra. Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto
Membro Titular Interno - Universidade Católica de Santos/UNISANTOS

Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo
Membro Titular Externo (ESJ)
Escola Superior de Jornalismo/Maputo/Moçambique

Prof. Dr. Agustín Villarreal
Membro Titular Externo – Universidad Nacional de Misiones/
UNaMFHyCS e CONICET/Argentina

Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca
Membro Suplente Externo – Universidade Federal do Rio Grande do
Norte/UFRN

Profa. Dra. Ivanise Monfredini
Membro Suplente Externo - Universidade Católica de Santos/UNISANTOS

Dedicatória

Dedico esta pesquisa a meu amado pai Marco Antonio da Silva Theodósio (*in memoriam*): uma das maiores inspirações da minha infância para estudar, sempre fazendo sua leitura diária e dividindo comigo as “palavras cruzadas diretas” no jornal. Deixou muitas saudades e lembranças.

Dedico esta Tese à minha amada, a qual reverencio todas às vezes em que, carinhosamente, chamo de “mamãããããããe”, Cléia Lins da Silva, que sempre acreditou em minhas aventuras para estudar. Esta história é longa e temos muitas vitórias e momentos engraçados para contar.

Dedico este trabalho ao meu esposo Dr. Maurício Antônio Furlaneto, que acompanhou cada passo desta jornada, que aceitou minhas ausências para estudar e me apoiou, incondicionalmente, neste grande projeto de formação, trazendo frutas para eu comer enquanto estudava por horas e horas, entre outras pequenas ações de incentivo e compreensão. Você é a delícia e a benção da minha vida!

Amo vocês, imensamente.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, autor da vida, a Ele toda glória, toda honra e todo louvor. Minha fé em Deus faz com que eu tenha consciência de que se não houvesse a permissão Dele, este trabalho jamais seria concluído.

Agradeço à minha família: esposo, mamãe, irmãs – Débora e Virgínia, sobrinhos – Karol, Malu e Marco, filha de coração Madhu, e irmã do coração Vânia Reis, por, diversas vezes, ouvirem: - “Não posso, pois, preciso estudar”, “calma, está acabando”, “falta pouco”!

Agradeço às pessoas da escola a qual trabalho, Diretora, Assistente, ATP, Pedagoga Comunitária – equipe gestora, que permitiu e incentivou minha permanência nesta formação. Aos professores de Educação Física - Evandro, Cristiano e Mariama - e aos funcionários que tantas vezes me auxiliaram para poder cumprir esta jornada de estudos. Amiga de curso, que me incentivou nesta caminhada, Silvia Cinelli.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que me acolheu, acreditou e caminhou, firmemente comigo, para concluir esta formação. A senhora foi e é uma mulher brilhante!

Agradeço aos membros da Banca, Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto, Profa. Dra. Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto, Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo, Prof. Dr. Agustín Villarreal, Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca e Profa. Dra. Ivanise Monfredini, pelas preciosas contribuições durante todo o processo do Doutorado. Gratidão por tudo!

Agradeço ao meu Grupo de Pesquisas/ CNPq - Investigações de Ensino: políticas e práticas pedagógicas, que tão respeitosa e acolhedora me recebeu no último ano do curso e me ajudou a repensar minhas fases de pesquisa.

Agradeço a cada professor/a da Educação Especial e Inclusiva, ATP de inclusão, professores/as do AEE e gestores da cidade de Praia Grande, que abriram as portas para que eu realizasse minha pesquisa na cidade, e que cederam, generosamente, seu tempo para responder ao questionário e realizar as entrevistas.

Agradeço à Marta Andréa Apolínario Cardoso, que me conduziu sobre as exigências do CEP com muita paciência e cordialidade.

Agradeço àquelas e aqueles que fizeram parte, direta ou indiretamente, de minha formação. Foram três orientadoras até chegar à Profa. Abdalla, Profa. Dra. Ivanise Monfredini, Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto e Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida. Foram três grupos de pesquisa diferentes, vários estudantes do Mestrado e do Doutorado.

Ufa! Não foi nada fácil! Por fim, chegamos. Humildemente,
Obrigada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

FURLANETO, Patrícia Regiane da Silva. Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades das práticas pedagógicas. Tese. **Doutorado em Educação**: UNISANTOS, 2025.

Resumo

A presente pesquisa evidencia as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com os alunos com deficiências na educação básica da Baixada Santista, especificamente, na cidade de Praia Grande, considerando a formação das professoras e seus desafios e possibilidades. Utilizando as sinopses estatísticas encontradas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos – INEP (Brasil, 2016, 2020a, 2020b), é possível destacar a primeira fase da investigação: considerando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o número de alunos foi de 1.213 para 1.888, em 2016 e 2020, respectivamente. Neste sentido, destacam-se as situações desafiadoras das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontecem na SRM, assim como a formação de professores/as e a organização pedagógica com seus desafios e suas possibilidades, vivenciando novas demandas desde então. Diante disso, a pesquisa parte da seguinte questão: Como são as práticas pedagógicas das professoras da SRM, que atuam no AEE em Praia Grande, a partir de sua formação docente, considerando seus desafios e suas possibilidades? Nesta perspectiva o trabalho apresenta como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, identificando e discutindo os desafios e as possibilidades da formação docente. Tal trabalho compreende os seguintes *objetivos específicos*: 1º conhecer os cenários políticos sobre o tema e fazer a revisão sistemática da literatura; 2º estabelecer diálogos com os referenciais teóricos; 3º descrever os caminhos da pesquisa no contexto de Praia Grande, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados na conjuntura de Praia Grande; e 4º tecer as análises de conteúdo advindas da coleta de dados. A pesquisa se justifica pela necessidade de desenvolvimento das professoras do AEE para exercer sua prática pedagógica com alunos com deficiência, conhecendo suas especificidades e otimizando suas aprendizagens. O estudo se fundamenta no trabalho de autores, que discutem a *inclusão escolar* e o *atendimento educacional especializado* (Mantoan, 2003, 2006, 2011; Glat, 2007; Pletsch, 2009, 2012; Veiga-Neto; Lopes, 2011), a *formação de professores* (Freire, 1992, 1996, 2013, 2019; Tardif, 2005, 2006, 2013; Abdalla, 2006, 2011, 2017, 2023) e as *práticas pedagógicas inclusivas* (Abdalla, 2020; Almeida; Abdalla, 2017; Abdalla; Almeida, 2020), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e do tipo exploratória, que se utiliza de questionário e entrevistas, e descreve a relação dinâmica entre a organização das práticas pedagógicas e os atendimentos realizados na SRM, a fim de analisar as categorias e unidades de sentido advindas da análise de conteúdo. Os resultados indicam que as professoras da SRM assumem um papel crucial na criação de ambientes educacionais mais inclusivos, tentando criar espaços de aprendizagem colaborativos. Como desafios temos: a comunicação entre os professores do AEE e da sala de aula regular, o número insuficiente de SRMs, a alta demanda de alunos com deficiência e a necessidade de apoio. Espera-se que esta Tese possa estimular novas pesquisas nesta temática e que os/as professores/as das SRMs possam superar as necessidades formativas, enfrentar os desafios e compartilhar as atividades, as experiências e dúvidas sobre suas práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação mais justa e inclusiva.

Palavras-Chave: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Praia Grande. Práticas Pedagógicas. Educação. Inclusão.

FURLANETO, Patrícia Regiane da Silva. Multifunctional Resource Room: challenges and possibilities of pedagogical practices. **Thesis. Doctorate in Education:** UNISANTOS, 2025.

Abstract

Focusing on Praia Grande, in the Baixada Santista region, this study investigates the pedagogical practices employed in Multifunctional Resource Rooms (MRR) for students with disabilities in basic education. The study also examines teacher training, including their challenges and possibilities. Based on the statistical synopses from the Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research (INEP) Legislation and Documents (Brazil, 2016, 2020a, 2020b), the first phase of the investigation highlights that the number of students in Early Childhood Education and Elementary Education increased from 1,213 in 2016 to 1,888 in 2020. In this sense, the challenging pedagogical practices in Specialized Educational Assistance (SEA) at the MRR stand out, along with the training of teachers and the pedagogical organization, all of which face obstacles and possibilities and have been experiencing new demands since then. In view of this, the research starts from the following question: What are the pedagogical practices of MRR teachers who work in SEA in Praia Grande, based on their teacher training, considering their challenges and possibilities? From this perspective, the general objective of this study is to analyze the pedagogical practices developed at the MRR, identifying and discussing the challenges and possibilities related to teacher training. This work includes the following specific objectives: 1st, understanding the political context and conducting a systematic review of the literature; 2nd, establishing dialogue with theoretical references; 3rd, describing the research methodology, procedures, and data collection instruments within the context of Praia Grande, and 4th, performing content analyses of the collected data. This research is justified by the need to improve the pedagogical practices of MRR teachers in working with students with disabilities, focusing on understanding their specific needs and optimizing their learning. The study is grounded in the work of authors who discuss *school inclusion* and *specialized educational services* (Mantoan, 2003, 2006, 2011; Glat, 2007; Pletsch, 2009, 2012; Veiga-Neto; Lopes, 2011), *teacher training* (Freire, 1992, 1996, 2013, 2019; Tardif, 2005, 2006, 2013; Abdalla, 2006, 2011, 2017, 2023) and *inclusive pedagogical practices* (Abdalla, 2020; Almeida; Abdalla, 2017; Abdalla; Almeida, 2020), among others. Employing a qualitative and exploratory field research approach, the study utilized questionnaires and interviews to describe the dynamic relationship between the organization of pedagogical practices and the services provided at the MRR, with the goal of analyzing the categories and units of meaning identified through content analysis. The results suggest that MRR teachers are crucial in fostering more inclusive educational environments by endeavoring to establish collaborative learning spaces. Our challenges include difficulties in communication between SEA and regular classroom teachers, the insufficient number of MRRs, the high demand from students with disabilities, and the need for support. This Thesis is expected to encourage further research on this topic and to contribute to MRR teachers' ability to overcome training needs, address challenges, and share their pedagogical practices, experiences, and questions, fostering a fairer and more inclusive education.

Key words: Multifunctional Resource Room (MRR). Praia Grande. Pedagogical Practices. Education. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho da Pesquisa	88
Figura 2: Mapa 1 – Estado de São Paulo	95
Figura 3: Mapa 2 – Região Metropolitana da Baixada Santista – RMBS, Litoral Norte e Litoral Sul	95
Figura 4: Mapa 3 – Cidade de Praia Grande, divisão por bairros – PG	97
Figura 5: Categorias anunciadas a partir da Revisão Sistemática da Literatura	116
Figura 6: Desafios (1ª Dimensão) – Categorias e Unidades de Sentido	121
Figura 7: Perspectivas (2ª Dimensão) - Categorias e Unidades de Sentido	122
Figura 8: Análise de Conteúdo da Entrevista – Dimensão, Categorias e Unidades de Sentido	182

LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino - BRASIL - 2016 – 2020	25
Gráfico 2: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da educação básica - Brasil 2009 – 2015	46
Gráfico 3: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação - Brasil 2013 – 2023	46
Gráfico 4: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado - Brasil – 2013 – 2023	47
Gráfico 5: Você trabalha como professora em outro período?	125
Gráfico 6: Seus alunos pertencem a qual segmento da Educação Básica?	127
Gráfico 7: Abordagens de ensino na SRM	131
Gráfico 8: Parceria entre professores/a do AEE e da sala de aula regular	138
Gráfico 9: Sobre as dificuldades ao trabalhar com alunos com deficiência	139
Gráfico 10: Infraestrutura adequada para atender aos alunos com deficiência na SRM	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sala do tipo I	42
Quadro 2. Sala do tipo II	43
Quadro 3. Quantidade de Trabalhos encontrados a partir do termo “Professor da Sala de Recursos Multifuncionais”	44
Quadro 4. Quantidade de Trabalhos encontrados a partir do termo “Professor do AEE”	50
Quadro 5. Quantidade de Trabalhos encontrados a partir do termo “Professor da Sala de Recursos Multifuncional”	51
Quadro 6. Categorias e subdivisões dos Trabalhos encontrados a partir dos termos utilizados para se referir ao/à Professor/a da SRM	52
Quadro 7. Quantidade de Trabalhos publicados dentro do recorte temporal da pesquisa	53
Quadro 8. Quantidade de Trabalhos decompostos de acordo com as categorias de análise	54
Quadro 9. Teses e dissertações selecionados do banco de dados da Capes para compor o estado da questão	56
Quadro 10. Quantidade de Trabalhos publicados dentre os anos de 2015 a 2023	61
Quadro 11. Categorias e subdivisões dos Trabalhos encontrados a partir dos termos e dos filtros utilizados	61
Quadro 12. Quantidade de Trabalhos decompostos de acordo com as categorias de análise na Plataforma SciELO	62
Quadro 13. Nome das revistas em que os artigos selecionados foram publicados e a quantidade de artigos em cada uma delas	62
Quadro 14. Artigos selecionados para compor a Revisão Sistemática da Literatura no Banco de dados SciELO	63
Quadro 15. Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido	117
Quadro 16. Tempo de experiência na docência	123
Quadro 17. Anos de experiência em relação à quantidade de professores/as na SRM	124
Quadro 18. Tempo de experiência na SRM da rede de Praia Grande	124

Quadro 19. Formação de professores/as da SRM na rede de Praia Grande	126
Quadro 20. Sínteses da 1ª Questão: Marco na trajetória profissional	156
Quadro 21. Sínteses da 2ª Questão: Marco da participação da família	163
Quadro 22. Sínteses da 3ª Questão: Profissional que tenha sido essencial, determinante ou marcante de alguma maneira para sua prática pedagógica	174
Quadro 23. Dimensão, Categorias de Análise e Unidades de Sentido dos dados das Entrevistas realizadas	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de alunos com deficiência atendidos em cada Polo	100
Tabela 2. Quantitativo Consolidado Geral da Rede Municipal - março/2024	101
Tabela 3. Total Geral - Considerando a EJA - março/2024	102

LISTA DE SIGLAS

ABA – Análise do Comportamento Aplicada

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AH – Altas habilidades

AM – Amazonas

ATP - Assistente Técnico Pedagógico

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial Infantil

CEB – Câmara de Educação Básica

CER - Centro Especializado em Reabilitação "Joana Imparatto"

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde.

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNH - Carteira Nacional de Habilitação

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONTRAN - Código de Trânsito Brasileiro

DA - Deficiência Auditiva

DF – Deficiência Física

DF – Distrito Federal

DI - Deficiência Intelectual

DPEE - Diretora de Políticas de Educação Especial

DV – Deficiência Visual

EAD – Educação a distância

EDIJ - Educador de Desenvolvimento Infantojuvenil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IR – Imposto de Renda

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LBI - Lei Brasileira da Inclusão

LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial da Saúde
PAEE – Público Alvo da Educação Especial
PC – Paralisia Cerebral
PCD - Pessoa com Deficiência
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT - Psicodinâmica Do Trabalho
PEI - Plano de Ensino Individualizado
PG - Praia Grande
PNE – Plano Nacional de Educação
PNE – Portador de Necessidades Especiais
PNEE – Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPD – Pessoa Portadora de Deficiência
PUC/Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PSB - Partido Socialista Brasileiro
RA – Registro do Aluno
RMBS - Região Metropolitana da Baixada Santista
RMBS - Região Metropolitana da Baixada Santista
RN - Rio Grande do Norte
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC - Secretaria de Educação
SP – São Paulo
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TA – Tecnologia Assistiva
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtorno Global de Desenvolvimento
TO – Terapia Ocupacional
TRS – Teoria das Representações Sociais
UE – Unidade Escolar/Unidade de Ensino
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos
VOLP - Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SRM	38
1.1 Cenário das Políticas Públicas sobre o tema	38
1.2 Revisão Sistemática da Literatura	48
CAPÍTULO 2 - DIÁLOGOS REFERENCIAIS	67
2.1 Pedagogias de Inclusão	69
2.2 Identidade profissional e formação continuada	74
2.3 Das Práticas Docentes às Práticas Pedagógicas: como caminhar para as pedagogias de inclusão	81
CAPÍTULO 3 - CAMINHOS DA PESQUISA NO CONTEXTO DE PRAIA GRANDE	87
3.1 Pesquisa de Campo: Questionário de coleta de dados	89
3.2 Pesquisa de Campo: Entrevista com roteiros de investigação	91
3.3 Contexto de Praia Grande	94
3.3.1 Educação Especial e Inclusiva	97
3.3.2 Dados coletados com a Gestão da Educação Especial e Inclusiva	103
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO	114
4.1 Técnica de Análise de Conteúdo	115
4.2 Resultados do Questionário	123
4.2.1 Perfil docente e formação	123
4.2.2 Público-Alvo	126
4.2.3 Organização Pedagógica	129

4.2.4 Desafios e Perspectivas	143
4.3 Resultados das Entrevistas	147
4.3.1 Entrevista: Questão 1 - Marco Profissional	147
4.3.2 Entrevista: Questão 2 – Sobre a família	157
4.3.3 Entrevista: Questão 3 - Outros Profissionais	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	207
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Diretora	208
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores do AEE	212
Apêndice 3 – Quadro de Análise de Dissertações e Teses referentes ao Banco de Dados da CAPES	216
Apêndice 4 – Quadro de Análise de dados referentes às Revistas consultadas (SciELO)	219
Apêndice 5 – Quadro de número de matrículas da Educação Especial	222
Apêndice 6 - Quadro do número de docentes da Educação Especial	224
ANEXOS	226
Anexo 1 - Requerimento de pesquisa	227
Anexo 2 – Autorização e Parecer do CEP UNISANTOS	229
Anexo 3 – Lista de Escolas da Rede Municipal de Praia Grande	232

INTRODUÇÃO

Investir em inclusão escolar é o que vai educar nossa sociedade para quebrar essa roda da exclusão e incluir as pessoas com deficiência em todos os lugares. (grifos nossos)

Andréa Werner¹

Lecionar na escola pública é um grande desafio que amo e realizo desde 2008. Muitos, dentro da academia, costumam chamar este espaço de o “chão da escola”, e é na proximidade com meus alunos e com a comunidade que acredito fazer a diferença ou *quebrar a roda da exclusão* nas palavras da Deputada Estadual de São Paulo Andréa Werner. Nas próximas linhas descreverei um pouco de minha trajetória de vida e formação, cada uma das pegadas que tiveram o objetivo de *investir em inclusão escolar, incluindo as pessoas com deficiência em todos os lugares*.

Enquanto ocorriam os momentos de leitura nas aulas de Educação Física, tentava inspirar meus alunos a ter curiosidade sobre os textos e aumentar o número de alunos leitores, quando na turma do 7º ano recebi meu aluno surdo. Não fazia ideia de como incluí-lo, mas desistir nunca foi minha opção. Portanto, ultrapassei este obstáculo da comunicação, quando fui estudar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, todo sábado pela manhã, na Congregação Santista de Surdos em Santos. Em virtude daquele único aluno, tentei fazer o melhor em meu trabalho docente, em minha prática pedagógica.

Foi um sucesso, pois, meus objetivos foram alcançados. Conseguia fazer a leitura dos textos para a turma e conversar com meu aluno por meio da LIBRAS. Nesta época, já era formada em Educação Física, já tinha uma pós-graduação em Fisiologia do Exercício e estava terminando a minha segunda graduação, agora, em Pedagogia.

Depois da dedicação a este atendimento, fiz uma outra pós-graduação, *lato sensu*, em Atividade Física para pessoa com deficiência. E, com esta experiência, comecei a questionar-me sobre como os demais professores fazem para atender aos alunos com deficiência. Dessa inquietação originou a Dissertação de Mestrado intitulada “Políticas

¹ Formada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Andréa Werner é, atualmente, Deputada Estadual de São Paulo pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Sua defesa das pautas de inclusão começou após o nascimento de seu filho autista e da criação de seu blog “Lagarta Vira Pupa” para tratar de suas experiências como mãe de uma criança autista.

Públicas e Programas Municipais para a inclusão escolar de pessoas com deficiência na Região Metropolitana da Baixada Santista – RMBS”, orientada pela Profa. Dra. Ivanise Monfredini. Importante registrar que este trabalho foi viabilizado graças ao recebimento da bolsa de estudos CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sempre que compartilho esta experiência de busca pedagógica, tenho a necessidade de registrar que depois de toda dedicação a meu ofício de mestre, meu aluno saiu da escola e senti-me abandonada. No entanto, este sentimento de frustração não durou muito tempo; pois, recebi um novo aluno surdo no 1º ano.

Assim, concluo que todo empenho que um docente faz para melhorar sua organização e prática pedagógica ou aplicação pessoal para ser uma pessoa melhor, ainda que o aluno mude de escola, outros virão. E este conhecimento adquirido nunca é um desperdício; e, sim, um grande investimento no profissional que nos tornamos, neste caso, *investindo* em conhecimentos na área de *inclusão escolar*.

Durante o Mestrado foi possível conhecer as Secretarias de Educação – SEDUC, das nove cidades, que compõem a Região Metropolitana da Baixada Santista: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente. Embora todas as Prefeituras das nove cidades tomem como base as políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação - MEC, sempre há uma normativa, uma política, um parecer ou um plano que orienta o trabalho pedagógico realizado naquele determinado município.

As cidades da Baixada Santista possuem uma rede de atendimento destinada ao aluno com deficiência, que apresenta características próprias, considerando as especificidades de cada município. O número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) varia conforme o número de alunos e a necessidade da rede municipal. Algumas cidades trabalham com o profissional interlocutor de LIBRAS, já outras possuem salas específicas para que o aluno surdo aprenda a LIBRAS. Sendo assim, ou o aluno frequenta a sala específica ou os profissionais vão até a escola regular do aluno, para fazer o acompanhamento pedagógico. Essas características levam em consideração o território da cidade, o número de escolas, de alunos e de profissionais, fazendo da organização do trabalho docente um desafio logístico.

Algumas cidades têm o que chamamos de “polo de atendimento”; ou seja, todos os alunos com deficiência visual e auditiva devem frequentar aquele local específico para serem atendidos. Assim que o aluno é matriculado na rede regular de ensino e apresenta um laudo médico com uma Classificação Estatística Internacional de Doenças e

Problemas Relacionados com a Saúde, em outras palavras, um CID, ele tem direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O aluno e a família têm direito também a uma rede multidisciplinar de profissionais da saúde para acompanhar seu desenvolvimento. Vale a pena destacar que, para Freitas e Garcia (2019), a palavra *laudo*, em alguns casos, deixa de ser o substantivo que explica uma limitação para ser o adjetivo que batiza, em outras palavras, atribui o rótulo de “laudado”.

Para acompanhar os alunos com deficiência severa ou outras especificidades (higiene, alimentação ou locomoção), nas escolas regulares, cada município da Baixada Santista possui profissionais que são designados a permanecer todo o período escolar, acompanhando o aluno com deficiência e auxiliando-o em suas necessidades. As nomenclaturas variam entre *cuidador, agente inclusivo, tutor, instrutor, professor de apoio, mediador de inclusão escolar, atendente de educação*, independentemente do nome que este profissional recebe, sua formação é muito ampla. Algumas dessas pessoas, que trabalham na área da educação, têm formação básica no ensino fundamental e/ou médio; outras são estudantes de Pedagogia (estagiários) e há outros que são professores. Esta organização cabe aos sistemas de ensino conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 11):

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS² e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

A parte específica de cada cidade é a contribuição mais relevante da Dissertação, pois, é aqui que relatamos as especificidades que enriquecem o atendimento aos alunos com deficiência.

Destacamos, por exemplo, que Peruíbe elaborou um documento interno para organização do atendimento ao aluno com deficiência. Este documento foi publicado, em 2012, e a cada ano passa por atualizações. Ele orienta todo o procedimento desde a

² A Lei nº 10.436, de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências, conforme o *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

matrícula do aluno com deficiência, passando por orientações aos professores/as, estagiários/as, preenchimento de documentações e adequações curriculares.

Também, a cidade de São Vicente apresenta caminhos para a SRM e a complementação educacional, que trata de atendimento aos alunos, que ainda não possuem laudos, mas estão em fase de investigação (Furlaneto, 2016).

A cidade de Mongaguá, por ser uma das menores da Baixada Santista, oferece uma carga horária maior aos alunos com deficiência na SRM; ou seja, duas horas por dia, perfazendo 10 horas semanais. A rotina de trabalho é dividida em: a) segundas e quartas-feiras: privilegiando atividades que contemplem a linguagem oral e escrita; b) terças e quintas-feiras: em que se dedica a relações matemáticas contextualizadas, priorizando atividades relacionadas à vida prática; e c) sextas-feiras: desenvolvendo atividades relacionadas à arte e à psicomotricidade, que também são atividades voltadas à comunicação e expressão, entre outras. (Furlaneto, 2016).

A cidade de Itanhaém conta com: um setor psicodiagnóstico (psicólogo e fonoaudiólogo da área da Educação); o Projeto de Iniciação Paradesportiva; Projeto Lugar ao Sol – atividades culturais e esportivas; Programa Cuidar – alunos em situação de violência e negligência, autismo, transtorno mental; Projeto Equoterapia – desenvolvendo a vida, e, duas vezes por semana, faz uso de cavalos para o tratamento de pessoas com mobilidade reduzida (Furlaneto, 2016).

A cidade de Praia Grande possui Atendente Ledor e Escriba, ou seja, profissionais que leem ou escrevem pelos alunos que necessitam. Além disso, existe na rede uma sala de recursos, onde o profissional ensina a Língua Portuguesa em LIBRAS e o curso de LIBRAS *online* para todos os interessados no *site* da Prefeitura da cidade.

Santos possui atendimento domiciliar e Projeto Educação Física para Todos, submetendo os alunos do ensino regular a vivências motoras de inclusão.

Cubatão, na época do estudo, estava em fase de reestruturação de suas diretrizes. E a cidade do Guarujá conta com uma rede de apoio com serviços voltados à deficiência intelectual, visual e auditiva com projetos específicos para cada setor.

Neste momento podemos compreender que minha experiência pessoal de prática pedagógica fez-me explorar uma formação para atender a meu aluno com deficiência, no caso, a surdez. Movida pela curiosidade e por indagações sobre o tema, fui investigar, na Baixada Santista, como os municípios desenvolviam seu trabalho com os alunos com deficiência, e como resultado uma Dissertação de Mestrado foi realizada.

Com a finalização do Mestrado, outras oportunidades na rede municipal de Praia Grande foram apresentadas. Desafios como: coordenar o grupo de 80 professores em uma escola de aproximadamente 1600 alunos, localizada em uma comunidade da cidade. Foi uma experiência tão marcante que impulsionou voos ainda mais ousados.

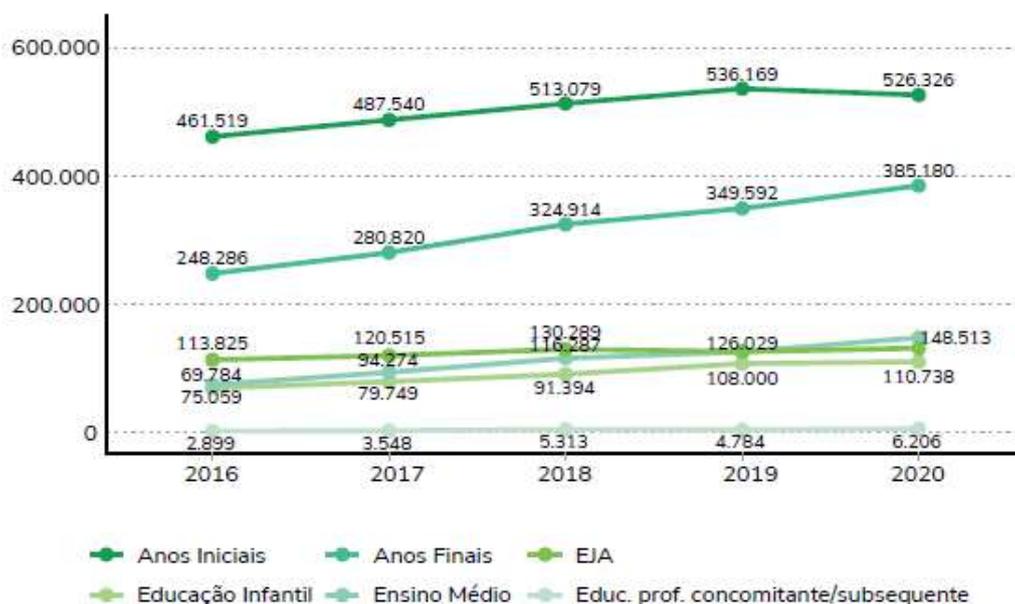
Tempos depois, desempenhando a função de diretora de Unidade Escolar (UE), adentrando, cada vez mais, a esfera educacional, agora responsável pelos alunos, pais, professores, funcionários, documentos e prédio escolar. Experiência incomparável de crescimento pessoal e profissional desenvolvida com o exercício rotineiro no tratar com as diferenças, desigualdades e, especialmente, lidar com os diferentes, com e sem laudo.

No decorrer desta função foi possível observar, mais de perto, o aumento do número de alunos com deficiência na escola. E o que parecia uma pequena impressão do cotidiano, foi ganhando corpo e forma, quando nos deparamos com o início da pesquisa de Doutorado, em 2021, e com os dados estatísticos encontrados no censo escolar da Educação Básica, entre os anos de 2016 a 2020. Tais dados chegaram a contabilizar o número total de 1,3 milhão de matrículas da Educação Especial, em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016.

No Gráfico 1, a seguir, podemos constatar um aumento em todos os segmentos da educação básica. E se compararmos as extremidades, que são os anos de 2016 e 2020, é possível observar a Educação Infantil, em 2016, que contava com 75.059 matrículas e, em 2020, este número sobe para 110.738; ou seja, um aumento de mais de 35 mil matrículas neste segmento em 4 anos. Movimentos, como estes, também aconteceram nos anos iniciais: saíram de 461.519 para 526.326, e os anos finais de 248.286 para 385.180 matrículas na Educação Especial, um aumento de mais de 64 mil e 136 mil matrículas respectivamente.

Importante registrar, neste ponto, a delimitação deste estudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II; pois, são os níveis de escolaridade que os alunos com deficiência são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da cidade de Praia Grande. Devemos considerar, para este trabalho, o público-alvo atendido na SRM; ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Especificamente, todos os alunos atendidos pela rede Municipal de Praia Grande são alunos que possuem laudo e que compõem o quadro de inclusão da rede. A seguir, registramos o Gráfico 1, que irá delinear as matrículas desses alunos nos anos de 2016 a 2020.

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino - BRASIL - 2016 – 2020



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (Resumo técnico da educação básica 2020).

Reconhecemos, no arcabouço legislativo brasileiro, uma série de documentos norteadores do atendimento ao aluno com deficiência, designando múltiplos dispositivos para este objetivo. Um deles é o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), previsto na Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), que apresenta, em sua Meta 4, o objetivo de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014)

Neste contexto parece previsível o aumento do número de alunos com deficiência atendidos nas escolas regulares do Brasil. Por este motivo, nossa inquietação se centra em saber se existe alguma preparação do município para receber esses alunos, se há contratação de novos docentes especializados no AEE. E, diante disso, a pesquisa parte da seguinte questão: Como são as práticas pedagógicas das professoras da SRM, que atuam no AEE em Praia Grande, a partir de sua formação docente, considerando seus desafios e suas possibilidades?

Esta investigação se realizou no espaço geográfico limitado à cidade de Praia Grande; pois, é a segunda maior cidade da Baixada Santista que possui o maior número de matrículas de alunos na Educação Especial, ficando atrás da cidade de Santos, considerando apenas os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Embora seja a segunda em número de alunos matriculados na Educação Especial é a primeira, quando observamos o número de docentes da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município para o mesmo quadriênio de 2020 a 2023³.

Há que se considerar também que se trata do Município em que atuo. Por isso, considero que é preciso conhecer melhor este contexto para transformá-lo, ou melhorá-lo de alguma maneira. A cidade possui uma programação intensa de compartilhamento de boas práticas de várias áreas. Anualmente, acontece o Encontro de Educação Especial e Inclusiva que já está em sua 17ª edição. Em 2024, aconteceu a 16ª Mostra de Educação Física, a 14ª Jornada Pedagógica, sendo substituída agora, em 2025, pela 1ª Mostra Pedagógica Escolar da Rede Municipal de Ensino, com a mesma finalidade de compartilhar boas práticas que os docentes realizam durante o ano letivo com seus alunos *com e sem* deficiência.

Lecionar na escola pública da cidade dificulta, no sentido de distanciar-me dos dados coletados. No entanto, concomitantemente, ajuda a compreender o contexto e entender melhor o enquadramento educacional; enfim, realizar uma investigação fidedigna à realidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais atuantes da SRM.

A escolha do marco temporal deste estudo, entre os anos de 2015 e 2021, culmina com uma sequência de acontecimentos diversos, e descreverei os que considero mais significativos. No ano de 2015, foi promulgada em 6 de julho, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (Brasil, 2015b), conhecida como o Estatuto da pessoa com deficiência. Iniciamos nossa pesquisa, em 2016, com a análise das contribuições trazidas por meio dessa legislação. Este ano é marcado, também, pela alteração no Código de Trânsito Brasileiro, pela Resolução do Contran nº 558 (Brasil, 2015a), em 15 de maio de 2015, que dispõe sobre o acesso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, para o candidato e condutor com deficiência auditiva, quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à Carteira Nacional de Habilitação – CNH.

³ Dados coletados das Sinopses do Censo Escolar da Educação Básica, no período de 2020 a 2023, conforme quadros nos Apêndices 5 e 6.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 9º (Brasil, 2015b), registra-se o atendimento prioritário no socorro, no serviço público, no acesso à informação, nos pontos de parada, estações, terminais de transporte, na comunicação e na restituição do Imposto de Renda (IR). No artigo 41º (Brasil, 2015b), assinala-se que a pessoa com deficiência deve ter seguro obrigatório do Regime Geral de Previdência Social; em seu Art. 6º, garante-se o direito de constituir união estável ou casar-se; no Art. 110º, determina-se o percentual de arrecadação das loterias federais destinado ao esporte e à ampliação do financiamento do esporte paralímpico; e, no Art. 28º, veda-se às Instituições de Ensino a cobrança de valores adicionais para o atendimento de alunos com deficiência (Brasil, 2015b).

Também, em 2016, a Nota Técnica nº 35 do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2016c), endereçada às Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, solicita que se registre, em documentos oficiais, a “informação sobre a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016”, que: “Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Esta Portaria tem, como finalidade, oferecer parâmetros para a atuação de instituições públicas e privadas em apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.

Em seu Art. 2º (Brasil, 2016c), especificam-se onze itens sobre as atividades que poderão ser desenvolvidas pelas instituições públicas, privadas, comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial. É importante ressaltar que, no item I, está o foco de nossa investigação: a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ofertada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a complementar as etapas e/ou as modalidades de ensino, definidas no projeto político pedagógico, como é possível conferir logo abaixo:

- I - ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma complementar às etapas e/ou às modalidades de ensino, definidas no projeto político pedagógico;
- II - organizar e disponibilizar recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos, público alvo da educação especial;
- III - atender, de forma complementar ou suplementar, alunos matriculados em escolas da rede regular de educação básica;
- IV - realizar interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos;

V - colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais;

VI - apoiar a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;

VII - participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento integral dos alunos;

VIII - realizar estudo de caso, elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das barreiras à plena participação e aprendizagem, bem como os meios para sua eliminação, a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual;

IX - implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade a serem utilizados pelo aluno na sala de aula comum e demais ambientes da escola;

X - orientar a família sobre o uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, utilizados pelo aluno, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; e

XI - desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma; atividades de enriquecimento curricular; e atividades para o desenvolvimento das funções cognitivas. (Brasil, 2016, grifos nossos)

Outra Resolução importante, especialmente, para os meios de comunicação das pessoas com deficiência, foi a Resolução da Anatel nº 667 (Brasil, 2016d), de 30 de maio de 2016, que prevê o pleno acesso às pessoas com deficiência aos serviços de telecomunicações; assim como a oferta de aparelhos da telefonia móvel e fixa com acessibilidade. Se considerarmos a era tecnológica em que vivemos atualmente, esta Resolução tem grande valia.

Em 2017, a Resolução nº 704 (Brasil, 2017b), de 10 de outubro, estabelece padrões e critérios para sinalização semaforica com sinal sonoro para travessia de pedestres com deficiência visual. Sabemos que as políticas públicas desenvolvidas para o atendimento e a acessibilidade das pessoas com deficiência são instrumentos importantes para a inclusão deste público. No entanto, é necessário registrar que ainda existem várias problemáticas para a inclusão de pessoas com deficiência. No contexto político, muitas agendas são colocadas em prática, mas a comunicação e a acessibilidade são barreiras que, durante muitos anos, foram determinantes para a exclusão destas pessoas.

Embora o Estatuto da Pessoa com Deficiência contenha dispositivos, que assegurem e promovam a igualdade de condições das pessoas com deficiência, ele também contém quesitos que precisam de regulamentação complementar. Neste sentido,

alguns decretos foram publicados, como é o caso do Decreto nº 9.296 (Brasil, 2018b), de 1º de março de 2018, que estabelece a implementação dos projetos arquitetônicos de hotéis, pousadas e estruturas similares, que deverão atender aos princípios do desenho universal e ter como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

O Decreto nº 9.404 (Brasil, 2018d), de 11 de junho de 2018, reserva espaços livres e assentos para pessoa com deficiência (PCD), em cinemas, auditórios, estádios dentre outros lugares. O Decreto nº 9.762 (Brasil, 2019b), de 11 de abril de 2019, que dá diretrizes para a transformação e a modificação de veículos automotores a fim de comporem frotas de táxi e de locadoras de veículos acessíveis a pessoas com deficiência.

O Decreto nº 9.345 (Brasil, 2018c), de 16 de abril de 2018, que garante a aquisição de órteses e próteses ao trabalhador com deficiência. Em 2019, tivemos a extinção da SECADI⁴, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio do Decreto nº 9.465 (Brasil, 2019c), que altera a estrutura administrativa do Ministério da Educação. No ano seguinte, pela publicação do Decreto 10.502/2020 (Brasil, 2020), foram introduzidas mudanças significativas na forma dos órgãos públicos coordenarem as políticas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência e promoção da educação inclusiva.

Em 2020, foi o início da pandemia do covid-19⁵, que, de modo geral, prejudicou todos os alunos com e sem deficiência. Pois, o ensino no Brasil foi realizado por meio de

⁴ No governo de Michel Temer, houve exoneração em massa dos funcionários da SECADI, e, no governo seguinte, de Jair Messias Bolsonaro, houve a extinção dessa Secretaria, cujo ato foi considerado por muitos como um retrocesso para pasta da Educação. Ocorre que, em 2023, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, volta ao centro do planejamento e das ações com a recriação da SECADI. Esta Secretaria tem asseverado o seu compromisso com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Perspectiva, que ficou evidente, quando, em 01 de janeiro de 2023, o Decreto 10.502/2020 foi revogado. A SECADI foi criada no ano de 2004, por meio do Decreto 5.159/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Inicialmente, a SECADI foi criada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). No ano de 2011, é acrescentada a temática da “inclusão” à SECADI e esta passa a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo as atribuições, ações e programas antes vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP) incorporados à SECADI.

⁵ Segundo a Academia Brasileira de Letras, tal como a Real Academia Española e a Académie Française, ao enfrentarem o problema do “coronavírus”, justificam que esta expressão se origina da “corona vírus disease” (“doença do coronavírus”, cujo núcleo é o substantivo feminino “a doença”), e que, por isso, deve-se registrar como “a covid-19”. Entendem, também, que “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos surgiram em Wuhan, na China. Disponível em: <https://www.academia.org.br/noticias/academia-brasileira-de-letas-lanca-secao-dedicada-ao-enfrentamento-do-coronavirus-em-seu>. Em relação à letra minúscula - “covid-19” -, segue-se, aqui, o Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa (VOLP), que explicita que a “covid-19” é o nome oficial da doença provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), e recomenda que a escrita seja em letra minúscula - covid-19 -, uma vez que se trata de um nome comum de uma doença e não de um nome próprio. Disponível em: <https://academiamedica.com.br/blog/covid-covid-ou-covid-qual-e-o-certo>.

atividades remotas; ou seja, utilizando ferramentas tecnológicas para sua efetivação. Inúmeros desafios educacionais, tanto para professores quanto para os alunos, foram aclarados pela crise na saúde: falta de aparelhos para estudar (celulares, *tablets*, *notebooks*, entre outros), sinal de *internet* precário em algumas regiões, espaço reservado em casa para estudos, rotina de tarefas escolares, formação do professor para o *home office*, domínio ou alguma noção a respeito das diversas ferramentas tecnológicas existentes para atender aos alunos.

Todos os atores, que compõem o cenário da educação - famílias, alunos, professores e gestores -, que não sabiam como lidar com o chamado “ensino remoto”, durante este período, foram obrigados a aprender para, de alguma forma, ajudar na aprendizagem dos alunos. Também, tínhamos escolas que começaram a desempenhar funções de assistência social, distribuindo cestas básicas e alimentos para os alunos, e vários outros desafios que não havíamos vivenciado anteriormente.

Nesta conjuntura houve grandes mudanças nas relações de cada agente, instituição e comunidade escolar, devido à possibilidade do ensino e do trabalho remoto. Nesta direção, por exemplo, o aluno estava matriculado em uma instituição de ensino na Baixada Santista. No entanto, com as atividades *online*, este mesmo aluno poderia ficar na casa de outros parentes em diferentes cidades e, até mesmo, Estados. Casos que, como diretora de UE, pude acompanhar toda esta situação; e isso não seria possível, se estivéssemos em um contexto de normalidade, ou seja, sem pandemia.

Neste sentido, o movimento de entrada e saída de matrículas nas escolas foi intenso, e pudemos observar várias alterações ocasionadas pela nova configuração da saúde pública. As mudanças educacionais, dentro deste recorte temporal de 2015 a 2021, aparecem nos dados coletados e nas declarações dos docentes, conseqüentemente, na rotina da organização da prática pedagógica com os alunos com deficiência.

O 2º semestre de 2021 é marcado pelo ingresso no Doutorado em Educação na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, local em que continuo *investindo* em minha formação para *inclusão escolar*. Fui acolhida, no meu último ano de curso, pelo Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, liderado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, a qual agradeço todo empenho e dedicação para a conclusão desta Tese. Nesta caminhada do Doutorado, fui contemplada com a bolsa de estudos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em novembro de 2021, mais um incentivo para seguir em frente neste longo caminho acadêmico.

É possível a esta altura evidenciar que tracei uma linha lógica de percurso profissional e acadêmico: primeiro, como professora desafiada a atender um aluno com deficiência auditiva, aprendendo a LIBRAS, para vencer minhas limitações de comunicação, tornando-me coordenadora, e, depois, diretora; e, segundo, fazendo pós-graduação, Mestrado e, agora, Doutorado. Em outras palavras, dando continuidade à minha formação.

Na pesquisa, em questão, dediquei-me a analisar as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM; ou seja, o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Neste sentido, o *objetivo geral* foi analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, identificando e discutindo os desafios e as possibilidades da formação docente. Nesta perspectiva, como já mencionado, o *questionamento foi*: Como são as práticas pedagógicas das professoras da SRM, que atuam no AEE em Praia Grande, a partir de sua formação docente, considerando seus desafios e suas possibilidades?

Entendemos que mesmo que o/a professor/a esteja em pleno movimento de formação inicial ou continuada, a *premissa* para resolver os desafios docentes é **perceber** o aluno com deficiência (perceber é um verbo derivado do latim *percipere*⁶, que significa trazer a consciência pelos sentidos). Ou seja, apreender pelos sentidos, ver com clareza de consciência. O que é necessário para **deliberar** a respeito da prática pedagógica (deliberar é um verbo derivado do latim *deliberare*⁷). O que significa, também, pensar seriamente sobre um assunto ou tomar uma decisão a partir da reflexão sobre as opções.

Parece uma obviedade, não obstante, caso não haja esta percepção docente, o desafio é visto todos os dias; contudo, não há atuação sobre ele. Portanto, o *pressuposto* é a necessidade do professor do AEE apreender com os sentidos o aluno com deficiência para decidir ações da prática pedagógica realizadas na SRM. Com base, neste pressuposto, acreditamos que há, nas SRMs de Praia Grande, um conjunto de desafios a serem superados; e, ao mesmo tempo, um conjunto de práticas que merecem análise e socialização, porque contribuem para a promoção da aprendizagem e inclusão dos educandos com deficiência.

⁶ Latim: *percipere*, “notar, compreender”, originalmente “pegar, agarrar com a mente”, PER – “totalmente”, mais CAPERE, “pegar, agarrar”. Dicionário *online* de português. <https://www.dicio.com.br/perceber/>. Acesso em: 25/03/2023.

⁷ Latim, *deliberare* vem da junção de duas palavras: *de* e *librare*. *De* é uma preposição com o sentido de “originalmente de” ou “a partir de”. *Librare* significa pesar na balança, equilibrar duas coisas ou refletir sobre um assunto. *Librare* vem da raiz *libra*, que que era uma **unidade de medida de peso** romana. A ideia de deliberar vem da imagem de **pesar duas coisas na balança**. A pessoa que delibera “pesa” as opções, analisando a informação que tem, para ver se existe uma opção que é melhor que a outra.

Temos, como *objetivos específicos*, que nos ajudaram a vislumbrar melhor a temática proposta, os que seguem:

- Conhecer o cenário mais amplo das políticas públicas que incidem sobre a SRM e as práticas pedagógicas, analisando a revisão sistemática da literatura;
- Estabelecer diálogos referenciais sobre os temas que influenciaram as leituras referentes à formação docente e às práticas pedagógicas mais inclusivas;
- Apresentar os *procedimentos metodológicos* e os *instrumentos de coleta de dados* utilizados no *contexto da pesquisa em Praia Grande*, descrevendo como ocorrem os atendimentos na SRM, considerando os recursos utilizados, a organização dos tempos e espaços, a formação dos professores e as estratégias pedagógicas;
- Analisar os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos professores da SRM no desenvolvimento das práticas pedagógicas com educandos com deficiência.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada a partir das entrevistas com a Diretora da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria de Educação e as professoras, que ministram aulas para alunos com deficiência na SRM, na rede municipal de Educação da Estância Balneária de Praia Grande, São Paulo, no ano de 2024.

As etapas metodológicas da investigação consistiram em: 1º pedir autorização⁸ à SEDUC de Praia Grande, representada pela Secretária de Educação, Profa. Maria Aparecida Cubília, em 30 de abril de 2024; 2º submeter o estudo à análise do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, autorizado⁹ em 3 de junho de 2024; 3º na sequência, entramos em contato com a Diretora da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria de Educação, representada pela Profa. Lara Arenghi, que nos recebeu na SEDUC¹⁰, cujo encontro foi previamente agendado para os dias 12 e 24 de junho/2024, em que explicitamos o trabalho e a entrevista

⁸ Formulário de Autorização da SEDUC de Praia Grande, que está localizado no Anexo 1.

⁹ Parecer nº 6.862.675 do Conselho de Ética em Pesquisa da UNISANTOS, que se encontra no Anexo 2.

¹⁰ A SEDUC da Praia Grande está localizada à R. José Borges Neto, 50 - Nova Mirim, Praia Grande - SP, 11704-800, cujo telefone é: (13) 3496-2350.

respectivamente; 4º no dia 13 de junho/2024, houve uma reunião agendada com os Assistentes Técnicos Pedagógicos de inclusão – ATP de Inclusão, em que apresentei o trabalho de investigação para os coordenadores e, assim, pude divulgá-lo, na sequência, aos/as professores/as da SRM. Tais docentes receberam o convite para participar da pesquisa, preenchendo o Questionário com quatro pilares de informações: I - Perfil profissional; II - Público que frequenta a sala de recursos; III - Organização da sala; e IV - Desafios e perspectivas da prática pedagógica. Utilizamos, neste sentido, a Plataforma do *Google* formulários.

Fizemos, também, o convite a esses sujeitos para participarem das entrevistas, realizadas por meio de chamada de vídeo pelo *WhatsApp* e presencialmente. Os/as professores/as que, de forma esclarecida e voluntária, aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹¹ - TCLE.

No Questionário, as perguntas se relacionam à formação do professor, à organização da prática pedagógica, à organização da sala, ao cronograma de atendimento com seus agrupamentos de alunos e aos recursos materiais da sala. Informações que nos ajudaram a conhecer e descrever, em detalhes, a rotina da SRM.

Na realização das Entrevistas, o foco está centrado nas experiências, desafios, opiniões, sugestões, limites e possibilidades na perspectiva do/a professor/a da SRM.

Todas essas informações foram analisadas na elaboração deste trabalho, procurando garantir os Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, mencionados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016a), Parágrafo VII, sobre a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade.

São participantes da pesquisa os/as docentes da rede pública de ensino de Praia Grande, que atuam na SRM, efetivos ou contratados. E, para analisar como esses docentes estão inseridos em uma rede de ensino, foi necessário entrevistar a Diretora da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva, responsável pela pasta de Educação Especial e Inclusiva, obtendo, também, uma visão ampla da rede de ensino.

Adotamos todas as orientações constantes na Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016a), Capítulo III, que trata dos procedimentos éticos que a investigação, aqui proposta, deve seguir.

¹¹ O TCLE, utilizado para os professores e para a Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva da cidade de Praia Grande, está no Apêndice 2.

Os dados obtidos, ao longo da pesquisa, foram tratados, utilizando a nomenclatura de Professor 1, Professor 2 e, assim, sucessivamente. Esperamos contribuir para novos conhecimentos, aperfeiçoamento e ampliação do aprendizado docente com relação às práticas pedagógicas na SRM; assim como desencadear dados que auxiliem no desenvolvimento de projetos futuros desenvolvidos pelos órgãos responsáveis pelo setor, a fim de melhorar a qualidade da educação para os alunos com deficiência na rede de ensino de Praia Grande.

A organização dos dados coletados seguiu a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977). E, nesta perspectiva, o processo de organização da análise foi desenvolvido em torno dos três polos cronológicos, que Bardin (1977) apresenta: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa de campo, visto que envolve a necessidade de buscar informações com os atores da educação inclusiva (professores/as do AEE), que atuam na SRM. Desenvolvemos uma abordagem predominantemente qualitativa, que pretende descrever a relação dinâmica entre a organização da prática pedagógica e os atendimentos realizados na SRM.

A pesquisa se justifica pela necessidade de desenvolvimento do/a professor/a do AEE para trabalhar com os alunos com deficiência, conhecendo suas especificidades e otimizando suas aprendizagens.

No que tange aos objetivos, a pesquisa é exploratória, com coleta de dados, por meio da aplicação de um questionário e da realização de entrevistas, para analisar os possíveis eixos temáticos, conforme já mencionado.

Neste sentido, Marconi e Lakatos (2003) esquematizam o planejamento em: a) preparação da pesquisa; b) fases da pesquisa; e c) execução da pesquisa. É, no decorrer da investigação, que, paulatinamente, organizamos e analisamos cada passo.

Segundo Günther (2006), a construção do conhecimento, por meio da pesquisa de campo, utiliza-se de formas complementares; sendo assim, a escolha metodológica não pode ser representada por técnica isolada. Portanto, nossa escolha metodológica, com base no questionário empírico, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definida “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, nas questões de cunho empírico, usar o questionário torna-se uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade e com um baixo custo.

A escolha pela pesquisa, predominantemente qualitativa, também se deu pelas características destacadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 48-51), que são: (i) a preocupação com a descrição dos fatos e não sua quantificação; assim, transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros meios de registro são dados inclusos na pesquisa, que, por sua vez, é de cunho narrativo, logo, procura analisar os dados em toda sua riqueza; (ii) o processo da pesquisa é mais interessante que os resultados ou produtos, principalmente quando se trata da investigação educacional; (iii) a análise dos dados tende a ser realizada de forma indutiva. A perspectiva do participante da pesquisa e a apreensão e atenção do pesquisador aos significados são fundamentais para a compreensão dos fenômenos analisados.

Nesta direção, essa Tese, no que diz respeito à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado, fundamenta-se em: Mantoan (2003, 2004, 2006, 2007, 2011); Alves *et al.* (2006); Mantoan e Prieto (2006); Prieto (2006); Sasaki (2006); Glat (2007); Mazaro (2007); Grossman (2008); Rambla, Ferrer, Yarabini e Verger (2008); Pletsch (2009, 2012); Glat e Pletsch (2010); Baptista (2011); Martins (2011); Vaz (2011); Veiga-Neto e Lopes (2011); Kassir (2012); Cardoso e Tartuci (2013); Cunha (2013); Santos (2013); Alves (2015), Andrade (2015); Bueno (2008, 2016); Furlaneto (2016); Barros (2017); Macedo (2017); Medeiros (2017); Silva (2017); Carvalho (2018); Seabra e Lacerda (2018); Pinto e Amaral (2019); Sardagna e Frozza (2019); Lima (2020); Matos (2021); Pereira (2021); Santos, Sadim, Schmidt e Matos (2021); Figueiredo (2022).

Mas também, no que se refere à formação docente e às práticas pedagógicas, este trabalho tem, como aportes teóricos, os seguintes autores: Freire (1979, 1992, 1996, 2005, 2013, 2019); André (1983); Altet (1994, 2000, 2005, 2017); Dubar (1997); Tardif (2000, 2005, 2006, 2008, 2009, 2013); Teixeira (2000); Libâneo (2001); Nóvoa (1992, 1997, 1999, 2001, 2009, 2017, 2022a, 2022b); Sawaia (2001); Gimeno Sacristán (2002); Larossa (2002); Abdalla (2006, 2008, 2011, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2020, 2021, 2022, 2023); Gatti (2003); Monfredini (2012); Alves (2015); Gilberto (2015, 2017, 2022); Abdalla e Mota (2009); Almeida e Abdalla (2017); Abdalla e Almeida (2020); Abdalla e Diniz-Pereira (2020); Almeida (2020); Dourado e Siqueira (2020); Saul, Pereira e Rocha (2017) dentre outros.

Quanto à organização, esta Tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, tratamos da proposta temática - *Sala de Recursos Multifuncionais - SRM* -, e, neste sentido, apresentamos o cenário das políticas públicas, que embasam a sua

existência, sua estrutura física, especificidades, recursos e equipamentos necessários para o atendimento dos alunos com deficiência. Apresentamos, também, a revisão sistemática da literatura sobre o tema.

No segundo Capítulo - *Diálogos Referenciais* -, contamos com as contribuições de nosso referencial teórico, composto por escritos dos autores citados anteriormente, que deram fundamentação à nossa pesquisa, trazendo conceitos significativos sobre a temática deste trabalho.

No terceiro Capítulo - *Caminhos da Pesquisa no contexto de Praia Grande* -, relatamos a respeito de nossas escolhas metodológicas, os instrumentos de coletas de dados utilizados na conjuntura de Praia Grande, descrevendo como ocorrem os atendimentos, considerando recursos utilizados, organização dos tempos e espaços, formação dos professores e algumas estratégias pedagógicas. E, no quarto Capítulo - *Análise de Conteúdo* -, abordamos, de acordo com os dados coletados, os desafios e as possibilidades das professoras da SRM, sujeitos da pesquisa, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com educandos com deficiência.

Por último, finalizamos esta Tese com as *Considerações Finais*, que tecem alguns aspectos apresentados e discutidos no decorrer deste trabalho e que podem dar início a novas tratativas sobre a temática, a partir dos resultados aqui apresentados.

Considerando o atual contexto escolar, entremeado pelas aferições de desempenho e resultados estatísticos, esta Tese defende que é preciso trazer à realidade o que pensam os/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, considerando seus desafios e possibilidades, para que seja possível a estes/as profissionais, a partir de seus saberes e experiências, não só atenderem melhor aos alunos com deficiência, mas, sobretudo, buscar incluí-los em nossas escolas e na sociedade como um todo.

Há que se pensar, ainda, sobre a essencial convivência com os diferentes, ainda mais, quando vivemos em uma era digital, que aproxima e distancia pessoas com o uso exacerbado de recursos tecnológicos e redes sociais. Nesta direção é necessário reconhecer nossas diferenças e desigualdades, fomentando, assim, a discussão de projetos pedagógicos e planejamentos nas áreas da gestão e da administração pública para o atendimento de alunos com deficiência. Além disso, considerar o olhar dos profissionais que atuam neste segmento.

Esperamos que este estudo contribua para a reflexão/ação tanto de professores/as da SRM quanto gestores e profissionais, envolvidos com alunos/as com deficiência, para

que haja um melhor atendimento e desenvolvimento em busca de autonomia e inclusão social.

CAPÍTULO 1

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SRM

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

*Paulo Freire*¹² (1996, p. 108)

Aprender com as diferenças é uma tarefa complexa e de muita conscientização, sendo necessários vários fatores, dentre eles: reconhecer que a diferença existe; refletir sobre sua existência na sociedade; conviver com a diferença sem julgamentos de superioridade ou inferioridade com relação aos demais; simplesmente, respeitando o próximo. Freire (1996) nos adverte, nesta epígrafe, que aprendemos mais com as diferenças do que com as igualdades. Portanto, quando não é possível que sozinho o ser humano chegue a este nível de conscientização, faz-se necessária a legislação para garantir que o espaço do outro seja respeitado, garantindo seus direitos e deveres, promovendo a justiça e a igualdade a fim de manter a ordem na sociedade.

Este Capítulo tem como *objetivo* conhecer o cenário das políticas públicas a respeito da SRM e das práticas pedagógicas ao analisar a revisão sistemática da literatura a este respeito. E, na sequência, apresentamos nossos achados de revisão sobre o tema, indicando o que encontramos, onde os dados foram encontrados, que tipo de textos selecionamos e que puderam contribuir com este trabalho, refinando o problema da pesquisa, ao máximo, para delimitar o objeto de estudo. Esses aspectos serão, então, desenvolvidos pelas seções a seguir.

1.1 Cenário das Políticas Públicas sobre o tema

Esta seção pretende esboçar dados legais, em especial, sobre o local em que o aluno com deficiência é atendido pelo professor especialista. Neste sentido, é importante trazer o cenário das políticas públicas que envolvem esta temática, e observar a

¹² Paulo Freire (1921-1997) formou-se em Direito, mas trabalhou a vida inteira com Educação. Sua atuação como educador mudou a forma de alfabetização dentro e fora do Brasil, ao tratar o processo educacional como um ato de conscientização.

complexidade do assunto e como os atores envolvidos – professores e alunos – estão imbricados nos textos legais do respectivo estudo.

No Brasil, a atual Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no Art. 205, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Com efeito, a Carta Constitucional (Brasil, 1988) é um documento importante como referencial para as propostas inclusivas, preconizando a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e garantindo atendimento ao público com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme Art. 8, inciso III: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Embora tenhamos uma Lei Magna (Brasil, 1988), que alvitra o pleno desenvolvimento da pessoa, ainda percebemos, conforme as palavras de Mantoan (2006, p. 19), que: “a igualdade abstrata não proporcionou a garantia de relações justas na escola”. Para modificar este cenário sobre a inclusão de pessoas com deficiência, é preciso construir condições adequadas de conscientização, autonomia e dialogicidade na sociedade (Freire, 1996).

Existe um pré-requisito para usufruir o direito de usar o espaço específico aos alunos com deficiência: é a necessidade de um parecer realizado por um médico ou especialista. O laudo é um documento formal, em que o médico relata, em meios técnicos, o resultado de sua avaliação, exames ou, ainda, um resumo clínico sobre a condição do paciente.

Os laudos médicos registram o diagnóstico da pessoa com deficiência classificados por um CID¹³, baseado na análise de sinais, sintomas e exames específicos ao contexto médico; por exemplo, nos casos de pessoas com deficiência auditiva e visual, são necessários exames de audiometria e oftalmológico, respectivamente. Quanto à deficiência intelectual, é preciso que haja o laudo elaborado por um psicólogo e, em

¹³ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde. É preciso destacar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) disponibilizou, em fevereiro de 2024, a 11ª Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) para 10 idiomas diferentes, entre eles, o português. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/15-2-2024-oms-disponibiliza-versao-em-portugues-da-classificacao-internacional-doencas-cid>. Acesso em: 16 fev. 2024.

alguns casos, é necessária a participação de uma equipe para avaliar a pessoa e elaborar um laudo sobre sua condição.

A complexidade, neste processo de avaliação e elaboração do laudo, é apenas uma das diversas faces que chega ao/a professor/a do AEE na escola. Cabe a este/a profissional, desenvolver estratégias que possibilitem incluir o aluno, descobrir suas capacidades e atendê-lo da melhor forma, buscando a autonomia do aluno com deficiência. Para tal, o/a professor/a precisa considerar o contexto familiar, as condições socioeconômicas, as características biopsicossociais do aluno; pois, este professor recebe o laudo, o aluno, a família, e constrói um planejamento/relacionamento, que será desenvolvido nos atendimentos semanais na SRM.

Outro documento, que podemos citar aqui, é a Portaria Ministerial nº 13/07 (Brasil, 2007), que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Trata-se de um Programa destinado a oferecer apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) é um documento que não pode faltar, quando discutimos a respeito desta temática; pois, ela especifica as ações do atendimento educacional especializado - AEE no interior das escolas de ensino regular:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 16)

No ano de 2009, foi elaborada a Resolução n. 4/09 (Brasil, 2009b), de 4 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, corroborando com o PNEEPEI (Brasil, 2008). Pois, a Resolução n. 4/09 (Brasil, 2009b), direcionado aos alunos com necessidades especiais, menciona, em seu Art. 2º, que: “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade [...]” (Brasil, 2009b, p.1). E, em seu Art. 5º, ressalta que: “O

AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009b, p. 2).

Destacamos, porém, que a PNEEPEI (Brasil, 2008) trata como “sala de recursos” apenas na Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009b), especificamente, mencionando que a “sala de recursos” virou “sala de recursos multifuncionais”, como é chamada até os dias de hoje.

Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009a), a SRM é um espaço destinado a atender aos alunos que possuem deficiência.

A indagação agora é saber: o que é uma deficiência? Será que qualquer pessoa pode ser atendida neste espaço? Pois bem, segundo os Decretos supracitados, que fazem referência direta ao texto da Convenção Internacional em sua letra “e”, o Decreto n. 6.949/2009 (Brasil, 2009a) diz que:

e) [...] a deficiência é um conceito em evolução e 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, 2009a, p.1)

Um conceito em evolução remete a uma ideia de modificação ao longo do tempo, algo que hoje pode ser um conceito e, daqui a alguns anos, pode expressar outra ideia, ampliando esta visão. Buscamos, neste trabalho, aprofundar o significado de “pessoa com deficiência”.

Há que se registrar, aqui, uma confusão que acometem os leigos, ou mesmo, aqueles que estão desatentos sobre o assunto, em especial, ao tratarem de alguns termos usados no passado para se referirem a pessoas com deficiência, tais como: PPD – pessoa portadora de deficiência; PNE – portador de necessidades especiais; ou PNEE – pessoa com necessidades educacionais especiais. Esses foram nomes utilizados em documentos oficiais, leis, portarias, artigos, pesquisas e vários estudos; não obstante, todos estes termos hoje sejam considerados inadequados.

Nesta Tese, utilizamos dois termos, que se diferenciam a depender do contexto. O primeiro - “pessoa com deficiência” - foi uma nomenclatura trazida pelo estatuto da pessoa com deficiência, e o próprio nome já diz - PCD - Pessoa Com Deficiência,

conforme a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15 (Brasil, 2015b). E o segundo termo - “aluno com deficiência” -; uma vez que estamos investigando o universo escolar. Portanto, aluno com deficiência traduz, com especificidade, o ambiente educacional de desenvolvimento da pesquisa.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15 (Brasil, 2015b) considera, em seu Art. 2º, que pessoa com deficiência é:

Aquela 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, 2015b, p. 1)

A Resolução n. 4/09 (Brasil, 2009b), em seu Art. 4º, considera como público-alvo do AEE:

I. Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2009b, p. 2)

Aproveito para ratificar que este é exatamente o público-alvo considerado para esta pesquisa: pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há que se notar algumas particularidades encontradas nestes documentos, como é o caso da Resolução n. 4/09 (Brasil, 2009b), que define o público-alvo do AEE, conforme citação anterior, nos itens I, II e III. O item I apresenta grande semelhança com o Art. 2º, citado pelo Estatuto, o item II diz respeito ao público da SRM. No entanto, neste último documento, não há referência alguma às pessoas com altas habilidades/superdotação. Embora, este público, conforme a Resolução n. 4/09 (Brasil, 2009b), seja atendido também na SRM.

Tão importante quanto o público atendido e o profissional, que faz o atendimento, é a observância da estrutura física da Escola, tais como: seus acessos, salas amplas e os profissionais, que fazem o acompanhamento destes alunos com deficiência na sala de aula regular. Esses profissionais estão inseridos, no AEE, que é realizado por meio da SRM,

que são as salas compostas por vários equipamentos tecnológicos e jogos diversos para auxiliar no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi instituída através da Lei n. 12.764 (Brasil, 2012), sendo “considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Art. 1, § 2o). “A partir dessa lei, o aprendente autista passou a ter o direito de estudar em escolas regulares, tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante e, quando necessário, com apoio de um mediador especializado” (Cunha, 2013, p. 19).

Alves (2006) relata que as SRMs são espaços da escola onde se realiza o AEE para os alunos com deficiência, e que isso se faz:

[...] por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar [...]. Esse serviço se realiza em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (Alves, 2006, p.13-14)

A organização e composição da SRM obedece ao “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (Brasil, 2010c). Sendo assim, estão disponíveis dois tipos de SRM, com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, tanto para organização das salas quanto para oferta do AEE. Essas salas são denominadas como: Sala do tipo I e a Sala do tipo II.

A Sala do tipo I é composta por equipamentos e materiais didático-pedagógicos, indicados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Sala do tipo I

Equipamentos	Materiais Didático-Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias

Mobiliários	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: Sala tipo I, conforme Manual de Orientação: Programa de Implantação de SRM (Brasil, 2010c, p. 11).

Também, segundo o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (Brasil, 2010c), a Sala de tipo II, que contém todos os recursos da Sala tipo I, e, ainda, são adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme segue:

Quadro 2. Sala do tipo II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
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: Sala tipo II, Manual de Orientação: Programa de Implantação de SRM (Brasil, 2010c, p. 12).

Portanto, a SRM é um ambiente que deve ser dotado de equipamentos especializados, materiais didáticos, e pedagógicos, para que o aluno possa fazer uso, onde os mesmos serão orientados no processo de aprendizagem, e, assim, eliminando barreiras e aumentando a autonomia dos alunos.

O público que frequenta a SRM é tão vasto e suas especificidades são tão complexas que a organização e as demandas dos profissionais, que atuam neste segmento, são o âmago de nossa investigação devido às suas características tão peculiares. Pois, o/a professor/a do AEE pode ter vinte alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista - TEA, ainda assim, todos são bastante diferentes e a atuação desse/a docente precisa se adequar às especificidades de cada aluno/a.

A SRM é apontada por Oliveira, Gotti e Dutra (2006, p. 13), como:

Espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais¹⁴, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Nesta perspectiva, a organização e as estratégias de aprendizagem decorrentes da prática pedagógica são de responsabilidade do docente.

Um outro documento importante quanto ao AEE é o Decreto n. 7.611/11 (Brasil, 2011), de 17 de novembro de 2011, que ratifica o dever do Estado na educação especial, assim como em relação ao atendimento a ser ofertado. Neste Decreto, temos, em seu Art. 3º, inciso I, como objetivos do atendimento educacional especializado, os que seguem: “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (Brasil, 2011).

Este Decreto (Brasil, 2011) também assegura que a SRM será composta por recursos provenientes do poder executivo do ente federativo competente, pois: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011).

Segundo a Meta 4, do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), tem-se como foco a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o público-alvo da Educação Especial. O que significa que todos os alunos com deficiência, matriculados na educação básica, devem ou deveriam frequentar o AEE, em outras palavras, serem atendidos nas SRM.

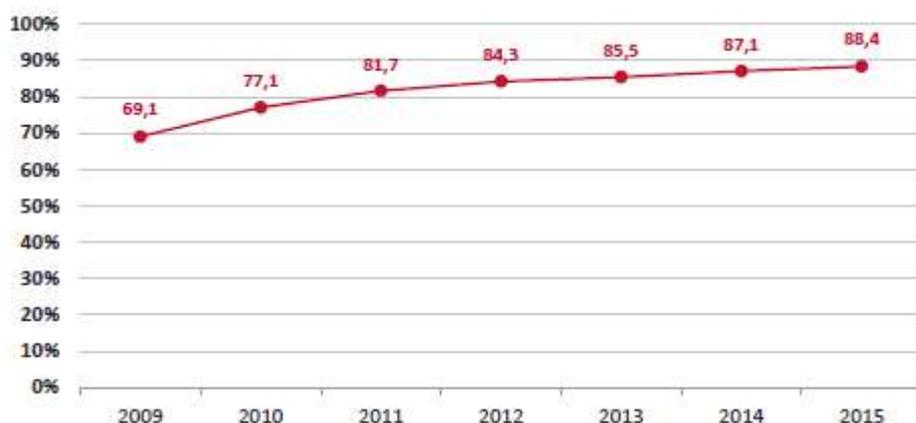
Prevê, entre outras estratégias, para o cumprimento dessa Meta: a implantação da SRM e incentivo à formação continuada de professores para o AEE nas escolas, conforme a estratégia 4.3; e a promoção da articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE, de acordo com a estratégia 4.8.

No tocante aos “Relatórios de Monitoramento das Metas”, destacamos alguns dos resultados indicados nos Gráficos 2 e 3, que indicam a quantidade de matrículas na

¹⁴ Alunos com necessidades educacionais especiais – nomenclatura utilizada em 2006. Documento MEC “A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais - Deficiência Física” (Brasília/ D.F., 2006, conforme referências).

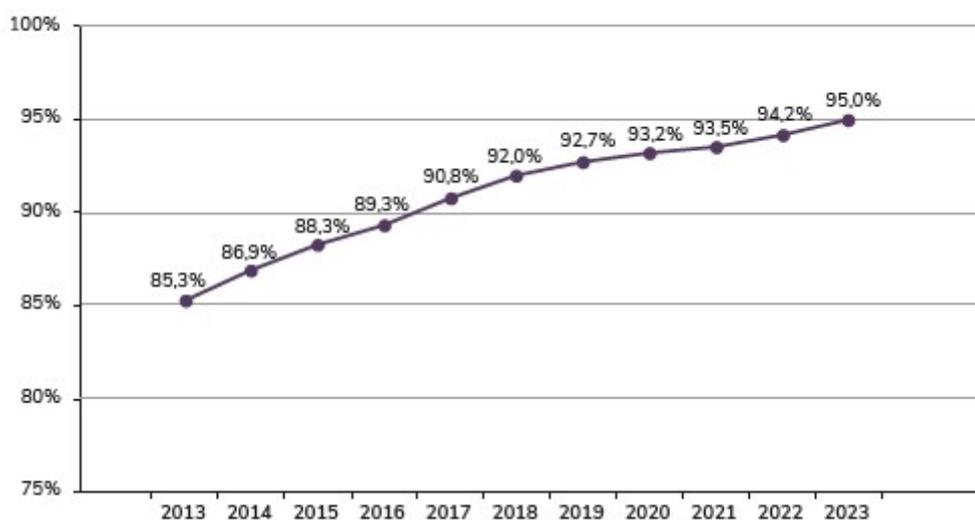
educação básica dos alunos com deficiência ou altas habilidades ou superdotação, de 4 aos 17 anos, de 2009 a 2015, e de 2013 a 2023, conforme o que está registrado a seguir:

Gráfico 2: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da educação básica - Brasil 2009 – 2015



Fonte: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/37-monitoramento-e-avaliacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>.

Gráfico 3: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação - Brasil 2013 – 2023

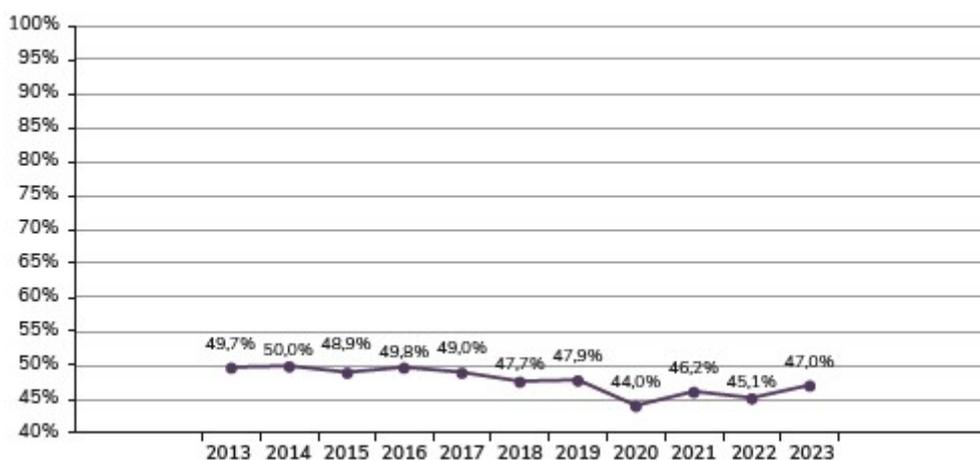


Fonte: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/37-monitoramento-e-avaliacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>.

Os gráficos evidenciam que o número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica tem aumentado, segundo o que preconiza a Meta 4 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014). Não obstante, o Gráfico 4, a seguir, apresenta a evolução do percentual de matrículas do público da Meta 4, que recebeu AEE nos últimos dez anos, conforme os dados do Censo Escolar.

Em 2023, 47% das matrículas do público estavam recebendo AEE; já, no período entre 2013 e 2023, houve uma redução de 2,7 pontos percentuais no indicador, sendo que os anos com os menores percentuais da série foram 2020 (44%) e 2022 (45,1%). Consideramos que isso seja mais um reflexo dos tempos de pandemia, o que coloca em destaque a realidade sob a influência de fatores externos à vida escolar das crianças.

Gráfico 4: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado - Brasil – 2013 – 2023



Fonte: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/37-monitoramento-e-avaliacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>.

A Nota Técnica nº 42, de 16 de junho de 2015 (Brasil, 2015c), que dá orientações aos Sistemas de Ensino quanto à destinação de materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Especifica, também, que terão direito ao atendimento educacional as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular.

No entanto, existem dificuldades que vão além do espaço físico e mobiliário, tais como: a equipe técnica, os/as docentes e o planejamento pedagógico, dentre outros

aspectos. Nesta direção, Mantoan (2006) aponta para caminhos possíveis para a superação de tais complexidades, propondo:

[...] provocar esses profissionais, e os demais que compõem as equipes das unidades escolares, a experimentar novas maneiras de planejar e de ministrar aulas, de avaliar os alunos e de discutir problemas de ensino, vividos no interior de suas escolas e com base em seus projetos pedagógicos e, essencialmente, no que acontece nas salas de aula. Os professores do ensino regular e especial têm necessidade de rever seus papéis e de atualizar seus conhecimentos e práticas, de modo que todos possam reconhecer e valorizar as diferenças, sem que em nenhum momento tenham de desconhecer o direito indisponível e incondicional de todos os alunos à escola comum. (Mantoan, 2006, p. 95)

Diante do que aqui foi colocado por meio, em especial, das disposições legais e, também, das colocações de alguns autores, especialistas na área, é possível perceber que Mantoan (2006) caminha em direção ao respeito, à preocupação com os profissionais envolvidos com este trabalho, sua formação, seu planejamento e outras variáveis, que influenciam a superação de dificuldades e as complexidades inerentes à função docente. Nesta seção, discorreremos sobre as forças legais, que envolvem o trabalho desenvolvido na SRM. Na seção seguinte, teremos um levantamento sistemático de pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre o tema, advindos das plataformas de buscadores de teses, dissertações e artigos científicos a fim de conhecer como este tema foi estudado nos últimos tempos.

1.2 Revisão Sistemática da Literatura

Esta fase da pesquisa refere-se a algumas orientações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004); pois, o levantamento bibliográfico tem como procedimento a compreensão e explicitação de teorias e categorias de análise relacionadas ao objeto de investigação identificado. É, nesta fase, que fazemos consultas frequentes a teses, dissertações e relatórios de pesquisa, para desenvolver a base teórica de sustentação da investigação. Particularmente, depois de ler sobre as reflexões teórico-metodológicas dos autores citados nesta Tese e discuti-los com o Grupo de Pesquisa, denominamos esta fase como “ação inicial” de pesquisa: o que encontramos sobre o tema, onde encontramos, o quanto encontramos de textos que puderam contribuir com este trabalho, refinando o problema da pesquisa, ao máximo, para delimitar o objeto de estudo; e, por fim, selecionar os achados que apresentam similitudes com a temática central da pesquisa.

Neste sentido, a inspeção sobre o tema teve início no banco de teses da Capes. Utilizamos, como termo principal da pesquisa, três maneiras de nos referirmos aos professores/as, que trabalham com os alunos com deficiência em uma sala específica – Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Sendo assim, destacamos como termos: 1º “Professor da Sala de Recursos Multifuncionais”; 2º “Professor do AEE”; e 3º “Professor da Sala de Recursos *Multifuncional*”. Esta última palavra, em itálico, usada no singular; pois, é possível encontrar trabalhos que utilizam esta forma.

No entanto, nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo no plural, assim como aparece no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial. Este documento legal dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências, conforme seu Art. 2, inciso 1º, linha I, indicando que a Educação Especial é uma forma de:

I - Complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às *salas de recursos multifuncionais*; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (grifos nossos)

Devemos lembrar que os recursos que compõem a sala são multifuncionais. Pode se tratar de uma sala ou podem ser diversas salas; no entanto, todas elas possuem diversos recursos e eles são multifuncionais. Nesta lógica, usaremos, aqui, sempre o termo em sua pluralidade; ou seja, Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – ou SRMs, quando tratarmos de diferentes salas de recursos multifuncionais.

Neste momento, com o 1º termo - Professor da Sala de Recursos Multifuncionais, encontramos 88 publicações. Em seguida, refinamos para “teses e dissertações” publicadas entre os anos de 2015 e 2021, conforme recorte temporal já explicado na Introdução, e chegamos, então, a um total de 28 estudos.

Dentre estes 28 resultados, lemos os resumos e dividimos em temas expostos no Quadro 3, a seguir. Nesta direção, é possível perceber que a somatória dessas temáticas não corresponde exatamente à quantidade de trabalhos encontrados. Pois, alguns apresentam mais de um tema, e isso acontece nos Quadros 3, 4 e 5. E, de acordo com a “leitura flutuante”, de Bardin (1977), temos:

Quadro 3. Quantidade de Trabalhos encontrados a partir do termo “Professor da Sala de Recursos Multifuncionais”

Quantidade de trabalhos	TEMAS
1	Trabalho + surdez
4	TEA ¹⁵ + trabalho colaborativo
	TEA + Comunicação Alternativa e Ampliada
	TEA + prática pedagógica
	TEA + detecção
2	Tecnologia Assistiva (TA)
1	Identidade Profissional
2	Comunicação Alternativa e Ampliada
3	Representações Docentes
2	Formação docente
1	Formação EAD
2	Formação + Tecnologia Assistiva (TA)
3	Formação Continuada
1	Formação + prática
1	Formação + Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
1	Trabalho do professor do AEE
2	Trabalho colaborativo
1	Pesquisa + Representações docentes
1	Prática Pedagógica
1	Política de Formação Continuada
1	Deficiência Intelectual

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa no banco de teses da CAPES, utilizando o termo “Professor da Sala de Recursos Multifuncionais”, conforme Bardin (1977).

Na sequência, utilizamos o 2º termo - “Professor do AEE” -, e encontramos 21 pesquisas. E, para melhor entendimento sobre a temática, elaboramos o Quadro 4, a seguir, com as divisões sobre o foco destes estudos:

¹⁵ Transtorno do Espectro Autista.

Quadro 4. Quantidade de Trabalhos encontrados a partir do termo “Professor do AEE”

Quantidade de trabalhos	TEMAS
1	TEA + prática pedagógica
3	Articulação entre o professor do AEE e outros professores
9	Formação de professores
1	Síndrome de Down
2	Deficiência Intelectual
1	O AEE no olhar de professores
2	Prática Pedagógica
1	Saberes dos professores do AEE
2	Políticas de formação
1	Deficiência Auditiva

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa no banco de teses da CAPES, utilizando o termo “Professor do AEE”, conforme Bardin (1977).

E, ao utilizarmos o 3º termo - “Professor da Sala de Recursos Multifuncional” -, chegamos a um total de 9 estudos, que se subdividem em temas diversos, conforme o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5. Quantidade de Trabalhos encontrados a partir do termo “Professor da Sala de Recursos Multifuncional”

Quantidade de trabalhos	TEMAS
1	Deficiência Visual
2	Prática Pedagógica
3	Formação de professores
1	Avaliação da política de formação
1	Identidade Profissional
1	Atendimento Educacional Especializado
1	Tecnologia Assistiva

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa no banco de teses da CAPES, utilizando o termo “Professor da Sala de Recursos Multifuncional”, conforme Bardin (1977).

Até este momento, fizemos o levantamento sistemático da literatura, abordando o tema central deste trabalho – “Professor da Sala de Recursos Multifuncionais” –, e compreendendo o cenário. Neste sentido, seria a primeira fotografia, ainda superficial, do

tema. Agora, passamos a descrever as relações que os trabalhos encontrados têm entre si e quais informações eles têm sobre o tema.

Considerando o termo - “Professor da Sala de Recursos Multifuncionais” -, temos um total de 58 trabalhos encontrados. Dentre estes, apenas um título apareceu em duplicidade. Portanto, analisamos os resumos de 57 trabalhos.

Com a finalidade de organizar melhor os achados da pesquisa, dividimos os temas em 5 categorias: *Formação, Práticas Pedagógicas, Política, Trabalho e AEE*. Dentro de cada categoria temos algumas subdivisões, que nos permitem mapear e discutir a produção acadêmica relacionada ao tema, conforme Quadro 6, a seguir:

Quadro 6. Categorias e subdivisões dos Trabalhos encontrados a partir dos termos utilizados para se referir ao/à Professor/a da SRM

CATEGORIAS	SUBDIVISÕES
I. Formação	Saberes dos Professores/Conhecimento
	Tecnologia Assistida (TA)
	Representações Sociais e Profissionais
	Formação Inicial, Continuada e EaD
	Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)
	LIBRAS
	Políticas de Formação
II. Práticas Pedagógicas	Práticas referentes ao TEA – Transtorno do Espectro Autista
	Práticas Pedagógicas relacionadas à Formação de Professores/as
III. Políticas	Políticas de Formação Continuada
	Políticas de Formação de Professores/as
	Avaliação de Políticas
IV. Trabalho	Colaborativo entre os professores
	Deficiência Auditiva
	Identidade Profissional
V. Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Olhar do professor do AEE
	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
	Deficiência Auditiva
	Deficiência Visual
	Deficiência Intelectual
	Síndrome de Down

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa inicial no banco de teses da CAPES, utilizando os três termos que se referem aos/às professores/as da SRM.

Como podemos observar no Quadro 6, as cinco categorias são apresentadas com subtemas importantes para a análise do contexto acadêmico, considerados, aqui, como categorias. Neste sentido, a Categoria I - *Formação* - apresenta como subtemas: Saberes

dos Professores/Conhecimento; Tecnologia Assistiva (TA); Representações Sociais e Profissionais; Formação Inicial, Continuada e a Distância; Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais; e Políticas de Formação.

A Categoria II - *Práticas Pedagógicas* - apresenta como subtemas: Práticas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista - TEA; e Práticas Pedagógicas ligadas à Formação de Professores/as.

A Categoria III – *Políticas* - aparece nos trabalhos com subtemas: Políticas de Formação Continuada, Política de Formação de Professores e Avaliação de Políticas.

A Categoria IV - *Trabalho* - apresenta os seguintes subtemas: Trabalho Colaborativo entre os/as professores/as, que desenvolvem a articulação do trabalho docente, em especial, referente à Deficiência Auditiva; assim como as questões em torno da (re)construção da Identidade Profissional do/a professor/a.

A Categoria V – *Atendimento Profissional Especializado - AEE* – aborda como subtemas: o Olhar do Professor do AEE, o Transtorno do Espectro Autista; a Deficiência Auditiva; a Deficiência Intelectual; a Deficiência Visual; e a Síndrome de Down.

Também, é possível notar que os subtemas das categorias elencadas, no Quadro 6, relacionam-se entre si, sendo possível integrar os subtemas às categorias diferentes das escolhas registradas neste Quadro. No entanto, estas subdivisões são importantes para um bom entendimento sobre a temática investigada.

Caminhando para escrutinar os estudos encontrados, é relevante notar que há poucas teses sobre o tema. Ou seja, de 57 pesquisas investigadas, 47 são referentes a dissertações de Mestrado e, apenas 10, são teses de Doutorado. Sobre os anos referentes às publicações, temos o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7. Quantidade de Trabalhos publicados dentro do recorte temporal da pesquisa

Ano de publicação	Quantidade publicada
2015	6
2016	11
2017	7
2018	8
2019	9
2020	9
2021	7

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa inicial no banco de dados da CAPES.

As pesquisas, aqui selecionadas, advêm de Universidades de várias partes do país. Encontramos uma pesquisa em cada uma das seguintes Universidades: Federal de Sergipe, Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Federal de Mato Grosso do Sul, Federal do Rio de Janeiro, Católica de São Paulo, Católica de Petrópolis, Católica Dom Bosco, de Brasília, de Taubaté, do Estado do Pará, do Estado do Rio Grande do Norte, do Oeste Paulista, do Planalto Catarinense, Estadual de Mato Grosso do Sul, Estadual de Roraima, Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Estadual do Oeste do Paraná, Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Federal de Itajubá, Federal de Pernambuco, Federal de Rondônia, Federal de Santa Maria, Federal de São Carlos, Federal de Sergipe, Federal do Acre, Federal do Amazonas, Federal do Pará, Federal do Tocantins, Federal Rural do Semiárido, Tecnológica Federal do Paraná e Tuiuti do Paraná.

As Universidades compreendem estados diferentes, tais como: o Estado da Bahia, Estácio de Sá (RJ), Federal da Paraíba, Federal do Espírito Santo, Federal do Maranhão e Federal do Rio Grande do Norte, que apresentaram dois estudos relacionados ao tema.

Com três estudos temos: a Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais; com quatro estudos, a Universidade Federal do Ceará. E, com o maior número de estudos, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, totalizando seis pesquisas sobre o tema.

Avançando nas análises há que se retomar as categorias encontradas, a fim de justificar algumas de nossas escolhas. Neste sentido, temos a seguinte configuração, conforme o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8. Quantidade de Trabalhos decompostos de acordo com as categorias de análise

Categorias de Análise	Quantidade encontradas
Categoria 1: Formação	31 estudos
Categoria 2: Práticas Pedagógicas	6 estudos
Categoria 3: Política	4 estudos
Categoria 4: Trabalho	7 estudos
Categoria 5: AEE	9 estudos

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da frequência dos estudos por categorias.

Na Categoria 1 - *Formação* -, temos 31 estudos, que se relacionam à formação de professores voltada às Tecnologias Assistidas, à Comunicação Aumentativa e Alternativa, aos *softwares* específicos, ao contexto da formação inicial, continuada e a distância.

Na Categoria 2 – *Práticas Pedagógicas* -, encontramos 6 estudos, que retratam o fazer pedagógico dos professores, saberes e práticas voltados aos alunos com TEA, DI, desafios, uso de aparatos tecnológicos e outras práticas pedagógicas.

Na Categoria 3 - *Política* -, temos 4 estudos, que tratam das políticas de formação continuada, política de formação de professores e avaliação de políticas de formação. Consideramos muito importante esta categoria de análise; pois, todas as demais estão sujeitas ao que acontece ou o que é decidido pelas agendas engendradas nas políticas.

Na Categoria 4 - *Trabalho* -, temos 7 estudos voltados, em sua maioria, para a articulação e a colaboração entre os próprios professores do AEE, entre estes e os docentes da sala regular. Apenas um dos sete trabalhos retrata o “bem-estar, o trabalho do professor da sala de recursos”.

Na Categoria 5 - *AEE* -, obtivemos 9 estudos, dos quais: 2 tratam sobre desafios da inclusão de alunos com TEA; 2 estudos sobre a inclusão de alunos Deficiência Intelectual; 1 estudo sobre Deficiência Visual; 1 sobre Síndrome de Down; e 3 estudos discutem sobre a sala de atendimento especializado, implantação, visão do professor e organização.

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” tem por objetivo mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo de conhecimento. Essa abordagem metodológica tem caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica.

Todas as categorias, anunciadas por aqui, ajudam-nos a perceber como o tema - Professores da Sala de Recursos Multifuncionais - está no cenário da pesquisa. Seria esperado pelo leitor que escolhêssemos uma categoria de análise e desenvolvêssemos o exame dos estudos ali inseridos. No entanto, revendo as pesquisas, analisando novamente todos os achados, justificamos aqui nossas escolhas.

Da Categoria referente às *Práticas Pedagógicas*, composta por 6 estudos, escolhemos 3, que são pertinentes a nossa investigação, e os outros 3 foram descartados, porque fogem à nossa temática. Pois, trazem especificidades de outras áreas como: o uso de um *software* para dar luz ao saber; o uso da comunicação aumentativa e alternativa com o aluno com deficiência intelectual; e um programa colaborativo para alunos com autismo.

Revendo as categorias, voltamos o nosso olhar para a categoria do *AEE* composta por 9 estudos, dos quais utilizaremos 3, que se aproximam de nosso campo de saber, tais como: AEE implantação, organização e desenvolvimento; AEE vez e voz de alunos e

professores; e o olhar do professor sobre o AEE. As demais categorias se distanciam da temática de nossa investigação.

Além disso, para completar nossas escolhas, selecionamos 3 dos 31 estudos encontrados na Categoria *Formação*. Esses três estudos utilizam as representações sociais dos professores da sala de recursos; e corroboram com a temática desenvolvida em nosso Grupo de Pesquisa. Portanto, temos até aqui 9 investigações que serão esquadrihadas para compor a revisão sistemática da literatura.

O Quadro 9, a seguir, expõe as 9 pesquisas entre teses e dissertações advindas do banco de dados da Capes com as informações iniciais dos estudos como: ano de publicação, autor, universidade, categoria e título.

Quadro 9. Teses e Dissertações selecionadas do Banco de Dados da Capes para compor o estado da questão

Ano	Autor	Universidade	Categoria	Título do trabalho
2015	ALVES, Carla Barbosa	Universidade Federal de Uberlândia	AEE	Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Uberlândia: Implantação, Organização e Desenvolvimento'
2015	ANDRADE, Marília Santana.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	AEE	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da Rede Municipal de Teresina, Piauí, no olhar de Professores
2016	PACHECO, Ana Paula de Carvalho Machado	Universidade Estácio de Sá	Formação	Representações Sociais acerca do trabalho do Professor de Atendimento Educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Escolas da Baixada Fluminense
2017	SILVA, Riviane Soares de Lima.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	AEE	Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor
2017	MEDEIROS, Bruna de Assunção.	Universidade Federal de Santa Maria	Prática	O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão
2017	MACEDO, Edilson Barros de.	Universidade Federal do Tocantins	Prática	Professores de Salas de Recursos Multifuncionais: vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho
2020	LIMA, Maria Aparecida Dias	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Prática	O Atendimento Educacional Especializado no Município de Mossoró/RN: entre saberes e práticas

2021	PEREIRA, Erica Nazaré Arrais Pinto	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Formação	Representações Sociais de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais a respeito do Atendimento Educacional Especializado
2021	OLIVEIRA, Tania Mara Pereira Linhares de	Universidade Estácio de Sá	Formação	Representações Sociais de Trabalho Pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais do 3º Distrito do Município de Duque de Caxias pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise por categorias e similaridade com a temática proposta.

Analisando as pesquisas supracitadas, apresentamos algumas de suas principais informações e, ao final, traremos as aproximações com este trabalho. Separamos os trabalhos, de 3 em 3, segundo suas categorias: *AEE*, *Formação* e *Práticas*. Lendo os trabalhos completos, julgamos acertada esta divisão.

Na Categoria *AEE*, temos: Alves (2015), Andrade (2015) e Silva (2017). A pesquisa de Alves (2015), intitulada "Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Uberlândia: Implantação, Organização e Desenvolvimento", descreve e analisa a proposta de trabalho do AEE implantada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, no período de 2005 a 2014, para os alunos públicos-alvo da educação especial.

A dissertação de Andrade (2015), cujo título "O Atendimento Educacional Especializado/AEE nas escolas da Rede Municipal de Teresina, Piauí, no olhar de professores", tem como objetivo descrever e analisar o AEE realizado nas escolas da Rede Municipal de Teresina, por meio das falas ou significações dos professores que trabalham com o projeto do AEE.

A seguir, a pesquisa de Silva (2017), "Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor", tem como objetivo analisar concepções e práticas do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública da cidade de Parnamirim/RN. O objetivo é descrever a visão dos alunos e dos docentes da Sala de Recursos Multifuncionais sobre o AEE.

Esses três estudos têm, como objeto, o trabalho do AEE. Também, fazem o uso da abordagem metodológica referente à análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

Alves (2015) e Silva (2017) utilizam a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1997); e apenas Andrade (2015) utiliza, metodologicamente, a pesquisa exploratório-descritiva com abordagem qualitativa.

Sobre os resultados, Alves (2015) diz que houve avanços conceituais e procedimentais. No entanto, em sua pesquisa, foram identificados alguns pontos frágeis que ainda necessitam de organização e articulação, para que a escola comum/regular e o AEE realizem, de fato, um trabalho em conjunto em prol do desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

O resultado de Andrade (2015) considera que há muito que ser feito para qualificar as escolas, seus professores e demais profissionais para este trabalho. Silva (2017) indica a necessidade pedagógica dos professores, os quais encontram entraves nas políticas que não lhes garantem, efetivamente, momentos de formação e diálogo em serviço e destaca a importância de dar voz àqueles que constituem a clientela do AEE e aos docentes da SRM.

Saindo da categoria *AEE* e entrando na categoria *Práticas Pedagógicas*, temos os estudos de: Macedo (2017), Medeiros (2017) e Lima (2020), discutidos, a seguir.

A pesquisa de Macedo (2017), intitulada "Professores de Salas de Recursos Multifuncionais: vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho", apresenta como objetivo: identificar as principais vivências de prazer e sofrimento dos professores que trabalham na sala de recursos, ou seja, conhecer as experiências deste professor.

O estudo de Medeiros (2017), intitulado "O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão". Tem, como objetivo, analisar como se constitui o fazer pedagógico dos professores da Educação Especial/AEE.

Lima (2020), em sua dissertação, intitulada "O Atendimento Educacional Especializado no Município de Mossoró/RN entre saberes e práticas", tem como objetivo: analisar saberes e práticas que são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado no Município de Mossoró no Estado do Rio Grande do Norte.

Neste trio de pesquisas, encontramos, como foco, o *fazer pedagógico* dos/as professores/as, suas experiências e seus saberes. Esses três estudos supracitados utilizam a entrevista como instrumento de coleta de dados a ser desenvolvida com os/as professores/as do AEE. Em seus resultados, valorizam a identidade e o saber da experiência, resignificando as práticas pedagógicas com os alunos com deficiência. Essas pesquisas se aproximam muito de nossa proposta temática, tendo em vista a relação com as práticas pedagógicas, a identidade profissional e os saberes da experiência.

Os últimos três estudos - Pacheco (2016), Oliveira (2021) e Pereira (2021) -, pertencem à Categoria *Formação*, e utilizam a Teoria das Representações Sociais – TRS.

A dissertação de Pacheco (2016), intitulada "Representações Sociais acerca do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em escolas da Baixada Fluminense", tem, como objetivo, captar indícios de *representações sociais* acerca do trabalho do professor da Sala de Recursos. E, para isso, entrevistou 19 professores, tanto do ensino regular, quanto do AEE.

A dissertação de Oliveira (2021), cujo título "Representações Sociais de trabalho pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais do 3º Distrito do Município de Duque de Caxias pelo professor do Atendimento Educacional Especializado", teve como foco investigar representações sociais de trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais. Embora a pandemia tenha atrapalhado a realização deste estudo, foram convidados 18 professores do AEE, mas, apenas 14 participaram respondendo ao questionário.

Já, a tese de Pereira (2021), intitulada "Representações Sociais de professores de Sala de Recursos Multifuncionais a respeito do Atendimento Educacional Especializado", teve como objetivo pesquisar as representações sociais dos professores da SRM acerca do AEE. Participaram dessa pesquisa 128 professores da Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

O interessante dos estudos de Pacheco (2016), Oliveira (2021) e Pereira (2021) é que todos utilizam a técnica de análise de conteúdo, de Laurence Bardin (1977), assim como a Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici. O nosso trabalho traz também a técnica de análise de conteúdo, embora não discuta os princípios teórico-metodológicos da TRS.

Os resultados dessas pesquisas, as quais foram realizadas em duas localidades diferentes, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, demonstraram que os/as professores/as percebem a importância do trabalho desenvolvido no AEE para a inclusão. No entanto, deixam explícitas as dificuldades como: a falta de tempo para um planejamento conjunto, para o trabalho colaborativo com os professores da sala regular e ressaltam a formação continuada como essencial para atuação no AEE.

Podemos notar, também, que esses nove estudos elencados para nossa revisão sistemática da literatura pertencem a regiões diferentes do País: três são do Rio Grande do Norte, das cidades de Parnamirim, Mossoró e Natal; um estudo de Teresina, Piauí; outros dois do Estado do Rio de Janeiro; um do Instituto

Federal de Farroupilha, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul; um do Tocantins e um de Uberlândia, Minas Gerais.

Considerando esses nove estudos sobre a temática e suas articulações, temos o nosso objeto de estudo mais clarificado. Uma vez que a nossa pesquisa parte da seguinte questão-problema: Como são as práticas pedagógicas das professoras da SRM, que atuam no AEE em Praia Grande, a partir de sua formação docente, considerando seus desafios e suas possibilidades?

Se analisarmos com cuidado, é possível perceber que transitamos nas três categorias, que encontramos na fase anterior de pesquisa. Pois é, na SRM, que os atendimentos ocorrem; portanto, é, no AEE, assim como nas situações desafiadoras e nas possibilidades, que estão diretamente relacionadas à sua formação e à sua prática pedagógica.

Essa triangulação - *AEE, Formação e Práticas Pedagógicas* - é um diferencial que podemos destacar nesta Tese. Também, consideramos que o fato do trabalho ser desenvolvido no Município de Praia Grande - PG, na Região Metropolitana da Baixada Santista – RMBS e no Estado de São Paulo - SP, pode ser uma outra contribuição trazida por esta pesquisa.

Dando continuidade à revisão sistemática da literatura, utilizamos a Plataforma de busca SciELO, colocando, como descritores, as palavras a seguir, e, obtivemos os seguintes resultados, respectivamente: 1º “Professor da Multifuncional” – obtendo 3 resultados; 2º “Professor do AEE” - 1 resultado; 3º “Sala de Recursos Multifuncional” – 4 resultados; e 4º “Atendimento Educacional Especializado” - encontramos 65 resultados, que englobam as pesquisas anteriores e muitas outras.

Para melhor triagem dos resultados, filtramos os estudos entre 2015 e 2023, (ultrapassando o ano de 2021, devido ao fato de ter realizado esta fase da investigação em meados de 2024), na área temática das Ciências Humanas, refinando para 41 achados. Lendo os títulos, selecionamos os que são pertinentes à temática, totalizando 23 artigos, dos quais lemos os resumos com o intuito de reconhecer semelhanças com nossa temática.

Considerando os anos de publicações dos artigos, temos a seguinte construção, anunciada pelo Quadro 10, a seguir.

Quadro 10. Quantidade de Trabalhos publicados dentre os anos de 2015 a 2023

Ano de publicação	Quantidade publicada
2015	3
2016	2
2017	2
2018	2
2019	5
2020	2
2021	4
2022	1
2023	2

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa inicial na Plataforma SciELO.

No Quadro 11, a seguir, temos as subdivisões relacionadas à leitura do resumo. Notamos que, para cada categoria, há subdivisões de acordo com os títulos e com os resumos apresentados de cada estudo.

Quadro 11. Categorias e subdivisões dos Trabalhos encontrados a partir dos termos e dos filtros utilizados

CATEGORIAS	SUBDIVISÕES
I. Formação	Terminologia utilizada nas escolas
	Formação dos professores - AEE
	Formação e Prática no AEE
	Currículo + Boaventura
	Planejamento de estratégias
	Saber docente nas SRM
II. Práticas Pedagógicas	Formação e Prática no AEE
	Ações pedagógicas + DV
	Professores do AEE + ensino DI
	Inclusão de aluno cego
	Narrativas e práticas + perspectiva do professor
III. Política	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) - 3 estudos
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)+ saúde e educação
	Política comparada Itália e Brasil
	Encaminhamento para AEE - (2 estudos)
IV. Trabalho	Parceria da educação física com o AEE + DV
	AEE + autismo

V. Atendimento Educacional Especializado (AEE)	AEE nos Institutos Federais
	AEE + recursos pedagógicos
	AEE + demanda de alunos com deficiência
	Organização e funcionamento do AEE

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise dos temas por categorias.

Somando todos os artigos, temos 24 estudos encontrados; pois, um deles se repete em duas categorias, devido a apresentar como temas: a *formação* e as *práticas pedagógicas*.

No Quadro 12, a seguir, separamos esses artigos de acordo com as mesmas categorias utilizadas no banco de dados da Capes. Esta divisão faz com que a organização do trabalho seja clara para o leitor; no entanto, estamos caminhando para um aprofundamento de um tema bastante complexo e para um possível entendimento. E, nesta perspectiva, organizamos os dados em mais alguns Quadros (12, 13 e 14), que serão indicados a seguir.

Quadro 12. Quantidade de Trabalhos decompostos de acordo com as categorias de análise na Plataforma SciELO

Categorias de Análise	Quantidade encontradas
Categoria 1: Formação	6 estudos
Categoria 2: Prática	5 estudos
Categoria 3: Política	7 estudos
Categoria 4: Trabalho	1 estudos
Categoria 5: AEE	5 estudos

Fonte: elaborado pela autora a partir da quantidade de estudos por categorias.

Todos estes trabalhos foram publicados em 12 revistas diferentes, conforme o Quadro 13 abaixo:

Quadro 13. Nome das revistas em que os artigos selecionados foram publicados e a quantidade de artigos em cada uma delas

Revista	Quantidade
Ciência & Educação (Bauru)	1
Educação & Realidade	3
Educação e Pesquisa	1

Educação em Revista	3
Movimento	1
Pro-Posições	1
Psicologia Escolar e Educacional	2
Psicologia: Ciência e Profissão	1
Revista Brasileira de Educação	2
Revista Brasileira de Educação Especial	6
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1
Revista de Psicologia (PUCP)	1
TOTAL	23

Fonte: elaborado pela autora a partir das publicações SciELO.

Nota-se que utilizamos, na busca de revistas de outras áreas, como é o caso da Revista “Movimento”, que trata de temas da área de - Educação Física e de Psicologia - como é o caso da “Psicologia escolar e educacional”, “Psicologia: ciências e profissão” e “Revista de Psicologia”.

Depois de ler os resumos dos 23 artigos encontrados até aquele momento, apresentamos, a seguir, os artigos selecionados da Plataforma SciELO. Esta seleção teve como critério o tema principal deste trabalho – a Professora da SRM -, sujeito de nossa investigação (são 15 professoras no total).

Os artigos selecionados encontram-se nas categorias de *Formação* e *AEE*, três em cada uma delas, conforme o Quadro 14, a seguir:

Quadro 14. Artigos selecionados para compor a Revisão Sistemática da Literatura no Banco de dados SciELO

Ano	Autor	Revista	Categoria	Título do trabalho
2017	PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana	Educação em Revista	AEE	Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala
2018	SEABRA Junior, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de	Revista Brasileira de Educação	AEE	Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico
2019	PINTO, Gláucia Uliana; AMARAL, Mateus Henrique do	Pro-Posições	Formação	Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado
2020	OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli	Revista Brasileira de Educação Especial	Formação	Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial I

2021	SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geysel Patrizzia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza;	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	AEE	O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM
2022	FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da	Psicologia: Ciência e Profissão	Formação	Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

Fonte: elaborado pela autora com base nos artigos selecionados da Plataforma SciELO.

Dentre as seis produções, que selecionamos na Plataforma SciELO, apenas uma foi publicada em uma Revista da área de Psicologia. Seus autores têm formação na área e a Revista é a "*Psicologia: ciência e profissão*". Ainda assim, os achados deste artigo nos ajudam a pensar em nosso objeto de estudo.

As demais produções foram publicadas em revistas da área da Educação, tais como: "Educação em Revista", "Revista Brasileira de Educação", "Revista Brasileira de Educação Especial", "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" e "Pro-Posições", que é uma Revista da Faculdade de Educação da Unicamp.

No artigo de Pasian, Mendes e Cia (2017), cujo título "Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala", teve, como objetivo, conhecer a opinião dos professores da SRM sobre a organização e o funcionamento do AEE. O estudo engloba: 150 municípios e 1.202 professores de SRM, que responderam ao questionário. Em relação aos resultados, temos um apontamento para as dificuldades no atendimento em horário contrário à sala regular, um número de SRM insuficiente em algumas regiões e a necessidade de apoio de outros profissionais para o público-alvo da Sala de Recursos Multifuncionais.

O artigo de Seabra e Lacerda (2018), intitulado "Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico", teve como objetivo analisar as contingências a que o professor do AEE está submetido no desenvolvimento e aplicação dos recursos pedagógicos necessários aos estudantes das SRM. Neste artigo, foi utilizado o roteiro de entrevista semiestruturada seguido por análise de conteúdo. Os resultados demonstram que os professores manifestam preocupações em diferentes áreas na prática docente como: o trabalho colaborativo, a invisibilidade do recurso de tecnologia assistiva e o acompanhamento do uso de recursos no ambiente escolar.

No trabalho de Pinto e Amaral (2019), intitulado "Formação docente continuada e práticas de ensino no Atendimento Educacional Especializado", o objetivo foi discutir a atuação do docente na promoção de uma educação que favoreça a aprendizagem e o

desenvolvimento dos alunos com deficiência, que estudam na escola comum, repensando as práticas pedagógicas do AEE. Nesta pesquisa, participaram 23 professores do AEE, de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, que faziam grupos, que se encontravam quinzenalmente, dentro do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. Os resultados demonstraram os modos como alguns professores puderam redimensionar a prática com os alunos com deficiência, buscando uma atuação para viabilizar a participação de todos em um trabalho coletivo de professores em seus processos formativos.

O artigo de Oliveira e Prieto (2020), "Formação de professores da Sala de Recursos Multifuncionais e atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial", teve como objetivo analisar a formação e a atuação dos professores da SRM da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Na pesquisa, em questão, foi utilizado um questionário eletrônico, que foi enviado para 400 professores que trabalham nestas salas. Entretanto, apenas 179, ou seja, 45% dos professores responderam ao questionário. Os dados foram analisados por meio de um *software Atlas.ti 8.4-14 for Windows*. Os resultados deste artigo indicam que 150 professoras não se sentem capacitadas para atuar com todas as categorias do Público-Alvo da Educação Especial – PAEE, e 29% afirmam que sim, estão capacitadas. O texto aponta para vários detalhes da investigação, e foi o único publicado em uma Revista específica: a "Revista Brasileira de Educação Especial".

O artigo de Santos, Sadim, Schmidt e Matos (2021), intitulado "O Atendimento Educacional Especializado para os educandos com autismo na Rede Municipal de Manaus- AM", teve como objetivo caracterizar a organização e o funcionamento do AEE visando ao atendimento dos educandos com autismo. Como *lôcus* da coleta de dados, foram escolhidas cinco escolas da rede e foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas. Foi desenvolvida a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977), e chegou-se à conclusão de que a organização e o funcionamento das SRMs são fundamentais na construção de contextos inclusivos para os educandos com autismo.

Figueiredo e Silva (2022), autores do único artigo da área de Psicologia, intitulado "Desafios do fazer docente nas Salas de Recursos Multifuncionais", teve como objetivo compreender a relação entre o prescrito na legislação brasileira e a realidade do trabalho na Rede Municipal de Ensino de uma cidade do Nordeste Brasileiro. Foi utilizada a Psicodinâmica Do Trabalho – PDT, como arcabouço teórico-metodológico. Foram visitadas oito salas de recursos multifuncionais, na etapa de observação, e quatro professoras participaram do grupo de discussão coletiva. Os resultados desse artigo

demonstram que as docentes "se desdobram", para dar conta da defasagem entre o prescrito e a realidade do trabalho do AEE. Existe uma sobrecarga relacionada à organização do trabalho e um sofrimento patológico e criativo. Há um adoecimento psíquico atrelado ao fazer dessas docentes.

Os seis artigos selecionados têm como foco o trabalho do docente do AEE. Algumas vezes, descrevem suas opiniões, discutindo a sua atuação, analisando a sua formação, caracterizando a organização e o funcionamento, verificando o prescrito e a realidade. As pesquisas se utilizam de questionários, entrevistas e discussões em grupo.

Interessante notar que os resultados de todas essas publicações indicam sempre uma dificuldade, uma preocupação, um sentimento de "pouca capacidade", uma sobrecarga de trabalho docente, uma falta de trabalho colaborativo. E isso reflete, diretamente, na saúde do professor do AEE.

Importante retomar nossa pergunta de investigação: Como são as práticas pedagógicas das professoras da SRM, que atuam no AEE em Praia Grande, a partir de sua formação docente, considerando seus desafios e suas possibilidades? Os resultados semelhantes desses artigos já apontam para desafios vivenciados pelos/as professores/as do AEE.

A pesquisa de campo, que desenvolvemos, também pode evidenciar alguns aspectos anunciados por esses artigos, mas também há dados que contrapõem aos conteúdos veiculados; assim como há outras particularidades que apontam para caminhos diferentes. Consideramos que esses enfoques são pontos de relevância, que foram desenvolvidos nas análises de conteúdo.

Vimos, neste Capítulo, alguns dos documentos legais, que tratam das políticas públicas de implementação e diretrizes para o funcionamento da SRM. Observamos a composição da sala e algumas particularidades quanto aos materiais ali distribuídos. Realizamos a revisão sistemática da literatura. Tratamos de buscar, em fontes acadêmicas e plataformas de pesquisa, a resposta sobre o que há, o que já foi publicado a respeito do tema de investigação.

O próximo Capítulo discutirá a fundamentação teórica dos autores que se dedicam a esta temática, apresentando alguns conceitos freirianos e, também, algumas posições teórico-práticas referentes à área de formação docente.

CAPÍTULO 2

DIÁLOGOS REFERENCIAIS

Portanto, tenho de dizer onde me localizo para que, de saída, fiquem claras as razões de muitos dos nossos possíveis encontros e inevitáveis desencontros.

Rubem Alves¹⁶ (1980, p. 35)

Este Capítulo - *Diálogos Referenciais* – tem, como objetivo, estabelecer diálogos com os autores que esclarecem algumas concepções teóricas importantes para o entendimento da complexidade de ser professor/a do AEE.

Sendo assim, pretendemos discutir e analisar os conceitos relacionados à temática da SRM, tais como: inclusão escolar, experiência docente, prática pedagógica, saberes da docência, pedagogias da inclusão, identidade e formação continuada, que são necessários para a compreensão do tema em questão.

A epígrafe acima, de Rubem Alves (1980), coloca, em evidência, a importância de dizer *onde me localizo*, a partir de quais ideias, também elucida que nesta caminhada teremos *possíveis encontros e desencontros*; portanto, escolhas. E é para o diálogo com o referencial teórico, que convidamos o leitor a refletir conosco sobre a temática da investigação.

Com relação à *inclusão*, a mesma pode ser entendida como:

[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se auto representar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p.126)

Escolher *ser professor/a* envolve grande responsabilidade, e Abdalla (2011) afirma que os cursos de Formação de Professores devem preparar seus “estudantes para

¹⁶ Rubem Alves (1933-2014) foi teólogo, pedagogo, poeta e filósofo brasileiro. É autor de diversos livros, sobre diferentes assuntos, entre eles, filosofia, teologia, psicologia e histórias infantis.

serem capazes de identificar, questionar e ressignificar as concepções de educação, de trabalho e de formação humana” (Abdalla, 2011, p. 355). Especialmente, em se tratando de alunos com deficiência, esta formação reforça “um olhar mais cuidadoso para a constituição desse profissional” (p. 355).

A formação tem “saberes praxiológicos”, porque se relacionam ao contexto de trabalho, como destaca Abdalla (2015, p. 225). Esta prática se articula com a teoria apreendida nos cursos de formação e se desenvolve à medida em que o/a docente se apresenta, diariamente, aos desafios de atender aos alunos com deficiência.

Tardif (2013) lembra-nos da necessidade de redefinirmos os *saberes da docência*, que estão sempre em debate, para que as *práticas* possam ser transformadas. Estas práticas e reflexões são um fenômeno complexo da *identidade do docente*, que apresenta, por sua vez, dimensões psicológicas e sociais, conforme Dubar (1997).

O *conhecimento profissional* e os *saberes* são temas discutidos em diversas pesquisas, em especial, quando se pretende compreender a formação dos/as professores/as e/ou suas práticas pedagógicas/docentes. Neste sentido, alguns autores contribuem, tais como: Altet (2000); Tardif (2000, 2005, 2006, 2013); Abdalla, 2006, 2015, 2023). Para Altet (2000, p.181), “[...] qualquer formação implica saberes e, no caso da formação dos professores, esses saberes são duplos e de natureza diferente”, porque são “saberes a ensinar” e “saberes profissionais”. O primeiro relaciona-se ao “conteúdo” ensinado ao aluno; e o segundo está relacionado a própria formação profissional, aquilo que o constitui como professor/a.

Esta articulação entre os *saberes a ensinar* e os *saberes profissionais* também vão constituindo a *identidade profissional*, como destaca Abdalla (2006). E, nesta direção, será preciso nos lembrar de Dubar (1997) e seus estudos sobre a constituição da identidade, ao explicitar que este processo de construção da identidade depende, de um lado, de um processo biográfico (*identidade para si*); e, de outro, de um processo relacional, sistemático, comunicacional (*identidade para outro*).

Um outro conceito, em destaque, é o da *inclusão*, em especial, quando tratamos do aluno com deficiência. Concordamos com Mantoan (2003), que cabe à Escola preparar-se para receber o aluno com deficiência. Conforme as palavras da autora (2003, p.19): “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. A lógica é que, no processo de aprendizagem, o aluno esteja ao centro. E,

para isso, é fundamental que o diálogo seja o “caminho essencial para a construção democrática do conhecimento” (Voltas; Scandian, 2023, p. 229).

Para compreendermos melhor esses e outros conceitos, há três aspectos que consideramos importante para desenvolver o que estamos denominando como “diálogos referenciais”. E, a seguir, iremos tratar de cada um deles, abordando primeiro as “pedagogias de inclusão”; segundo as questões em torno da identidade profissional e da formação continuada; e, por último, as práticas docentes e pedagógicas a fim de compreender o “diálogo” como caminho para a construção democrática do conhecimento”, de acordo com Voltas e Scandian (2023, p. 229). Caminho este que poderia desenvolver as “Pedagogias de Inclusão”, conforme desenvolveremos a seguir.

2.1 Pedagogias de Inclusão

Atender a um aluno com deficiência na escola pública sempre foi um grande desafio. Suas peculiaridades, suas individualidades, seus limites e suas possibilidades variam conforme o laudo médico, a deficiência em si, suas particularidades, as condições socioeconômicas e todo aparato familiar em que o aluno com deficiência está inserido.

Para compreender e acolher, melhor, esse aluno com deficiência, seria necessário, como apontam Almeida e Abdalla (2017), estabelecer um lugar para a *dimensão pedagógica da inclusão*. Nesta dimensão pedagógica, a *inclusão* deveria constar da “elaboração de planos de ação individuais”, do “planejamento e adaptação curricular”, do “conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contextos desfavorecidos” e das “estratégias metodológicas variadas” (Almeida; Abdalla, 2017). As autoras indicam a dimensão pedagógica da inclusão, que aparece nas “múltiplas formas de acolher o outro”, nas “práticas formativas, especialmente nas disciplinas de didática específica, metodologias de ensino e no estágio curricular supervisionado” (p. 67), e, em especial, quando se deseja integrar os alunos, desenvolvendo o diálogo e a escuta sensível.

Para que se fortaleçam as *pedagogias de inclusão*, Almeida e Abdalla (2017) e Abdalla e Almeida (2020) propõem, ainda, que se promovam, nos cursos de formação inicial e continuada, ações didáticas, no sentido de favorecer a *integração* dos alunos, bem como o *apoio* adequado às demandas existentes, de modo a compreenderem o *significado* de se desenvolver *pedagogias de inclusão*.

Além disso, segundo as autoras, seria necessário enfrentar o problema de *natureza ética*, ao tratar de contextos de *mudanças sociais complexas* no enfrentamento dos múltiplos *desafios* que se põem, quando se deseja desenvolver uma *educação inclusiva*.

Nesta perspectiva, reforçam Almeida e Abdalla (2017), que seria necessário compreender que *a ética do profissional* para a educação tem que respeitar a *diversidade* e desenvolver *estratégias* que eliminem a desigualdade.

Ao tratar das estratégias de ação e de superação que possam eliminar a desigualdade, assim como as incertezas frente às práticas pedagógicas mais inclusivas, Abdalla (2021, 6), situa três “saídas” ou “estratégias de ação”, entendendo-as como “condições de possibilidade e formas de resistências, na garantia dos direitos sociais e de uma educação mais justa e inclusiva [...]”. São elas:

1ª Assumir uma “postura epistemológica” - no sentido de reinterpretar a realidade que está sendo constituída e que precisa permitir o acesso e a permanência dos estudantes e não os excluir. Dessa forma, a autora enfatiza as seguintes “condições de possibilidade”: “[...] necessidades de políticas de afirmação e de inclusão social, assim como investimentos públicos, que ofereçam condições de possibilidade para que se construa uma sociedade mais plural, mais democrática e, sobretudo, mais justa” (Abdalla, 2021, p. 6);

2ª Pensar em outros “modos de formação e de atuação docente” - que “possam promover estratégias de ação e de superação no enfrentamento dos desafios e das incertezas daí decorrentes, a fim de contribuir para um processo educacional mais contextualizado e significativo para toda comunidade escolar” (p. 6); e

3ª Repensar a visão que temos da própria gestão escolar – pois, segundo afirma Abdalla (2021, p. 6), será necessário se conhecer o que está proposto pela política pública educacional, que “[...] está representada pela legislação e pela organização por meio de normas legais, que estruturam os espaços e tempos escolares”. Entretanto, segundo a autora, “[...] é preciso que o coletivo da Escola mantenha a sua autonomia como sujeitos criativos, em permanente renovação, e não como reféns de regras impostas”. O que implica refletir sobre a importância dos espaços escolares e que os mesmos sejam coletivos, para que as práticas pedagógicas dos/as professores/as possam ser como um “trabalho em rede, que seja efetivo, afetivo e significativo para todos os envolvidos” (Abdalla, 2021, p. 7).

É necessário destacar, também, que compreender o conceito de *diversidade* é fundamental para desenvolver as pedagogias da inclusão. Para nós, a *diversidade* se refere

à variedade de características que tornam cada aluno único, incluindo deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas. A *inclusão* implica reconhecer essa diversidade e criar um espaço de aprendizagem que seja acolhedor e acessível a todos.

Segundo o Manual de atuação do Ministério Público em defesa da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, publicado, em 2024, pelo Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP (Brasil, 2024, p. 16), “a educação encontra uma atuação ímpar” em relação a este conceito, para subtrair barreiras e promover uma “cultura de respeito à diferença, à diversidade e a dignidade humana”. O que implica, como afirma o documento, “[...] no desenvolvimento e na implementação de políticas e programas inclusivos” (p. 16).

Outro conceito crucial é a “adequação curricular”, que envolve a adaptação dos conteúdos, metodologias e avaliações para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Avaliações, aqui, no sentido de comparar o aluno a ele mesmo e verificar as mudanças decorrentes do atendimento realizado na SRM. Isso pode incluir o uso de recursos tecnológicos, materiais didáticos adaptados e estratégias de ensino diferenciadas que facilitam a compreensão e o engajamento dos alunos.

Como relatam Cardoso e Tartuci (2013), em um estudo realizado sobre o funcionamento do AEE, há necessidade de se fazer continuamente uma adequação curricular, a começar pelo planejamento que:

[...] irá influenciar na organização do trabalho pedagógico como um todo nas SRM, visto que ele precede a ação nessas salas e ao mesmo tempo é essa ação de planejar que definirá a melhor forma de trabalho, não apenas em relação às metodologias e atividades de ensino a serem desenvolvidas com o aluno, mas também o melhor modo de organizar o funcionamento dessas salas de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos respondendo as suas necessidades educacionais. (Cardoso; Tartuci, 2013, p. 3307)

A participação ativa dos alunos é outra característica importante desse modelo pedagógico. Promover um ambiente, em que todos os alunos possam expressar suas opiniões, fazer perguntas e colaborar em diversas atividades é fundamental para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e autoestima. Isso também é importante para a construção de um clima escolar positivo, no qual todos se sintam respeitados e valorizados.

No entanto, na SRM, os grupos são pequenos, e precisamos pensar sobre a escola como um todo, ou seja, o ambiente também das salas de aula regular, que, conforme a

Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009b), do Conselho Nacional de Educação, compete ao professor do AEE:

[...] a realização do estudo de caso, elaboração e acompanhamento da execução do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado, em articulação com os demais professores do ensino regular, com o aluno, com a família e em interface com os demais serviços de saúde, de assistência social, entre outros necessários ao atendimento do aluno. (Brasil, 2009b, p. 2)

Para completar o processo de inclusão, a colaboração entre escola, família, profissionais da área da saúde e comunidade é vital para o sucesso da inclusão. As parcerias entre esses setores podem fornecer suporte adicional aos alunos, bem como recursos e oportunidades que enriquecem a experiência educacional. O que corrobora com a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira da Inclusão, LBI, em seu Art. 28, inciso XVIII, o qual cita a “articulação intersetorial na implementação de políticas públicas” (Brasil, 2015b).

As pedagogias da inclusão se baseiam em princípios de diversidade, adequação curricular, formação dos educadores, participação ativa e colaboração (Abdalla; Almeida, 2020). Esses elementos trabalham juntos para criar um ambiente educacional onde todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender, crescer e desenvolver-se plenamente. Neste sentido, busca-se, por meio da educação inclusiva, “[...] não apenas garantir o acesso à escola, mas também promover a igualdade de oportunidades, o respeito, a valorização da diversidade e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo” (Brasil, 2024, p.36).

A *educação inclusiva* é mais que uma nova proposta educacional, e, para Glat (2007), deve ser encarada como uma “nova cultura escolar”. Pois, incluir é mais do que matricular o aluno com deficiência, mas é garantir sua efetiva participação. Esta visão sobre *inclusão* também é alvo de Pletsch (2009), que ressalta que a Educação Inclusiva é um processo amplo em que a escola deve promover o desenvolvimento acadêmico e social do aluno, considerando sua especificidade. Para a autora:

A escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo ensino-aprendizagem, assim como de todos os alunos. (Pletsch, 2009, p.77)

A inclusão não pode ser desvinculada dos saberes teórico-filosóficos, “porque não se trata de uma questão puramente técnica, como também política, histórica e complexa,

que exige um movimento contínuo de autoformação e tomadas de decisões” (Santos, 2013, p. 8). A inclusão é um processo e não um fim, deve ser construída na prática educativa cotidiana.

Sasaki (2006) determina que a *inclusão social* é um processo, pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, as pessoas com deficiência, que simultaneamente se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Uma das principais barreiras para a transição entre a política de Educação Inclusiva e as práticas pedagógicas efetivas é a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular. O que afeta tanto os professores do ensino comum, quanto os da Educação Especial, que lhes deveriam dar o suporte (Glat; Pletsch, 2010).

A letra da lei na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), em seu artigo 3º, apresenta-nos um entendimento sobre a *educação especial*:

[...] modalidade da educação escolar, *entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica* que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a *garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos* que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (grifos nossos). (Brasil, 2001, Art. 3º, grifos nossos)

Existem várias dificuldades para garantir o desenvolvimento das potencialidades dos alunos conforme cita a Resolução. Um dos entraves, segundo Pletsch (2009, p.148), é “a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. De acordo com a autora:

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (Pletsch, 2009, p. 148)

Concordamos com as palavras de Pletsch (2009), e levamos em conta que, no contexto da Escola, a formação continuada precisa ser considerada, para que os/as professores/as, enquanto *pessoas, profissionais da educação* e membros da *organização escolar*, possam compreender, mais a fundo, suas *necessidades, perspectivas e interesses*, tal como indica Abdalla (2006, p. 112). Ou seja, na perspectiva de que seja possível cavar

“[...] uma abertura para uma sociedade mais justa, democrática e humana” (Abdalla, 2006, p. 112).

Neste sentido, a seção seguinte apresentará alguns elementos que consideramos significativos para compreender a identidade profissional e a formação continuada dos/as docentes.

2.2 Identidade profissional e formação continuada

É preciso refletir sobre esses dois aspectos – *identidade profissional e formação continuada* – para reforçar o quanto é fundamental refletir sobre o atendimento aos alunos com deficiência.

A identidade desse/a professor/a é moldada por diversas características, conhecimentos e habilidades, que possuem implicações diretas no atendimento educacional. Nesta direção, esse profissional desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, adaptando práticas pedagógicas e estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Pretendemos, neste momento, apresentar algumas noções teóricas que nos ajudam a compreender o quanto é importante lutarmos, em nossas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), por um/a educador/a que tenha: *autonomia, conscientização*, e desenvolva uma *dialogicidade* para estimular a participação ativa de nossos alunos com deficiência de modo a incluí-los na realidade vivenciada e nas experiências de vida, dentro e fora da escola, tal como nos ensina Freire (1996).

Além disso, esperamos que esses/as professores/as possam compreender os *saberes da docência*, que os constituem como profissionais da educação, e que vão (re) construindo suas identidades profissionais e dando formas às diferentes experiências de vida (Abdalla, 2006, 2015, 2023). O que, de certa maneira, fortalece os saberes dessa experiência voltada para desenvolver pedagogias mais inclusivas em um cenário de tanta exclusão.

Nesta perspectiva, primeiramente, destacamos a dimensão da “autonomia” do professor da SRM, que é, para nós, um aspecto central de sua identidade. Além da formação acadêmica, o/a professor/a precisa buscar continuamente capacitação em temáticas relacionadas à inclusão e às especificidades das deficiências. As especializações em educação especial, psicopedagogia, terapias e metodologias

inclusivas são essenciais para que o docente possa compreender as diversas necessidades dos alunos e (co) construir as melhores práticas pedagógicas de acordo com sua realidade diária.

Mas como falar em *autonomia*, se arranjos organizacionais de natureza política ainda não saíram das condições iniciais de sua composição? Conforme afirma Nóvoa (2009), na citação a seguir:

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (Nóvoa, 2009, p.21)

Por outro lado, Freire (1996) nos ajuda a pensar também sobre este conceito de *autonomia*, quando afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Ou seja, ao levar em conta que, para ter autonomia, o/a professor/a precisa ter uma prática coerente. Nesta perspectiva, seguem suas palavras: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1996, p. 67).

O que implica, também, como indica Abdalla (2006, p. 109), refletir “[...] como lidar com a autonomia dos profissionais da escola, reconhecendo suas necessidades/perspectivas”. E, em especial, “[...] valorizar espaços que contribuam para uma prática de participação e integração daqueles que atuam na escola, para que possam, efetivamente, colocar em ação seu projeto político-pedagógico” (p. 109).

Outra dimensão importante da identidade deste professor é a “conscientização”, o trabalho com alunos com deficiência requer uma abordagem cuidadosa e respeitosa, que considere as individualidades e desafios enfrentados por cada estudante. A capacidade de ouvir, compreender e valorizar as distintas experiências dos alunos é um meio de estabelecer vínculos de confiança, que por sua vez favorece o processo educativo.

Se tomarmos, novamente, o pensamento de Freire (1996), é preciso considerar, junto com este autor, que faz parte do ensinar a “tomada consciente de decisões” (p. 122). O que significa, sobretudo, ser “consciente da impossibilidade da neutralidade da educação” (p. 126); ou seja, segundo o autor, “[...] forjar em si um saber especial, que

jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*” (grifos do autor) (p. 126).

Entretanto, consideramos importante destacar que o processo de *conscientização*, como reflete Freire (1996), é sempre inacabado. Nesta perspectiva, Teixeira (2000, p. 94) também afirma que “[...] não existe sociedade. Existe um processo de sociedade. Não existe educação. Existe um processo de educação”. Esse processo de conscientização sobre a sociedade, a educação e, também, a formação necessita ser desenvolvido paulatinamente.

Uma outra dimensão necessária para se refletir sobre a identidade do/a professor/a da SRM é a “dialogicidade”. Esse profissional precisa ser capaz de adaptar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, usando o *diálogo* conforme Freire (1996):

[...] não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o *diálogo é uma espécie de postura necessária*, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (Freire, 1996, p.64,65)

Isso pode envolver a elaboração de atividades diferenciadas, a modificação de instrumentos de avaliação e a utilização de tecnologias assistivas, garantindo que cada aluno tenha acesso ao conhecimento de forma significativa com comunicação aberta e clara entre o aluno e o docente.

Paulo Freire (1996), em sua abordagem pedagógica, enfatiza a importância do diálogo e da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. O/a professor/a da SRM incorpora essa perspectiva ao criar espaços de aprendizagem colaborativos, nos quais os alunos são encorajados a expressar suas ideias e a contribuir de maneira significativa para o ambiente educacional.

Neste sentido, não podemos nos esquecer de que o atendimento aos alunos com deficiência, muitas vezes, requer uma abordagem multidisciplinar, envolvendo a colaboração de outros educadores, profissionais de saúde, psicólogos e familiares. Toda esta engrenagem é importante para desenvolver a autonomia deste aluno.

A identidade do/a professor/a, portanto, precisa incluir a habilidade de trabalhar em rede, promovendo uma comunicação significativa e efetiva entre todos os envolvidos no processo educativo.

Ainda, é preciso mencionar que, na formação docente, é importante a noção do *saber profissional*, cunhada por Tardif (2000), como um “saber”, que tem sentido amplo, e que engloba: conhecimentos, competências, habilidades, aptidões, atitudes e o fazer cotidiano da profissão. Para este autor, os *saberes profissionais* não apenas focalizam o trabalho, mas são também:

[...] os saberes trabalhados, saberes elaborados, incorporados no processo do trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que os saberes são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. (Tardif, 2000, p. 11)

Além disso, também consideramos, junto com Abdalla (2015, p. 222-223), que, para adensar nossas reflexões sobre a formação do/a professor/a e a respeito da *identidade profissional*, é necessário discutir sobre os *saberes da docência*. Afinal, quais são os saberes que constroem o profissional professor/a? Nesta perspectiva, a autora sinaliza para três dimensões:

1ª Os *saberes teóricos e/ou científicos* - em que se tem ou deveria se ter uma “base de conhecimentos”, que se voltasse para o aprimoramento profissional. Esses saberes, segundo Abdalla (2015, p. 222), apoiada em Mialaret (2004), “[...] dizem respeito a toda uma reflexão filosófica e histórica já realizada por diferentes movimentos e/ou tendências educacionais”;

2ª Os *saberes de ação e/ou saberes práticos teorizados* - que são aqueles “[...] que se mobilizam na prática pedagógica e que geram um espaço de reflexão por parte do coletivo (professores e alunos), sendo descritos, analisados e avaliados” (Abdalla, 2015, p. 222). Ao sintetizar essa ideia, a autora indica que se trata de “[...] de uma interpretação teórica da experiência vivenciada” (p. 223); e

3ª Os *saberes profissionais* - que “[...] são aqueles que refletem sobre os contextos socioeducacionais e institucionais nos quais se exerce a profissão” (Abdalla, 2015, p. 223). Segundo Abdalla (2015, p. 223): “[...] são saberes da prática social mais ampla que incluem, conhecimento externos sobre as diretrizes, normas e condições de trabalho, plano de carreira, políticas de formação e *status* profissional”. Mas também, como indica a autora, é preciso incluir, nesta dimensão, a “ética profissional” (o *saber ético* da profissão).

Para além dos saberes, é necessário que o processo de formação continuada de professores/as abra espaços para se repensar a *prática docente*. Pois, segundo Tardif (2007), a prática docente pode ser traduzida por um trabalho ligado à interação do professor com o aluno e os demais atores escolares. No âmbito desse processo, é preciso compreender que todos são seres humanos e que precisam se integrar aos contextos que estão vivenciando e compartilhando uma cultura. Neste sentido, Gatti (2003) observa que:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (Gatti, 2003, p.196)

Também, é necessário destacar que, segundo Tardif (2007) e Nóvoa (2009), um dos maiores desafios da academia é o de ampliar os espaços no currículo para a prática. Neste sentido, Nóvoa (2009, p. 13) enfatiza que a formação de professores precisa “assumir um componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”.

Nóvoa (2009) entende, ainda, que o processo de formação de um professor começa desde seu ingresso na escola, na posição de aluno, passando pela academia e continuando até o final de sua trajetória profissional.

Nesta direção, Tardif (2007) corrobora da mesma maneira, ao evidenciar que muitos estudos mostram que o saber herdado da experiência escolar anterior continua através dos tempos, deixando a formação universitária em segundo plano.

Por outro lado, levamos também em consideração o que pensam Mantoan e Prieto (2006) sobre a formação continuada de professores/as, quando dizem que se trata de um:

[...] compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (Mantoan; Prieto, 2006, p. 56)

O profissional responsável pelo AEE, que atua na Educação Especial, deve possuir, como base de sua formação inicial, habilitação para docência; assim como ter formação continuada em conhecimentos específicos da área (Brasil, 2008, 2009b, 2011). Considerando essa formação docente, Vaz (2011) sugere que o/a profissional docente

possa ser considerado como “professor multidimensional” e como aquele que é “responsável pela implementação da política de educação especial”. São suas essas palavras registradas a seguir:

[...] de fato pode ser conceituado como *professor multifuncional*, uma vez que assume inúmeras tarefas específicas relacionadas a um público com características também muito específicas marcadas pelos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento. Esse professor, conforme o proposto deve atuar de forma técnica nas salas de recursos e gerir o processo de inclusão escolar na escola por sua função de articular essa política com os demais profissionais, ou seja, é ele o responsável pela implementação da política de educação especial. (Vaz, 2011, p.11)

O processo de interação entre o ensino-aprendizagem realizado nas SRMs e a prática colaborativa entre professores/as da sala regular, professores/as do AEE, auxiliares dos alunos com deficiência e o apoio da família, ampliam a ligação de conhecimentos no processo criativo da construção do saber docente. O que nos faz caminhar, novamente, para as dimensões da *autonomia*, *conscientização* e *dialogicidade* do/a professor/a, que considera os *saberes*, mas que almeja superar as amarras da fragmentação técnica docente, tomando decisões conscientes e dialogando com os demais agentes do processo educacional.

Nesta perspectiva, Pletsch (2012) volta a afirmar que a SRM:

[...] não pode ser vista como espaço para reforço escolar, muito menos como a solução em si para os problemas enfrentados pela escola para fomentar o desenvolvimento e aprendizagem eficaz dos alunos, como por vezes os documentos oficiais nos levam a crer, e sim como um agrupamento de métodos específicos e alternativos que irão mediar os processos de apropriação e construção de saberes competentes aos educandos. (Pletsch, 2012, p. 5)

Um ponto a mais a destacar diz respeito às noções de *experiência* e *saberes da experiência*, evidenciando o quanto é importante essas duas concepções para se compreender uma formação docente que seja sensível e significativa.

Neste sentido, Larrosa (2002, p. 21) assume a *experiência* como sendo “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”. O sujeito da experiência é um sujeito que tem paixão, ele sente, sofre, padece e se transforma. Porém, o *saber da experiência* se dá a partir das *interações* entre conhecimento e vida (Larrosa, 2002).

Quando se pensa em uma experiência voltada para a inclusão, não podemos nos esquecer das reflexões de Mantoan (2007), quando reforça que:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (Mantoan, 2007, p. 45)

As colocações que desenvolvemos até aqui são necessárias, mas é importante também levar em consideração o que Nóvoa (1997, p. 25) destaca sobre *formação*, ao registrar que, para ele: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) – construção permanente de uma identidade pessoal”. Essas palavras remetem novamente às dimensões da *conscientização* e da *autonomia*, para pensar e tomar decisões. Em outras palavras, “perceber e deliberar” sobre o aluno com deficiência como já havíamos comentado.

Também, é importante reforçar que Tardif (2005, p. 38) entende que o “trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar uma tarefa, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem”. Tardif (2005) nos ajuda a desenvolver, em nós mesmos, a dimensão da *dialogicidade*, pois explícita que dar sentido ao que fazemos é exercitar a prática diária e o pensar sobre a atividade docente.

Nesse sentido, Nóvoa (1999) evidencia que é necessário “produzir a vida do professor” e a “profissão docente” em uma perspectiva crítico-reflexiva, para que este profissional encontre meios para desenvolver um “pensamento autônomo”.

Ainda, refletindo sobre essa perspectiva de construção de uma formação docente, Monfredini (2012), corrobora dizendo que a formação, no sentido ontológico, é:

[...] como processo que se realiza a partir do trabalho e se desdobra ao longo da vida. Dessa perspectiva o transcurso do futuro professor, pelo ensino superior, pode ser bastante significativo para sua atuação profissional se fornecer a base de experiências e conhecimentos necessários para essa atuação. (Monfredini, 2012, p. 18)

Estamos de acordo com as ideias de Monfredini (2012), porque também consideramos que o processo de formação é contínuo, e é a base para a constituição da identidade profissional do/ professor/a. E, nesta perspectiva, não podemos deixar de levar em conta as palavras de Abdalla (2008, p. 31), ao explicitar que: “a identidade profissional é elaborada, construída e reconstruída, assim, de acordo com os contextos profissionais”.

Diante das questões aqui colocadas, a respeito da *identidade profissional* e da *formação continuada*, podemos considerar que são noções que se complementam e são, fundamentalmente, marcadas por situações particulares das práticas vivenciadas, de suas contradições e tensões. O que significa que este processo de formação e de (re)construção da identidade profissional começa no momento em que os professores ainda são alunos, e avança durante a profissionalização docente. Em especial, quando já desempenham as suas práticas docentes. Este aspecto será tratado na seção a seguir.

2.3 Das Práticas Docentes às Práticas Pedagógicas: como caminhar para as pedagogias de inclusão

Quando pensamos a respeito da dinâmica da SRM, não podemos deixar de refletir sobre as *práticas pedagógicas* que desenvolvemos. Até que ponto, essas *práticas* seriam somente destinadas a um processo de ensinar algo a este aluno com deficiência, sem que haja uma participação ativa e pedagógica por parte dele neste momento único do processo de ensino e aprendizagem?

Sob este ponto de vista e de acordo com Abdalla (2006, 2020), perguntamos: como poderia se (co) construir uma *prática pedagógica* em um processo de ensino e aprendizagem tendo em vista as pedagogias de inclusão? Como provocar, conforme a autora, “condições de possibilidade nos espaços sociais” da Escola e da SRM? Quais seriam os “modos de pensar e agir” dos/as professores/as que sedimentariam “pensamentos críticos e criativos, problematizações, momentos de afeto e significado” para esses nossos alunos?

É preciso destacar que, na SRM, os/as professores/as encontram-se em um ambiente de constantes desafios, buscando abordagens inclusivas que atendam às necessidades diversificadas dos alunos. Há que se destacar a importância da flexibilidade pedagógica nesse contexto, pois a educação inclusiva requer uma postura que valorize a diversidade e promova a adaptação das práticas educativas para atender às especificidades de cada aluno. Neste sentido, os/as professores/as da SRM assumem um papel crucial na criação de espaços educacionais que reconheçam e valorizem as diferentes formas de aprendizado.

Assim, as práticas pedagógicas na SRM não se limitam apenas à transmissão de conhecimento, mas também envolvem a criação de comunidades de aprendizagem inclusivas, em que cada aluno é valorizado e apoiado em seu desenvolvimento individual.

Essa abordagem pedagógica, centrada na diversidade e na participação ativa dos alunos, reflete um compromisso com os princípios fundamentais da educação inclusiva e do respeito à dignidade de cada indivíduo.

Quando falamos na prática, em especial, na prática pedagógica, não é possível deixar de lado todo o aparato tecnológico - a tecnologia assistiva -, que trouxe vários benefícios importantes aos alunos com deficiência. O que facilitou a interação entre alunos e professores, a comunicação entre os próprios estudantes, promovendo aprendizado diferenciado, e permitindo que os tempos de cada um sejam respeitados. Levando, também, em consideração os diferentes tipos de inteligência, incentivando a concentração e o foco. Segundo o art. 3º, III, da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b, p. 1):

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Nesta direção, o desenvolvimento de próteses para amputados, programas computacionais utilizados com reconhecimento de voz e movimentos dos olhos, aplicativos para dispositivos móveis, são ferramentas tecnológicas utilizadas para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Como é o caso da:

[...] inserção nos sítios eletrônicos dos recursos tecnológicos para a conversão da língua escrita em Língua de Sinais garante a plena inclusão da pessoa surda que não foi educada em português. Os recursos tecnológicos estão cada vez mais sofisticados e disponíveis para as pessoas, merecendo destaque também os leitores de tela que convertem o texto escrito para áudio e os transcritores que fazem a operação inversa, garantido a plena participação das pessoas cegas nessa sociedade infoinclusiva. (Brasil, 2024, p. 57)

Além disso, a reflexão sobre a prática pedagógica é parte da formação, como corrobora Gilberto (2015), quando afirma que:

A importância de se desenvolver processos reflexivos na formação dos docentes, que possibilitem a compreensão do que é ser professor e das condições de trabalho desses profissionais, em vista da desvalorização dos professores, aos quais que, muitas vezes, são atribuídas funções técnicas. Na contramão da formação de um 'técnico executante', propõe-se uma concepção

de formação que envolva sistemas de aprendizagem mais abertos e menos rígidos em sua organização e que, principalmente, possibilite ao professor refletir sobre a sua prática. (Gilberto, 2015, p. 299)

Por outro lado, é preciso contar com a parceria família/escola, para que se desenvolva uma prática pedagógica mais inclusiva. Tal parceria é assegurada pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que dispõe que a mesma deva ser estreita com o objetivo de desenvolver plenamente o aluno com deficiência, conforme o que está descrito a seguir:

§ 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (Brasil, 2011)

Diante desses preceitos legais, poderíamos aqui indicar que as práticas pedagógicas podem nos levar a construir uma escola diferente: a Escola que almejamos para um futuro próximo. Entretanto, será preciso nos lembrar que:

Certamente não existe regra geral para construir a escola que queremos — uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encararmos a transformação das escolas que hoje temos da forma mais realista possível, abolindo tudo o que nos faz pensá-las e organizá-las a partir de modelos que as idealizam, como temos feito até então. [...] O essencial é que os investimentos atuais e futuros na educação brasileira não repitam o passado e reconheçam e valorizem as diferenças na escola. O nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não conseguiremos o nível de qualidade exigido de uma escola mais que especial, onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes. (Mantoan, 2004, p. 43-44)

É necessário refletir, então, sobre os processos de inclusão na sociedade, uma vez que há crescentes desigualdades sociais. Portanto, “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente” (Bueno, 2008, p.55). Nesta direção, é preciso enfatizar que a sociedade é composta por pessoas, e estas precisam participar desses processos.

Neste sentido, conforme já acentuamos, o/a docente é um ser autônomo e como tal sua “autonomia expressa a assunção do papel do sujeito como autor de sua prática, como alguém capaz de refletir sobre a ação, planejá-la e assumir posições e compromissos com processos de mudança” (Almeida, 2020, p.78).

Segundo Pelosi (2003), para que o processo de inclusão seja de fato realizado, o docente precisa avaliar sua prática pedagógica constantemente e se atualizar por meio de pesquisas e estudos mais recentes.

A educação inclusiva traz, assim, uma nova concepção de educação, a qual a pessoa com deficiência deve estar inserida no contexto social e escolar sem distinção de espaço. É que se promovam as adequações pedagógicas, as estratégias de ensino, no sentido de favorecer o aprendizado tanto do aluno com deficiência quanto dos demais alunos.

Diante disso, a inclusão escolar requer do/a professor/a práticas que superem a rotina e a reprodução do cotidiano escolar, a marginalização. Portanto, “educar, pressupõe sempre novos desafios postos aos profissionais da educação que necessitam repensar a educação na perspectiva de uma formação humana articulada às inovações tecnológicas e ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes” (Gilberto, 2022, p. 372).

Baptista (2011) expõe reflexões sobre a ação pedagógica e a respeito dos serviços especializados em Educação Especial, no Brasil, abordando a ação de educadores especializados. O autor chama a atenção para a inclusão escolar como diretriz política para a educação brasileira e, também, para o debate acadêmico sobre a necessidade de se avançar na qualificação de salas de recursos. É possível notar que a ação pedagógica vai além das práticas do/a professor/a; e, também, há que se considerar a formação inicial, as políticas públicas, a estrutura escolar e outras variáveis.

Dentre essas outras variáveis, é preciso enxergar, também, o que Abdalla (2016b, p. 104), em seus estudos bourdieusianos, considera como “espaço social e as relações e diferenças que nele se tramam”, em especial, quando vivenciamos a SRM. Entendemos, junto com a autora, que este espaço social e as relações que aí são desenvolvidas podem “organizar um espaço de estilos de vida (*habitus*), segundo uma lógica da diferença e de acordo com um princípio da diferença ou diferenciação” (Abdalla, 2016b, p. 104). Em outras palavras, é neste “espaço social”, como aponta a autora, que entramos no “jogo da vida”, experimentamos nossas “condições de possibilidades” para “compreender e repensar a formação do professor” (p. 104). Ou seja, é, aí, que tomamos “consciência do sistema de possibilidades que são oferecidas”, e estabelecemos posições, tomamos decisões, assumimos pontos de vista que possibilitem “princípios de composição” (Abdalla, 2016b, p. 104).

Refletir para compreender e repensar a atividade docente desempenhada na SRM ultrapassa o espaço arquitetônico. Expande-se por ações mais complexas que demandam

instigar a comunidade escolar a refletir sobre o outro, sobre políticas públicas e, especialmente, sobre a dialética existente entre a *inclusão* e a *exclusão* (Pasian *et al.*, 2017).

Muitas vezes, como sabemos, a sociedade inclui, para excluir. Para compreender, melhor, o que isso significa, é preciso recordar que esta expressão “in/exclusão”, segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 131), originou-se para “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”. Os autores explicitam que essa relação “in/exclusão” se “[...] caracteriza pela presença de todos, nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 131).

Tudo isso nos leva a refletir, também, sobre as palavras de Abdalla (2021, p. 8), quando diz que: “[...] estamos diante de um momento extraordinário de sofrimento humano movido por problemas de toda ordem (político, econômico, sanitário e educacional), agravado pela crença na utopia neoliberal e que reforça espaços e tempos de injustiça e exclusão social”.

Diante dessas questões, é mais do que urgente refletir, também, sobre a *organização da prática pedagógica* na SRM; pois, ela é de suma importância. De acordo com a Nota Técnica n. 11/2010 (Brasil, 2010b), a organização da prática pedagógica *deve* acontecer a fim de *assegurar* aos alunos, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, *o direito à educação plena e participativa*, em igualdade com os demais alunos. Eis a significativa articulação entre as pedagogias de inclusão, a identidade docente, a formação continuada e as práticas pedagógicas.

Dessa forma, compreendemos que a formação é realizada em contextos específicos que incluem não apenas as instituições de ensino, mas também os/as próprios/as professores/as, dada a natureza social da formação (Gilberto, 2017, p. 1).

Esse/a docente deve realizar o atendimento, visando a complementar e/ou suplementar as necessidades educacionais específicas dos alunos. Segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, as atribuições deste/a professor/a são:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas Inter sensoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (grifos nossos) (BRASIL, 2009b).

Depois de todos os diálogos referenciais, aqui estabelecidos, o desafio é saber como cumprir todas as atribuições, considerando tantas responsabilidades imbrincadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas (ou a serem desenvolvidas) na SRM.

Não há uma resposta simples para essa questão; no entanto, há que se pensar em articular conhecimentos e acreditar na transformação. Segundo Prieto (2006, p. 3), essa transformação poderá ocorrer se os/as professores/as tiverem “consciência de suas quatro razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema educacional, quanto para seu desenvolvimento profissional e pessoal”. O que significa, para a autora:

[...] mais que prover conhecimentos de políticas públicas sobre inclusão, legislação e ter um posicionamento crítico, a formação do professor que queira atuar na educação inclusiva exige que os docentes se apropriem desses conhecimentos e se transformem, transformando assim a sua práxis pedagógica.

Sendo assim, não há isoladamente um fator que resolva as problemáticas da inclusão escolar. Podemos dialogar muito mais a este respeito, mas pretendemos dar andamento às nossas ideias, ou seja, prosseguir e retomar nas análises este questionamento.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS DA PESQUISA NO CONTEXTO DE PRAIA GRANDE

Não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada.

Antônio Severino¹⁷(2013, p. 88)

O propósito deste Capítulo é descrever em detalhes todo o caminho trilhado durante a construção de cada fase deste estudo. Iniciamos, por retomar nossa questão-problema, a qual nos *orienta e justifica* escolhas feitas no caminho: Como são as práticas pedagógicas das professoras da SRM, que atuam no AEE em Praia Grande, a partir de sua formação docente, considerando seus desafios e suas possibilidades?

Depois de definida a questão, buscamos estabelecer os objetivos (geral e específicos) e traçar a rota para alcançá-los. Nesta jornada, partimos pelo diálogo com os referenciais teóricos; e, depois, demos andamento à parte prática da pesquisa que aqui será descrita.

Com o intuito de esclarecer quais foram os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta Tese, dividimos este Capítulo em três partes. A *primeira* tece como foi elaborado o Questionário, primeiro momento de coleta de dados. Aqui, explicitamos os procedimentos que foram desenvolvidos na aplicação deste instrumento, os quatro pilares escolhidos para obter as informações necessárias segundo a pergunta da pesquisa.

A *segunda* parte diz respeito à realização das Entrevistas, indicando seus roteiros de investigação e algumas possibilidades de análise de conteúdo dos dados coletados, a partir de Bardin (1977). E a *terceira* coloca o foco no contexto educacional de Praia Grande, explicitando a quantidade de escolas, professores, alunos com deficiência, laudos

¹⁷ Antônio Joaquim Severino nasceu em Carmo do Rio Claro, Minas Gerais, em 1941. Formou-se em Filosofia, em 1962, pela *Université Catholique de Louvain* (UCL), na Bélgica. Tem Mestrado em Filosofia pela mesma instituição, em 1964, e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1972. Autor do livro *Metodologia do trabalho científico* (Severino, 2013).

e etc. Nesta última parte, subdividimos a apresentação dos dados coletados em dois momentos: o primeiro se refere à Educação Especial e Inclusiva; e o segundo corresponde aos dados coletados por meio da Entrevista realizada com a Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva.

A Figura 1, a seguir, sintetiza o desenho da pesquisa, conforme segue:

Figura 1: Desenho da Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

O desenho acima elucidada a estrutura da pesquisa em questão, assim temos o nome do estudo "Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades das práticas pedagógicas". Na sequência, temos três setas, das quais a *primeira* trata sobre o problema de pesquisa, a *segunda* seta trata exatamente dos sujeitos desta pesquisa, quais sejam: as quinze (15) professoras que exercem suas práticas pedagógicas na SRM; ou seja, aquelas que trabalham diretamente com os alunos com deficiência. E a terceira seta trata de seus objetivos específicos, que são: 1º conhecer os cenários políticos sobre o tema e fazer a revisão sistemática da literatura; 2º estabelecer diálogos com os referenciais teóricos; 3º descrever os caminhos da pesquisa no contexto de Praia Grande, os procedimentos

metodológicos, os instrumentos de coleta de dados na conjuntura de Praia Grande; e 4º tecer as análises de conteúdo advindas da coleta de dados.

Sobre as professoras da SRM, sujeitos da pesquisa, temos duas considerações importantes representadas por *duas setas*. A primeira trata dos procedimentos utilizados para coleta de dados: o questionário e a entrevista; e a segunda aborda o contexto da Praia Grande e a metodologia da pesquisa.

Em relação aos procedimentos desenvolvidos, referentes à primeira consideração, indicamos o Questionário com seus quatro pilares, que objetivam saber: 1º o perfil das professoras e sua formação; 2º o público-alvo que frequenta a sala; 3º as estratégias pedagógicas; e 4º os desafios e possibilidades das práticas pedagógicas.

Quanto ao roteiro de Entrevista, o mesmo tem como foco conhecer as experiências das professoras, considerando a participação de três sujeitos/agentes: os alunos com deficiência, as famílias desses alunos e os/as profissionais da Escola. As questões se centram em coletar e analisar as trajetórias de formação e de atuação profissional das docentes da SRM.

Quanto à segunda consideração (segunda seta), indicamos o contexto da Praia Grande, abordando: a cidade de Praia Grande, o número de escolas, o número de alunos com deficiência, os polos de atendimento, as salas de recursos multifuncionais e todo o contexto educacional relacionado à temática. Apresentamos, também, a abordagem metodológica desenvolvida no que diz respeito à técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977), mencionando, também, alguns dos referenciais teóricos, que serviram de apoio para a análise dos dados.

No próximo tópico, explicaremos como foi o trabalho de campo relacionado ao Questionário de coleta de dados.

3.1 Pesquisa de Campo: Questionário de coleta de dados

Esta subseção tem por objetivo relatar o instrumento utilizado e como foi feita sua elaboração. A decisão do instrumento específico e adequado a cada investigação é uma escolha que deve ser muito cuidadosa. Portanto, nossa opção metodológica, com base no questionário empírico, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, nas questões de

cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade de baixo custo.

Conforme já explicamos na Introdução, retomaremos, aqui, nossas etapas de pesquisa, que consistiram em: 1º pedir autorização à SEDUC de Praia Grande – autorizado (Anexo 1); 2º submeter o estudo à análise do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica de Santos - autorizado pelo Parecer nº 6.862.675 (Anexo 2); 3º na sequência, encontramos, em duas reuniões, a Diretora da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria de Educação – conversa e entrevista; 4º Divulgação da pesquisa aos Assistentes Técnicos Pedagógicos de inclusão – ATP de Inclusão, que replicaram, aos professores da SRM, o convite para participar da pesquisa, preenchendo o Questionário, conforme o Termo de Consentimento (Livre e Esclarecido dos Professores (Apêndice 2); e 5º esclarecer a Técnica de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977).

Para melhor entendimento do leitor, é necessário esmiuçar os dados, que compõem o Questionário, ordenado com quatro pilares de informações: I - Perfil Profissional; II - Público que frequenta a sala de recursos; III - Organização Pedagógica; e IV - Desafios e perspectivas do trabalho docente, utilizando a plataforma do *Google* formulários. O convite, para participar das Entrevistas realizadas, foi por meio de chamada de vídeo pelo *WhatsApp* e/ou presencialmente, e fazia parte da última questão do Questionário. Sobre as entrevistas, abordaremos a este respeito, em detalhes, na próxima subseção.

Criamos, aqui, um modelo de Questionário preparado especialmente para este estudo, e aplicado para quinze (15) professoras, contendo as seguintes questões relacionadas ao Eixo I – *Perfil: formação do professor*. Este Eixo envolve: a) idade; b) sexo; c) formação acadêmica; d) tempo de experiência na Rede Municipal de Praia Grande; e) informações sobre o contraturno; ou seja, se este professor trabalha um ou dois períodos na própria Rede ou em outra localidade.

As questões referentes ao Eixo II – *Público: alunos com deficiência* -, que frequentam a sala de recursos, envolvem: a) saber qual é o segmento escolar do aluno com deficiência; b) as quantidades de alunos que frequentam a sala; ou seja, o número de alunos de seu quadro de inclusão; c) seu diagnóstico; d) quantas famílias são participativas; e) a frequência e evasão escolar dos alunos com deficiência; f) a quantidade de alunos que são atendidos individualmente e a quantidade que é atendida em grupo; e

g) saber, em caso de recusa ou não participação do aluno com deficiência na SRM, qual é procedimento.

O Eixo III – *Organização Pedagógica/Estratégias Pedagógicas* - foi composto por questões complexas, que envolvem: a) os critérios para o agrupamento e alunos; b) a abordagem de ensino que o/a docente utiliza; ou seja, os recursos tecnológicos e a frequência de seu uso, como administra os desafios emocionais e o comportamento dos alunos com deficiência na SRM; c) conhecer qual a fonte de apoio profissional que este/a professor/a recebe ou tem para lidar com as situações em relação ao trabalho na sala de recursos; d) a frequência de seu planejamento; e) as principais estratégias pedagógicas que os/as professores/as lançam mão nos atendimentos; f) a avaliação do progresso do aluno com deficiência, refletindo sobre o principal objetivo de seu trabalho na SRM; g) explicar sobre a parceria entre professores/as da SRM e aqueles das turmas regulares; h) refletir e discutir sobre as maiores dificuldades que encontram em seu fazer pedagógico; assim como decisões quando as necessidades dos alunos excedem os recursos disponíveis na sala; i) repensar a adequação (ou não) da infraestrutura da sala, para lutar por condições melhores na Escola.

As questões relacionadas ao Eixo IV - *Desafios e perspectivas do trabalho docente* - envolvem as opiniões das docentes sobre: a) os maiores desafios enfrentados diariamente; b) os recursos adicionais que gostariam de ter; c) o futuro do trabalho na SRM; d) os obstáculos ou um fator limitador/barreira do trabalho docente; e f) as sugestões para melhorar seu trabalho pedagógico. Neste eixo, a última questão é o convite para participar da Entrevista.

Na seção, a seguir, indicamos o caminho metodológico para o roteiro da Entrevista, considerando as experiências das docentes com os três agentes relacionados às suas práticas pedagógicas, e apresentando as dimensões cognitiva, emocional e sociocultural, que nos ajudaram a refletir sobre as futuras análises.

3.2 Pesquisa de Campo: Entrevista com roteiros de investigação

Na Entrevista, o foco é a experiência das docentes, que se centra em vivências geradas por meio de suas práticas pedagógicas diárias na SRM.

Todas essas informações utilizadas, na elaboração desta Tese, seguem os Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, mencionados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016a), parágrafo VII. Em especial, no

que tem a ver com a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade. É importante destacar que a pesquisa de campo foi aprovada pelo CEP da Universidade, sob n. 6.862.675, conforme Anexo 2.

A primeira questão do roteiro referente à Entrevista trata do relato de experiências, que marcaram as trajetórias profissionais das professoras, sujeitos da pesquisa. O mais significativo, nas respostas, foi o foco que deram para a participação de um ou mais alunos com deficiência, em suas práticas pedagógicas.

Solicitamos, ainda nesta primeira questão, que as docentes apresentassem situações que pudessem ser consideradas importantes, tendo em vista os *desafios* das práticas pedagógicas com o processo de ensino e aprendizagem, em especial, com os alunos com deficiências. Pedimos, ainda, que tivessem em mente suas *perspectivas*, para que esses alunos fossem incluídos e que, de fato, ressignificassem seus processos cognitivos, emocionais e socioculturais, conforme Abdalla (2006, 2020), Abdalla e Mota (2009) e Furlaneto e Abdalla (2024).

A segunda questão refere-se a uma experiência ligada à família do aluno com deficiência. Tratamos de escutar o que as professoras falam sobre o papel da família, buscando compreender se esta experiência foi determinante ou teve grande influência em suas práticas pedagógicas. Nesta direção, procuramos também entender se foi uma experiência positiva ou negativa, e se foi necessariamente marcante.

A terceira e última questão, dentro do rol das experiências docentes, relaciona-se a um profissional que tenha instigado, persuadido, motivado, suggestionado ou, de alguma forma, tenha influenciado as práticas pedagógicas das professoras da SRM, participantes da pesquisa.

Destacamos, aqui, que a entrevista, para Bardin (1977), é um momento importante de escuta ativa e de observação atenta. Consideramos, assim, como ferramentas essenciais para compreender, junto às professoras entrevistadas, suas demandas específicas referentes às práticas pedagógicas.

Também, é necessário lembrar que as professoras da SRM são docentes “multifuncionais”, e precisam articular suas práticas, principalmente, com família e com os profissionais da área da saúde. Possuem uma rede de relacionamentos e conhecimentos diversos, tanto em relação às pedagogias da inclusão quanto às especificidades da Educação Especial.

Por outro lado, também tratamos, nas entrevistas, de observar como as docentes compreendem as suas próprias identidades profissionais. Neste sentido, recuperamos o

conceito de “identidade profissional”, em Dubar (1997, p. 105), que “[...] não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

A identidade profissional envolve não só vivências e experiências de inclusão e exclusão, mas também escolhas que fazemos ao longo do caminho. Tais escolhas nos levam a pensar sobre a importância de se desenvolver uma educação para a diversidade e para a inclusão social, como apontam Abdalla e Almeida (2020, p. 589), no sentido de que não se tenham “[...] incoerência e inconsistência entre as discussões teóricas, as situações de formação e de exercício profissional”.

Tecemos, também, para a análise, as contribuições de: Mantoan (2003, 2006) e Bueno (2016), que discutem a inclusão escolar; Freire (1996), que explicita os saberes necessários para a prática educativa; e Abdalla (2006, 2020, 2023), que lida com as questões referentes à formação docente, com foco nas necessidades formativas e nos saberes da docência frente às políticas educacionais e à educação inclusiva.

Para a análise das necessidades formativas (Abdalla, 2006) e das relações de colaboração no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os dados obtidos até o momento, por meio das entrevistas realizadas, puderam, conforme apontam Furlaneto e Abdalla (2024), indicar as dimensões cognitiva, emocional e sociocultural, que sintetizamos a seguir.

A *dimensão cognitiva* trata das necessidades habituais e desejadas das professoras relacionadas à construção de conhecimento e aos aspectos mais teóricos. As docentes, em suas narrativas, reforçam a necessidade de se: a) promover atividades que possam ser permanentemente questionadoras, críticas e inovadoras; b) dar um maior significado às relações de colaboração, a fim de se conseguir construir conhecimentos junto aos alunos com deficiência; e c) replanejar continuamente as atividades da SRM, a partir de uma avaliação conjunta e processual dos conteúdos e procedimentos adotados para alcançar os objetivos esperados, articulando as atividades práticas às questões mais teóricas.

Na *dimensão emocional*, os resultados apontam para a valorização de momentos e espaços de interação, indicando a necessidade de: a) aprendizagem em grupo – no compartilhamento das experiências e no enfrentamento dos desafios; b) resolução de conflitos – manifestando alternativas e novas possibilidades de superação; e c) integração – inventariando projetos de ação, reflexão e integração que renovem não só a SRM, mas

a Escola como um todo. Tais necessidades evidenciam a importância de um ensino mais ativo, de modo a ampliar a interação e integração entre professores/as e seu alunado.

Por último, a *dimensão sociocultural* indica necessidades que se voltam para: a) a preocupação em despertar nos alunos e nas famílias a consciência dos valores sociais e das atitudes a serem tomadas para que haja uma maior integração e inclusão social; b) a importância de se promover momentos e espaços significativos para desenvolver o sentido de pertença dos alunos implicados; e c) a valorização do trabalho docente frente aos desafios e às condições de trabalho, de modo a ampliar as relações de colaboração no sentido de abrir espaços para que se desenvolva uma cultura mais solidária, justa e inclusiva.

Essa análise foi desenvolvida a partir dos referenciais teóricos mencionados neste trabalho e da técnica de análise de conteúdo, que explicitaremos no próximo Capítulo.

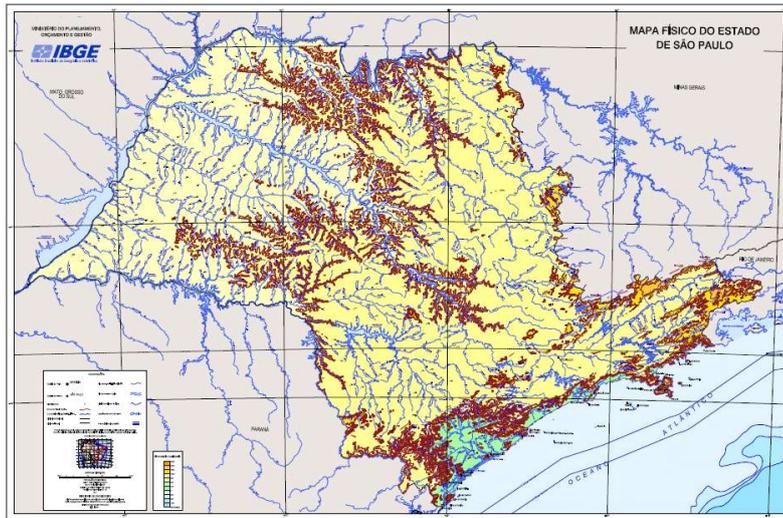
3.3 Contexto de Praia Grande

Iniciamos esta seção descrevendo o contexto da cidade de Praia Grande (PG), e adentrando nas demais camadas da cidade: a SEDUC, a Escola, a SRM e os professores do AEE. A seguir, indicamos alguns dados a respeito da PG, assim chamada por seus moradores. Ela se localiza na Região Metropolitana da Baixada Santista – RMBS e se situa dentro do Estado de São Paulo e é composta de 9 municípios¹⁸, que ocupam 2.428,74 km² ou 0,97% do território paulista. Está localizada em uma pequena faixa de planície litorânea, banhada, de um lado, pelo Oceano Atlântico; e, de outro, é limitada pela escarpa da Serra do Mar, em plena Mata Atlântica.

A Figura 2, a seguir, retrata o Estado de São Paulo.

¹⁸ Os nove (9) municípios, que compõem a Região Metropolitana da Baixada Santista, são: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente. Disponível em: http://planejamento.sp.gov.br/static/arquivos/audiencias/caracterizacao2020/BAIXADA_SANTISTA_Caracterizacao.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

Figura 2: Mapa 1 – Estado de São Paulo



Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=610157>. Acesso em: 25 ago. 2024.

A seguir, a Figura 3, que apresenta o Mapa 2, mostra os nove municípios da RMBS na cor vermelha, incluindo a cidade de Praia Grande, onde desenvolvemos a pesquisa de campo.

Figura 3: Mapa 2 – Região Metropolitana da Baixada Santista – RMBS, Litoral Norte e Litoral Sul



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Litoral_de_S%C3%A3o_Paulo#/media/Ficheiro:LitoralPaulista.jpg. Acesso em: 25 ago. 2024.

É possível notar, na Figura 3, as nove cidades da RMBS, que estão com uma cor vermelha. E, como já mencionado, nosso estudo se refere à cidade de Praia Grande, cujos dados, segundo o *site* oficial¹⁹ da cidade, são descritos a seguir:

Praia Grande é um dos destinos mais procurados no litoral paulista. A Cidade está em constante desenvolvimento. Suas belezas naturais, opções de lazer e infraestrutura adequada multiplicam a cada ano o número de turistas e pessoas interessadas em fixar residência. Os 22,5 quilômetros de belas praias, orla urbanizada com coqueiros, quiosques e ciclovias, exemplificam com exatidão o cardápio de qualidade com ótimas opções que o Município disponibiliza para diversão. Tudo isso sem esquecer da população praia-grandense, sempre hospitaleira e receptiva. Na alta temporada, a população flutuante de Praia Grande aumenta até quatro vezes, ultrapassando em determinados momentos, como Natal, Ano Novo e Carnaval, a marca de mais de 1 milhão de pessoas. Atualmente, de acordo com dados oficiais, 272 mil pessoas residem no Município. Um levantamento realizado pela Administração Municipal indica que esse número já ultrapassou a casa dos 300 mil habitantes. (Prefeitura, 2024)

A cidade é composta por mais de 30 bairros²⁰: Militar, Canto do Forte, Boqueirão, Guilhermina, Aviação, Tupi, Ocian, Mirim, Maracanã, Caiçara, Real, Flórida, Solemar, Cidade da Criança, Princesa, Imperador, Melvi, Samambaia, Esmeralda, Ribeirópolis, Andaraguá, Nova Mirim, Anhanguera, Quietude, Santa Marina, Tupiry, Antártica, Vila Sônia, Glória, Sítio do Campo, Xixová e Serra do Mar.

Sobre a educação, o *site* oficial da Prefeitura da cidade informa que, para atender à demanda da creche e pré-escola, ou seja, apenas para atender à Educação Infantil, Praia Grande conta com 35 unidades de ensino em diferentes bairros.

O Ensino Fundamental de 9 anos é de responsabilidade compartilhada entre o município e o Estado. Existem, também, 10 escolas de “complementação educacional”, que atendem aos alunos no contraturno, com atividades de: rotina de estudos, educação para valores, atividades artísticas e educação física. A Educação de Jovens e Adultos – EJA acontece em 4 unidades de ensino.

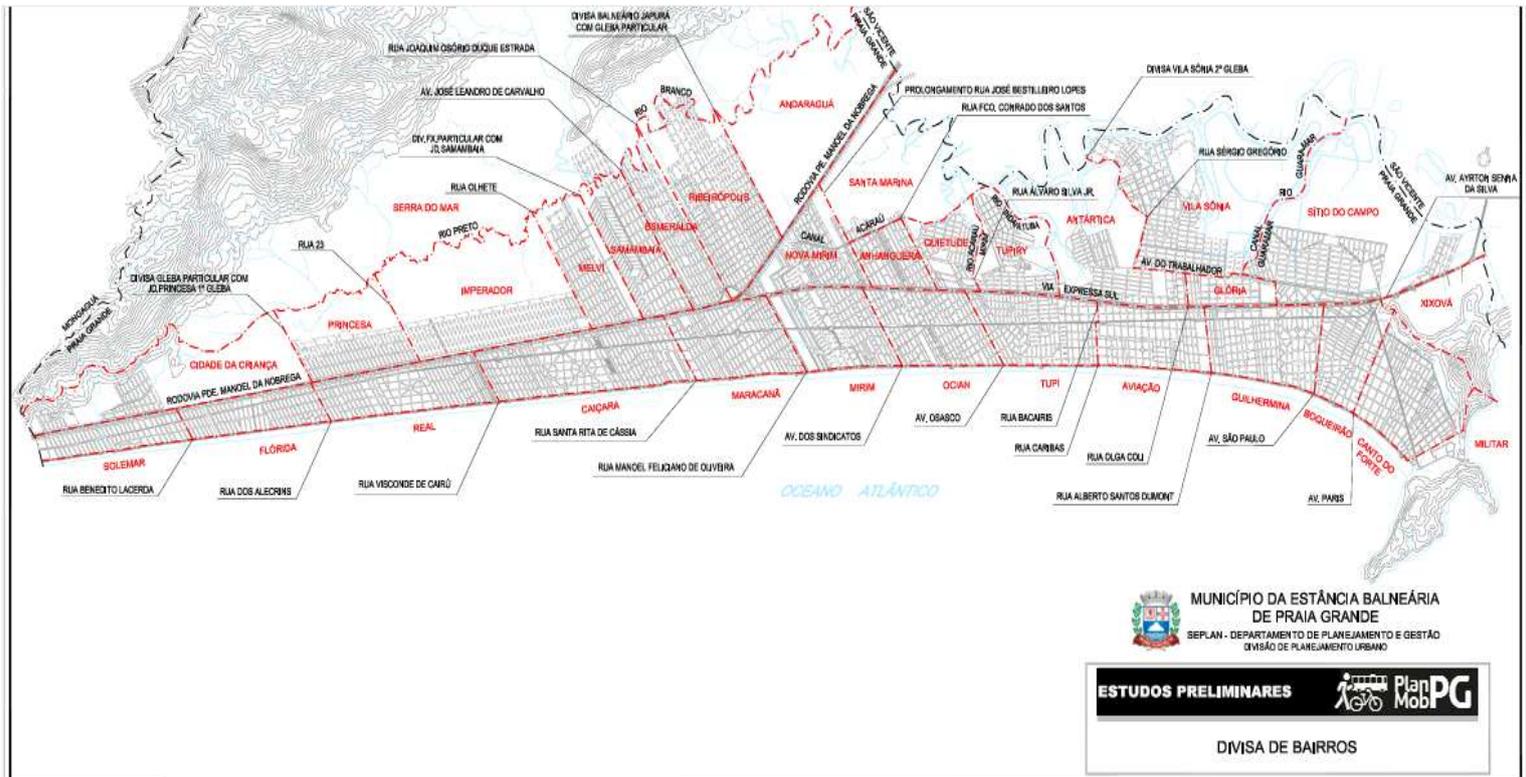
Tem, ainda, a “Super Escola Cultural” com atividades de teatro, violão, dança e musicalização. Este espaço tem, como objetivo, ampliar a permanência no contexto educacional de forma saudável e atrativa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades, o despertar de talentos e o aprendizado de regras e valores.

No *site* oficial é possível encontrar o Mapa da cidade, conforme ilustração a seguir:

¹⁹ Disponível em: <https://www2.praia grande.sp.gov.br/cidade/perfil>. Acesso em: 25 de ago. 2024.

²⁰ Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (03/07/2018).

Figura 4: Mapa 3 – Cidade de Praia Grande, divisão por bairros – PG



Fonte: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgclclefindmkaj/https://www.praiagrande.sp.gov.br>.

Uma vez situada a cidade de Praia Grande e ilustrada com os mapas anteriores, é necessário, a seguir, tecer breves comentários sobre o seu contexto educacional. Nesta direção, é preciso destacar que apresentaremos somente o contexto da Educação Especial e Inclusiva; pois é, neste cenário, que a pesquisa de campo foi desenvolvida.

3.3.1 Educação Especial e Inclusiva

Destacamos que, em relação à Educação Especial, a cidade possui duas (2) Unidades Escolares (UEs): Escola Municipal Anahy Navarro Trovão, situada no bairro Boqueirão; e Escola Municipal Sérgio Vieira de Mello, localizada no bairro Maracanã. Ambas estão voltadas para o atendimento exclusivo de alunos com deficiência de 6 a 17 anos.

Destacamos que a proposta pedagógica dessas duas UEs se destina ao desenvolvimento de habilidades voltadas para a autonomia e independência. E as questões acadêmicas são trabalhadas de forma secundária, contextualizadas às necessidades da vida diária.

Na Resolução 4/09 (Brasil, 2009a), em seu Art. 9º, é quando identificamos a existência do chamado “*Plano de AEE*”, cuja elaboração e execução é de competência do/a professor/a do AEE, em articulação com os demais professores/as do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros serviços necessários ao atendimento.

Em 2015, com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015b), o Plano de Atendimento Educacional Especializado, é citado, novamente, em seu Art. 28, que traz uma incumbência ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar vários itens, dentre eles, no item VII o *Plano do AEE*. Este Plano visa a eliminar barreiras para que estudantes, com deficiência, com transtorno do espectro do autismo (TEA) e com altas habilidades e superdotação, possam ter acesso ao currículo proposto para a turma.

É preciso destacar que o *Plano do AEE* não tem a ver com um conteúdo curricular específico, mas com recursos de acessibilidade que podem ser arquitetônicas, comunicacionais, linguísticas, atitudinais, urbanísticas e de locomoção. Tudo isso para que aluno com deficiência tenha acesso ao mesmo currículo que os demais alunos.

As adaptações curriculares, como o aumento da letra ou o uso da prancha e muitas outras, serão feitas pelos professores das salas regulares, quando necessário. O currículo é o mesmo para todos, e cada profissional atua na área que lhe compete. Diante disso, os/as professores/as da sala regular e do AEE precisam adequar ou adaptar as atividades e eliminar as barreiras, respectivamente.

Com relação à Educação Inclusiva da cidade, segundo as informações oficiais no *site* da Prefeitura Municipal de Praia Grande, todas as unidades escolares da Rede Municipal estão aptas a receber estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Nestes espaços escolares, os alunos são atendidos com base em um Plano de Ensino Individualizado – PEI, em classes comuns do ensino regular e recebem atendimento especializado em salas de recursos no contraturno.

Importante salientar que, no cotidiano das escolas brasileiras, o *plano de AEE*, institucionalizado pelo Ministério da Educação (MEC), concorre com diversos outros instrumentos que não aparecem no ordenamento jurídico nacional. O mais conhecido deles é o Plano Educacional Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado (PEI), mas outras siglas também circulam em diversas redes de ensino, como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Atendimento Individualizado (PAI). Em

algumas pesquisas, encontramos que algumas redes fazem o *plano do AEE*, mas chamam de PEI.

Na prática, é comum os/as professores/as do AEE e os regentes apenas compartilharem seus documentos, plano de AEE, planejamento, PEI, sem terem tempo para conversarem sobre eles. A falta deste “tempo e espaço”, para que os/as professores/as dialoguem constitui um dos maiores desafios da educação inclusiva.

Mediante análise técnica, pode ser ofertado ainda o *profissional de apoio escolar* para atendimento de necessidades específicas como: alimentação, higiene, locomoção, suporte pedagógico, dentre outras. Existem, ainda, os Assistentes Técnico-Pedagógicos especializados - ATP de inclusão -, que realizam visitas periódicas às escolas para acompanhamento dos alunos, famílias e suporte aos professores.

A SEDUC é constituída por 79 escolas municipais²¹, distribuídas ao longo da cidade. Os polos de atendimento destinados aos alunos com deficiência são 31 no total. As divisões destes polos são: a) três salas destinadas aos alunos com deficiência auditiva (DA) - a *primeira*, na Escola Carlos Roberto Dias - DA/LP -, na qual, os alunos com DA frequentam para aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, com um professor especialista; a *segunda* também na Escola Carlos Roberto Dias - DA/LIBRAS -, na qual, os alunos vão aprender a Língua Brasileira de Sinais; e a *terceira*, na Escola Sérgio Vieira de Mello - DA; e b) existem mais 28 polos de atendimento, que funcionam em 2 ou 3 períodos (manhã e tarde ou manhã, intermediário e tarde).

Conforme a Tabela 1, a seguir, temos os nomes desses 31 polos, os quais 6 polos, dentre esses, funcionam em 3 períodos. São eles: Leopoldo E. Vanderline; Lions Clube Ocian; Newton de A. Castro; Paulo Shiguelo Yamauti; Vila Mirim; e Visconde de Mauá.

²¹ Essas escolas podem ser conferidas no Anexo 3, referente à Lista das Escolas de Praia Grande. Disponível em: <https://www2.praiagrande.sp.gov.br/secretarias/educacao>. Acesso em: 27 ago. 24.

Tabela 1. Número de alunos com deficiência atendidos em cada polo

ESCOLA	ESCOLA	POLOS - D.V.
27 Albert Einstein	58 Lavde Rodrigues Reis Loria	15 Maestro Luiz Arruda Paes
43 Antonio Rubens Lara	44 Mahatma Gandhi	POLOS - D.A.
35 Carlos Roberto Dias	68 Natale de Lucca	25 Carlos R Dias (DA / LP)
44 Cidade da Criança	43 Prof. Fued Temer	26 Calos R Dias (DA / LIBRAS)
81 Dorivaldo Francisco Loria	56 Profª Mª Clotilde	18 Sérgio Vieira de Mello (DA)
54 Dr. Roberto Shoji	29 Profª Maria de Lourdes	POLOS - 3 PERÍODOS
48 Estado do Amazonas	50 Roberto Mário Santini	47 Leopoldo E. Vanderline (M/I/T)
21 Gregório França de Siqueira	63 São Francisco de Assis	49 Lions Clube Ocian
80 Idalina da Conceição Pereira	53 Sérgio Vieira de Mello	71 Newton de A. Castro (M/I/T)
45 João Gonçalves	65 Ver. Felipe Avelino	89 Paulo Shiguelo Yamauti (M/I/T)
29 Joaquim A. Mourão		48 Vila Mirim
		80 Visconde de Mauá (M/I/T)
28 TOTAL DE POLOS	31 TOTAL DE SALAS	

Fonte: Dados coletados na SEDUC com o setor responsável pela educação especial e inclusiva da Prefeitura. Dados de março de 2024.

A rede de Praia Grande apresenta concordância com a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001), que preconiza o ensino da LIBRAS como 1ª Língua, e o da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos com DA, conforme excerto abaixo:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (Brasil, 2008, p.17)

É possível notar, na Tabela 1, que existem 31 salas/polos de atendimentos aos alunos com deficiência. Os números que antecedem os nomes de cada Escola representam a quantidade de alunos com deficiência que são atendidos por elas.

Considerando essas informações sobre os polos, há que se conhecer a quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede de Praia Grande. Para isso, a Tabela 2, logo abaixo, fornece esta e outras informações.

Tabela 2. Quantitativo Consolidado Geral da Rede Municipal - março/2024

QUANTITATIVO CONSOLIDADO GERAL DA REDE MUNICIPAL										
QUANTIDADE POR DEFICIÊNCIA										
Nível/Ano Segmento	DV	DA	DI	DF	DF/PC	TEA Antista	TGD	AH	Mult	TOTAL
B1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
B2	0	0	3	0	2	4	2	0	0	11
B3C1	0	1	4	3	1	51	4	0	3	67
B3C2	0	2	8	5	4	152	5	0	5	181
Infantil 1	3	1	9	5	5	301	3	0	2	329
Infantil 2	2	1	7	3	9	310	2	1	11	346
1º ano	0	3	10	4	9	218	3	1	12	260
2º ano	5	2	13	4	3	201	4	0	12	244
3º ano	3	8	14	8	10	164	5	1	11	224
4º ano	3	5	20	6	7	130	4	0	21	196
5º ano	5	9	30	4	6	136	3	0	20	213
6º ano	8	5	31	7	5	112	2	0	12	182
7º ano	4	9	32	4	9	116	0	0	22	196
8º ano	4	13	26	1	5	74	2	0	24	149
9º ano	1	12	37	3	6	64	4	1	19	147
Total	38	71	245	57	81	2033	43	4	174	2746

Fonte: Dados coletados na SEDUC com o setor responsável pela educação especial e inclusiva da Prefeitura. Dados de março de 2024.

Neste “quantitativo consolidado” pela rede municipal de Praia Grande, é possível destacar que a rede possui: 38 alunos com deficiência Visual – DV; 71 alunos com Deficiência Auditiva - DA; 245 alunos com Deficiência Intelectual – DI; 57 alunos com Deficiência Física – DF; 43 alunos com Transtorno Global de Desenvolvimento – TGD; 4 alunos com altas habilidades – AH; 174 alunos com deficiências múltiplas (Mult); e o maior número se encontra no TEA: 2.033 alunos.

Também, é possível identificar que grande parte dos alunos com deficiência estão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme o que segue: no Ciclo 2, Infantil1, Infantil 2, 1º, 2º e 3º ano com 181, 329, 346, 260, 244 e 224 alunos com deficiência, respectivamente. Estes números carregam a maior parte dos alunos com TEA, como pode ser observado na Tabela 3, representada pela cor vermelha.

Na Tabela 3, temos um total geral dos alunos com deficiência na rede de Praia Grande, considerando os 13 alunos da EJA. É interessante notar que este segmento apresenta: 4 alunos com DA e com Deficiências Múltiplas; 3 com TEA; 1 com DF; e 1 com TGD, perfazendo um total geral de 2.759 alunos com deficiência.

A seguir, a Tabela 3, abaixo, exemplifica os dados comentados anteriormente.

Tabela 3. Total Geral - Considerando a EJA - março/2024

TOTAL GERAL		2759								
QUANTIDADE POR DEFICIÊNCIA - EJA										
Nível/série	DF	DV	DA	DI	TGD	TEA/Autista	DE/PC	AH	Múltipla	TOTAL
1ª Série	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2ª Série	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
3ª Série	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
4ª Série	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5ª Série	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6ª Série	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7ª Série	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
8ª Série	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
1º E.M.	0	0	2	0	1	0	0	0	0	3
2º E.M.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
3º E.M.	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3
Total	1	0	4	0	1	3	0	0	4	13

legenda	entre 1 e 10	entre 11 e 100	entre 101 e 150	a partir de 151
---------	--------------	----------------	-----------------	-----------------

Fonte: Dados coletados na SEDUC com o setor responsável pela educação especial e inclusiva da Prefeitura. Dados de março de 2024.

Depois de analisar estes Quadros com os quantitativos de alunos com deficiência e as salas de recursos, é necessário saber sobre os/as professores/as da SRM, foco desta Tese.

Sabendo que os/as professores/as, em geral, trabalham um por período, de manhã, à tarde ou no intermediário, constatamos que a rede municipal de Praia Grande possui 69 períodos de atendimento, sendo: 31 professores/as pela manhã; 9 professores/as no intermediário; e 29 professores/as à tarde. Isso dá um total de 69 professores/as.

No entanto, verificamos que, desses 69 docentes, 9 dobram sua jornada na própria rede, especificamente, na Sala de Recursos Multifuncionais; ou seja, trabalham em duas SRMs, ou na mesma sala, em um segundo período. Portanto, temos um total de 60 professores/as que atendem aos alunos com deficiência.

Se pensarmos em 2.759 alunos com deficiência, distribuídos hipoteticamente para 69 professores/as, considerando o total por período, temos, em média 39,98, ou seja, 40 alunos para cada professor/a. Estão distribuídos durante a semana, em uma jornada de 20 horas, que é a quantidade de horas que um professor da rede de Praia Grande cumpre. Sendo assim, teremos 2 alunos a cada hora de atendimento. Entretanto, essa rotina não se desenvolve assim; pois, temos que considerar: o polo de atendimento, o número de alunos

com aquela determinada deficiência e outras variáveis do atendimento, como veremos mais adiante.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015b), considera em seu artigo 3º:

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: [...]

XIII - *profissional de apoio escolar*: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Brasil, 2015b)

Em Praia Grande, este profissional de apoio, pode ser o “Atendente de Educação I”, o Educador de Desenvolvimento Infantojuvenil - EDIJ, ou mediante avaliação um professor auxiliar. Para isso, é necessário realizar uma análise técnica das condições do aluno com deficiência, o que será mais benéfico para seu desenvolvimento pedagógico e autônomo.

Assim, finalizamos o contexto educacional relacionado à Educação Especial de Praia Grande, sendo possível, ao leitor, ter uma visão sobre a organização macro da cidade com relação à SRM, professores e alunos com deficiência.

3.3.2 Dados coletados com a Gestão da Educação Especial e Inclusiva

Nesta seção, compartilhamos todas as informações que foram colhidas em entrevista na Secretaria de Educação com o setor responsável pela Educação Especial e Inclusiva da Prefeitura de Praia Grande. Nesta ocasião, em que realizamos alguns questionamentos à Diretora da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva, obtivemos mais informações sobre o contexto de Praia Grande. Também, é importante ressaltar que a atualização desses dados corresponde ao mês de junho de 2024.

Iniciamos este trabalho, mostrando alguns dados sobre o crescimento do número de alunos com deficiência nas escolas do Brasil e da Baixada Santista. Neste sentido nosso questionamento envolvia informações sobre uma possível ampliação do número de SRM para atender a esta demanda de alunos. É preciso destacar, que, segundo a Diretora, a última ampliação do número de polos de atendimento de AEE ou de números de sala não seu deu em fevereiro de 2023, como se previa, mas

[...] aconteceu em 2022 com a divisão dos polos que atendiam DA. Então, nós continuamos tendo polo de DA e DV e os outros que atendem todas as outras deficiências, um de DA e língua portuguesa no Carlos Alberto Dias e nós passamos a ter no Sérgio Vieira de Melo, essa foi a ampliação de 2022. O que há de ampliação prevista, para 2025, são oito novos polos e ampliação do terceiro horário em outros cinco polos que existem. (Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva)

Seguindo nesta direção, mais alunos com deficiência matriculados, mais SRM e, agora, haverá mais contratações de professores e/ou outros funcionários que fazem o acompanhamento desses alunos com deficiência. Sobre esse tópico, a Diretora disse que houve a contratação de professores/as para Educação Especial e para o AEE; pois, o concurso que estes docentes fazem é o mesmo, a diferença é que os primeiros trabalham numa escola de educação especial que “entra ali como uma vertente, uma modalidade diferente, porque são salas de aula, número reduzido de alunos, proposta pedagógica para aquela sala; então, há uma caracterização da turma e o professor usa o planejamento”. E os segundos trabalham na SRM, que “é suporte e aporte ao ensino regular”, e depende apenas da decisão do/a professor/a especializado/a para saber em qual local ele gostaria de atuar.

Ocorre que este chamamento aconteceu em 2023, via Edital, para preenchimento de vagas como: professores efetivos, professores com carga suplementar - que é uma ampliação da carga horária do professor – e, também, como professores contratados.

Segundo a Diretora, houve uma chamada de “Atendente um” e “Educador de Desenvolvimento Infanto-Juvenil (EDJI)”. Esses profissionais, geralmente, são chamados para acompanhar os alunos na Educação Infantil, em geral; no entanto, a necessidade para os alunos com deficiência era grande, portanto, alguns foram chamados direto para o “plano de ação, eles nem chegaram a ficar lotados na creche, foram direto para o Ensino Fundamental para atender aos alunos com deficiência que possuem plano de ação²²”.

É possível perceber que devido à alta demanda de alunos com deficiência, algumas medidas foram tomadas, como: aumento do número de salas; também houve aumento do número de professores/as especialistas e/ou profissionais que acompanham esses alunos; e, em seguida, uma ampliação nos horários de atendimentos, passando a SRM a atender, em vez de dois períodos, agora passou para três. Segundo a Diretora:

²² É um documento específico para o aluno com deficiência que necessita que um profissional o acompanhe para as necessidades de locomoção, higiene e/ou alimentação.

De 2023 para 2024, se eu não me engano, nós tivemos a ampliação de... em duas unidades, em dois polos. Nós tivemos a ampliação do terceiro horário, e um deles avaliamos que foi bem, que foi positivo essa mudança, mas em um agora, já no meio do ano, nós avaliamos que não foi produtivo a alteração. E, no ano que vem, ele volta para dois períodos, por conta da divisão da demanda dos horários. Entendemos que não foi proveitoso, ele volta para dois, mas em compensação o ano que vem (2025), já temos cinco, que é a demanda que vai para três períodos. Essa flexibilidade, ela é importante, porque a demanda não fica igual sempre, porque, por vezes, por exemplo, ali sai um conjunto de prédios em um determinado bairro. Pode ter certeza que, naquele bairro, vai aumentar a demanda da Educação Especial; então, nem tudo fica semelhante sempre. Abriu um centro clínico especializado em algum lugar, é provável que algumas famílias mudem lá para perto para facilitar; então, elas mudam. (Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva)

Neste sentido, é possível perceber que houve ações em direção à ampliação de salas de recursos, horários e profissionais para atender à demanda de alunos com deficiência. Não obstante, é preciso olhar para outras facetas que compõem a Sala de Recursos, como, por exemplo, *softwares* ou materiais utilizados para atender aos alunos com deficiência. Inicialmente, abordaremos a sala especificamente, mas podemos destacar que algumas salas de AEE são mais antigas que outras. Estas usam computadores que vieram do MEC, em um kit, cuja composição costumava vir com equipamento mobiliário e jogos. Neste sentido, segundo relato da Diretora: “Computador, mesa, notebook, jogos, jogos em LIBRAS, jogos táteis para DV, não tinha conotação tecnológica para esse kit do MEC, a não ser pelo CD de comunicação alternativa, caríssimo e pouquíssimo funcional”. O que significa que existem, atualmente, aplicativos melhores e gratuitos na *internet*, que tratam sobre a comunicação alternativa. Ocorre que o kit do MEC tinha uma preocupação com “deficiência sensoriais, DV e DA, paralisia cerebral e deficiência intelectual, pouca coisa. Neste momento, não se pensava em autismo”, comenta a Diretora.

No momento em que realizamos esta pesquisa, segundo relato da Diretora, voltou a funcionar o “Programa da Sala de Recursos Multifuncionais”, o qual:

O MEC que abre o Programa e passa uma relação de escolas que podem receber, na verdade [...] é a Secretária de Educação que faz a adesão das escolas que podem receber, para ele sinalizar, há todo um estudo que a gente faz, e a gente faz isso com bastante agilidade, que é: se existe já a sala de AEE nessa escola, se tem condições ali do uso da verba e se não tem a sala a gente estuda se há possibilidade de ter. Então, [...] faz um estudo para ver se é possível liberar a sala,. Daí, quando a gente monta uma sala de AEE, eu tiro três salas de aula se for uma escola de três períodos. Foi, assim, que nós elencamos as oito que vão abrir o ano que vem (2025). (Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva)

Após todos os procedimentos para a adesão da SEDUC e da escola, é necessário fazer um plano de gastos. No próprio Programa da SRM, existe uma sugestão de plano para a Escola. No entanto, depois de feita a adesão, é possível mudar; inclusive, é importante mudar segundo a Diretora, pois, “o MEC ainda tem a concepção da deficiência, é... muito parecida com a de 15 anos atrás. Então, a lista de materiais [...] gira em torno de deficiência auditiva, deficiência visual e paralisia cerebral”. Algumas escolas mudaram por conta própria, adquirindo alguns materiais. Essas escolas compraram impressora 3D, máquina de corte de MDF e confeccionam os próprios jogos, segundo a Diretora da Coordenadoria.

A Secretaria de Educação também fornece mobiliário - cadeiras e mesas - por meio do Departamento responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quando a direção da Unidade Escolar se manifesta para a necessidade de brinquedos e/ou livros, ou quando há excedente desses materiais, os mesmos são direcionados para o AEE.

No ano de 2021, houve, continua a Diretora, uma “leva muito grande de livros, aqueles livros que você interage, um mais rico que o outro, com textura, com brochura, de vários tipos. E os AEEs, que existiam naquele momento, todos receberam esse kit de livros”.

Também, neste sentido, os/as professores/as efetivos/as da rede receberam um *Chromebook* e tem a “rede professor” - *internet* nas escolas. Esta aquisição de materiais e acesso à *internet* facilitou uma mudança significativa na documentação da SRM, que outrora era feita no *word* e enviada por *e-mail*, agora está no *drive* - na nuvem de informações, que é acessada pelos professores das SRMs, assim como os ATPs de inclusão e os gestores da administração municipal.

Sobre a formação em serviço dos/as professores/as do AEE, existem algumas iniciativas, como, por exemplo, o HTPI *online*, cuja tarefa envolve leituras, vídeos, questões sobre algum tema relacionado à educação. Este possui, dentre outras pautas, conteúdos voltados à inclusão de alunos com deficiência.

No ano de 2023, houve um aprofundamento em LIBRAS para os/as professores/as interlocutores com a professora Daoni Bertran, professora bilingue, finalista do prêmio Nobel da educação. No momento em que ocorreu esta entrevista, havia dois professores e um ATP de Inclusão no Lar das Moças Cegas²³, para adquirir conhecimento. Pois, há

²³ O Lar das Moças Cegas é uma instituição sem fins lucrativos, que atende, gratuitamente, cerca de 400 pessoas cegas e com baixa visão, de ambos os sexos. Atualmente, conta com três setores principais de

um aluno, relata a Diretora, que é “cego surdo, e essas são estratégias muito diferenciadas, que mesclam LIBRAS e braile, e o aluno tem deficiência intelectual também. Então, tudo isso tem que coincidir para melhora do desenvolvimento desse aluno, [...] voltando, eles replicam isso”.

Essa formação em serviço também ocorre por meio de eventos diversos oferecidos pela Secretaria de Educação, nos quais vários professores podem participar direta ou indiretamente, como é o caso da “Mostra de Educação Infantil”, “Mostra de Educação Física”, “Página à página”, dentre outros. Com apoio da Secretaria de Educação e pensando em fortalecer a cultura surda, conforme a narrativa da Diretora, “consolidamos o Encontro da Comunidade Surda (três encontros por ano). Importantes para fortalecer, para dar pertencimento à questão da identidade surda [...]. Então, eles precisam estar entre os pares para fortalecer essa Cultura”.

A Diretora continua seu relato, dizendo que “houve um curso de Matemática para todos, cuja Professora, mestre em Matemática, ensinou que existe um tabu em torno da matemática, não de todos, mas de alguns, que matemática é muito difícil”. No entanto, este curso foi muito importante, pois, “as pessoas esquecem que raciocínios mais simples dão base para raciocínios mais complexos e ela trouxe isso com muita ludicidade”.

Com relação aos alunos da rede municipal, em geral, a Diretora relatou que há *tablets* e *chromebook* em colmeias, para serem utilizados por todos os alunos da UE. Inclusive, existem alguns *softwares* próprios para os alunos com deficiência:

[...] temos o falador para alunos que têm problema de dicção, mas conseguem digitalizar. Então, ele fala frase, nós temos também alguns, ah... jogos direcionados para ensinar o aluno a mexer no mouse e no teclado, então trabalha com coordenação motora, trabalha a percepção visual, então dentro dos computadores do AE. Há um combo de jogos, que eles baixam na internet, sempre para trabalhar algum assunto específico, que eles precisem com aquele determinado aluno ou com aquele grupo, que ele tá atendendo. De comunicação alternativa, quando vem em um tablet ou em um celular, vem do próprio aluno, o equipamento é dele, mas o aplicativo que ele utiliza, nós também utilizamos para que a gente use o mesmo banco de imagem, os mesmos pictogramas. Assim, ele vai saber do que que nós estamos falando, a mesma coisa que ele vai falar na casa dele, vai falar na clínica e vai falar na escola. (Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva)

Atualmente, há duas alunas com deficiência que fazem uso do atendimento domiciliar; ou seja, as professoras fazem o atendimento na residência da aluna. Há que se

perceber várias iniciativas do município para o atendimento dos alunos com deficiência, materiais, recursos tecnológicos, equipamentos e outras aquisições para garantir uma qualidade nos atendimentos.

No entanto, quando falamos sobre a comunicação entre os/as professores/as da SRM e os/as professores/as da sala regular, os relatos são ambíguos e trazem algumas visões diferenciadas que serão apresentadas a seguir. Segundo a Diretora da Coordenadoria, o fato de a documentação ser colocada no *drive* facilita a comunicação entre estes docentes. Não obstante, isso é o inverso do que as professoras da SRM relataram em nossa tese, o que veremos abaixo:

A nossa documentação em base de dados online, isso facilita interlocução do professor da sala regular com o professor do AEE, porque eles não estão necessariamente na mesma escola, e às vezes estão em escolas distantes em horários diferentes, mas eles conseguem conversar por meio do documento. [...] o próprio curso que a Google ofereceu foi o que também funcionou bastante para os professores do AEE, porque eles podem melhorar o atendimento ao aluno e também foi um curso virtual. O curso da lousa digital, então, quase todas as nossas salas de AEE têm lousa digital, então, o professor também utiliza com esses alunos os recursos que são, muitos, para trabalhar a coordenação motora, visomotora, para trabalhar em imagens para construir, ela dá uma infinidade de ferramentas... (Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva)

Já a percepção das professoras da SRM sobre a comunicação entre elas e os/as demais professores/as da sala regular que deveria ser de colaboração, para algumas docentes, é uma relação bastante complexa, distante e, muitas vezes, ineficiente.

Segundo a Professora 7: “Parceria entre os profissionais da sala regular de modo colaborativo com o AEE deveria ocorrer; porém, [...] não há possibilidade de realização”. A Professora 9 diz que: “Infelizmente, o trabalho colaborativo tão importante acaba por não ser realizado, vez que trabalhando com o Polo de Atendimento não resta, na grade, horário para atender à demanda junto aos colegas”. A Professora 14 diz que: “Por meio do *drive*, mas, no meu ver, é ineficaz como canal de comunicação e articulação”. A Professora 11 declara que: “Infelizmente, o único sistema que temos hoje para trocas é o *drive* que, no meu entendimento, é insuficiente; não há um canal de comunicação eficaz”.

Com todas essas falas das professoras do AEE, é possível perceber que existe um descontentamento com este canal de comunicação. Afinal, o *drive* cumpre seu papel como armazenamento de documentos; todavia, não é considerado pelas professoras do AEE como um canal para diálogo colaborativo entre os professores.

Sobre o maior desafio da rede municipal para a Pasta da Educação Especial e Inclusiva, a Diretora da Coordenadoria relatou que existe uma visão “*médica capacitista*”, tanto do setor jurídico quanto dos responsáveis. E deu este exemplo: “O aluno X é autista, ele precisa de plano de ação, ele precisa de profissional de apoio”. Mas a Escola adota uma visão de que: “O aluno X é autista, mas ele tem autonomia na higiene, alimentação e locomoção, ele acompanha o conteúdo da sala com pequenas estratégias de adaptações que o professor realiza de forma que ele está desenvolvendo autonomia e a relação entre os pares”. Então, a rede precisa convencer os pais que “inclusão não é privilégio, que apesar de ser direito... a gente precisa estudar o que é melhor para o aluno...”.

Em outras palavras, nem todo aluno com TEA precisa de acompanhamento. Algumas vezes, este acompanhamento pode não ser um benefício para o desenvolvimento desse aluno. E os pais, quando são atendidos pela SEDUC, neste tipo de situação, parecem pensar que “ele deve estar falando isso, porque vai ser mais barato para ele [...], porque ele não quer ajudar”. Segundo a Diretora da Coordenadoria, esta visão não condiz com a realidade, pois:

Nós somos os maiores interessados em ajudá-los, nós temos mais de 1.400 servidores fazendo plano de ação, não é privilegiando um ou outro. Para nós, é importante que o aluno se desenvolva. Então, hoje eu penso que esse é um grande desafio: é mudar o paradigma social da visão médica da deficiência. Esse é o desafio principal, mas nós temos outros, mas esse é o principal.
(Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva)

Há que se pensar sobre este contexto; pois, pais, familiares, médicos, professores/as do AEE, professores/as da sala regular enxergam o contexto do aluno com deficiência por ângulos diferentes. Cada um desses agentes tem um papel importante para desempenhar, de modo que o aluno com deficiência seja beneficiado. Mas é de suma importância que o diálogo entre eles e o esclarecimento das condições reais de cada aluno sejam considerados, para que cada um deles, dentro de sua esfera de atuação, possa auxiliar o processo de desenvolvimento e de autonomia da pessoa com deficiência.

Com toda esta complexidade que a temática da inclusão exige, perguntamos: como o setor da educação especial apoia o trabalho do professor do AEE? Segundo a Diretora: “Dando visibilidade, exportando ali, da sala de recursos para sala regular, [...] alguns eventos dentro da unidade mesmo e até, dentro do município, aqui da SEDUC, que nós fazemos as trocas. Então, troca de experiência que deram certo, a gente compartilha”.

Muitos trabalhos com o tema da inclusão e dos alunos com deficiência foram compartilhados em eventos como: a “Mostra de Educação Infantil”, o “Página a página”. “Eles apareceram sem que a gente solicitasse, e é isso aí que tem que acontecer mesmo. Esse é o natural, aparecendo, traz para os outros essa questão de pertencimento da equipe”. A Diretora recordou uma situação que ocorreu em meados de 2024, em uma reunião com todos os professores da SRM, na qual:

Nós dividimos eles em quatro grupos e colocamos eles para conversar entre si [...] E eles elogiaram isso, porque eles têm pouco tempo de se ver, às vezes, é um professor só por escola. Então, não tem aquele outro para você dividir, não é como um professor de Matemática que, às vezes, tem dois. Eles se conversam, às vezes, no AEE. Só tem uma, e se ela dobra na própria escola, é só ela mesmo. Em nenhum momento ela se encontra com outro; então, são as reuniões do AEE, que promovem o encontro deles. (Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva)

Descobrimos, por meio das entrevistas, que duas professoras da SRM, que participaram desta dinâmica de reunião, trocaram telefone e trocam informações diariamente sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem com seus alunos, compartilhando experiências e aprendendo uma com a outra. Esta dinâmica da reunião foi comentada, também, por uma professora contratada que disse “sentir falta destes momentos de compartilhar” (Professora 7).

Também existe o apoio do ATP de inclusão; no entanto, este auxilia a Escola como um todo. Ele também auxilia o professor do AEE; porém, “é mais com documentação, porque o professor do AEE é o especialista, então os ajustes são de modo a fazer um agrupamento produtivo ou de um atendimento aos pais, de uma sugestão de atividade, mas o fazer mesmo, quem é o especialista é o professor do AEE”. (Diretora da Coordenadoria). Para promover a inclusão dos alunos da rede, a Coordenadoria pensa em equidade, então:

[...] esse aluno tem que ter acesso à escola, [...] acesso ao currículo, [...] acesso a tudo o que um outro aluno tem. Só que como ele tá numa condição diferente, para que ele atinja ele vai precisar de adaptações. Às vezes poucas, às vezes muitas, mas a Coordenadoria conhece a responsabilidade de promover as adequações, seja por adoção de estratégia, por adaptações de pequeno, médio e grande porte, para que ele consiga atingir. Esse é o nosso papel, fazer com que ele chegue lá. Quando eu digo “chegar lá”, eu não tô falando em nenhum momento de normatizar este aluno, de tornar ele igual ao outro colega da sala, não é isso. [...] a mesma oportunidade que o outro colega da sala está tendo, então se o outro aluno vai participar de uma feira de Ciências, ele tem que ter a possibilidade de trabalhar, de apresentar também, de participar da Feira de Ciências. Tudo que vai acontecer até a culminância da Feira de Ciências é trabalho da Coordenadoria. Então, a relação com a família, a orientação aos professores, o atendimento educacional

especializado, adaptação de conteúdo, tô falando da adaptação de conteúdo, mas assim, todas as possibilidades de adaptações... Pode ser demanda de conteúdo, de estratégias, de redução de volume, então todas, [...] se for um concurso de redação, ainda que não seja uma redação, ele tem que ter a possibilidade de participar, do jeito que ele é, da forma como ele é. Então, eu penso que respeitar as características dele, é o nosso trabalho, entendendo também que respeitar as características dele, não é se resumir o que ele sabe, ou o que ele está apresentando. A gente tem que estar sempre promovendo ações [...], para puxar essa aprendizagem dele, para que ele consiga se desenvolver, pelo menos, manter as habilidades que ele já adquiriu. Então, ninguém retrocede, pelo menos, manter ele vai, mas a intenção é que ele se desenvolva. E, para isso acontecer, nós temos algumas ferramentas que nos ajudam, nos auxiliam na identificação do aluno. Muitos professores terem a visão de aspectos biológicos, psicológicos e sociais do aluno, o plano de ensino individualizado (PEI), que é fundamental, já tá no terceiro ano e nós ainda não temos 100% da adesão. Nós já temos mais de 60% é um documento que está crescendo dentro da rede e alguns municípios têm perguntado como é que foi o início. Assim... o início é sempre muito difícil, agora que tem melhorado. (Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva)

Para finalizar nossa entrevista com a Diretora da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva, perguntamos sobre as expectativas e as sugestões da rede para esta Pasta tão importante, com uma grande responsabilidade na vida de muitas famílias de alunos com deficiência. Sobre isso, a expectativa maior é que a inclusão seja algo intrínseco, “que tudo flua tão [...] tão unido, numa engrenagem tão perfeita, que as adaptações já sejam feitas por iniciativa dos professores, que os alunos todos participem do AEE, que consigam acompanhar a sala regular”. Tudo isso, para que não haja a necessidade de uma Coordenadoria; pois, a inclusão já será natural, habitual e normal nas rotinas da educação.

Quando passamos para o tópico das sugestões, a Diretora relatou-nos que ingressou na Prefeitura de Praia Grande como professora da SRM. Depois de um tempo, nesta função, tornou-se ATP de inclusão, com “um bloco de 10 escolas, com 10 realidades diferentes, 10 equipes de gestores diferentes”. Neste momento acreditava ter uma boa experiência no assunto, foi quando se tornou Diretora da Coordenadoria e percebeu que na SEDUC: “Você tem uma visão macro, que responde a muitas das questões que estão lá, na ponta”. E continuou sua narrativa:

[...] então depois que eu vim para Coordenadoria, eu já escutei frases, por exemplo: “É, você mudou depois que...”; “Não, eu não mudei...”. Acontece que, nem tudo, quando eu estava lá... e o meu lugar de fala era diferente, eu almejava algumas coisas que eu não entendia o porquê, que não era possível serem realizadas. Hoje, eu entendo, o porquê que não pode, o porquê que não dá. (Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva)

Considerando essa experiência profissional, existem algumas sugestões que funcionam nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da SRM, como é o caso de: fazer “agrupamentos positivos”; combinar “atendimentos dos alunos com deficiência de uma maneira que seja benéfico para os envolvidos nesta situação”; “trabalhar com projetos, tanto com alunos, quanto com o grupo que é atendido, porque você consegue antecipar situações”; “[...] trabalhar a diversidade entre os alunos”.

Como se trata de uma área muito complexa com necessidades de um olhar humanizado e muito específico para os alunos, é importante “fortalecer o vínculo com as famílias”; pois, segundo a Diretora, é um “ponto sensível, não de Praia Grande, mas nosso da Educação Especial”.

Muitas vezes, é notório que este entendimento entre as partes fica prejudicado, pois embora estejamos “falando da mesma coisa, só que de pontos de vista diferentes, é muito difícil de se entender. A gente está pensando diferente; então, a gente precisa pensar semelhante em prol do aluno”, como destaca a Diretora.

Neste sentido, é necessária uma mudança de paradigma na inclusão, e quem está “trazendo esperança para essa discussão são as pessoas com diagnóstico tardio, que estão mudando o lugar de fala do autista. Estão nos trazendo novas informações, de uma nova realidade e a gente está hoje, no meio de um grande processo”, continua a Diretora.

Neste contexto complexo, está o professor do AEE, que segundo a diretora é um agente importantíssimo no processo e que tem características muito especiais; pois, “ele tem isso, ele é plástico, desse jeito, para conseguir ficar adequando o mesmo objeto a realidades diferentes”.

Em síntese, apresentamos, neste Capítulo, os caminhos da pesquisa no contexto de Praia Grande. Consideramos a questão-problema como ponto inicial da pesquisa, passando para os objetivos e toda a trajetória utilizada na escolha das perguntas do Questionário e a elaboração do roteiro da Entrevista, de modo que tragam as informações necessárias a fim de alcançar os objetivos que traçamos.

Corroboramos, também, com a entrevista com a Diretora da Coordenadoria da Educação Especial e Inclusiva, pois, a partir de seu relato, foi possível obter o contexto da rede municipal e tomar a decisão sobre a aplicação do Questionário aos/às professores/as, assim como a realização das entrevistas com as quinze professoras. Tais procedimentos metodológicos serão tratados, de forma articulada, junto com os resultados obtidos, para deixar mais clara a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), que foi possível desenvolver.

Neste sentido, com o intuito de nos aprofundarmos nesta análise, apresentaremos, no próximo Capítulo, a Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin,1977), dividida em seus momentos de sistematização para nos ajudar a distinguir, vislumbrar e perceber a riqueza dos dados coletados. E, ainda, várias ponderações serão realizadas a partir das respostas do Questionário e das contribuições advindas das Entrevistas, conforme veremos a seguir.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE CONTEÚDO

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Paulo Freire (1996, p. 77)

A epígrafe acima denota a existência de uma importante troca entre os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem, com seus métodos e materiais, retratando, também, o caráter político que envolve uma tomada de posição, a qual não se constitui na neutralidade.

Este Capítulo tem como objetivo apresentar os resultados já analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, advindos da aplicação do Questionário e da realização de Entrevistas com as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Está organizado da seguinte forma: 1º tratamos do significado da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) (item 4.1), para compreender um conjunto de técnicas de análise das comunicações; 2º indicamos os resultados do Questionário (item 4.2), subdividido em seus pilares, conforme foi respondido pelas professoras. Neste sentido, abordamos o perfil docente e a formação (subitem 4.2.1); e, depois, apresentamos a caracterização do público-alvo (subitem 4.2.2); 3º comentamos sobre a organização pedagógica e suas estratégias (subitem 4.2.3); e 4º destacamos alguns dos *desafios* e das *perspectivas* na visão das professoras (subitem 4.2.4). A parte final do Capítulo (item 4.3) traz, ainda, relatos das experiências das professoras advindas da entrevista com três subdivisões; ou seja, uma para cada questão da entrevista. O que significou refletir sobre o *Marco Profissional* (Questão 1), a *Família* (Questão 2) e em *Outros Profissionais* (Questão 3), problematizando a dimensão das *Práticas Pedagógicas*, que se desdobrou em três categorias de análise se suas respectivas unidades de sentido, conforme Bardin (1977).

4.1 Técnica de Análise de Conteúdo

Nesta seção, destacamos a necessidade de se recuperar o significado da Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). Para a autora, trata-se de compreender “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter [...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42). Esta inferência pode ser obtida por meio de “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não)” (p. 42).

Ainda, sobre a Análise de Conteúdo, Bardin (1977) acrescenta que:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). (Bardin, 1977, p. 42)

Tendo em vista as palavras de Bardin (1977), resolvemos fazer a compilação dos dados coletados, seguindo os momentos que ela nos propõe, tais como: 1º a *pré-análise* - que diz respeito à exploração do material e tratamento dos mesmos; 2º a *codificação* - que trata de um recorte e enumeração; e 3º a *categorização* - que estrutura a análise em duas etapas - *inventário* e *classificação* -, além de incluir a qualificação de categorias, de acordo com as regras especificadas pela autora (exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade).

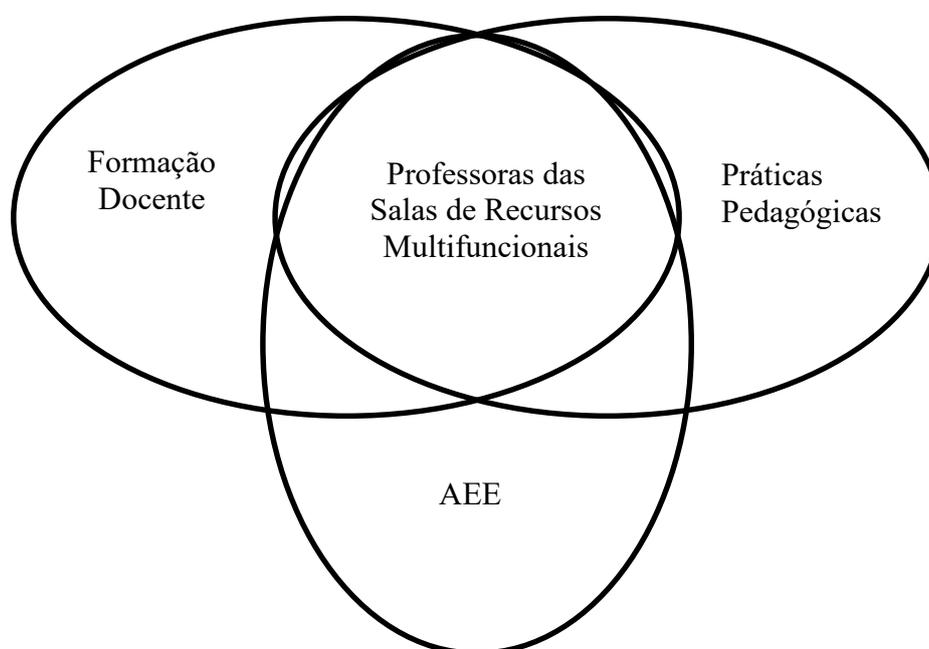
Nesta perspectiva, primeiro, escolhemos os documentos, por meio de uma “leitura flutuante”, buscando constituir um *corpus*, pela formulação de hipóteses e objetivos, procurando preparar todo o material. Iniciamos, assim, a fase da pré-análise, procurando explorar o material e organizar os dados colhidos.

Após a pré-análise, passamos ao processo de *codificação*: fizemos um recorte das palavras, expressões apresentadas ou o tema que pretendíamos analisar. Após esse levantamento, enumeração e recorte dos elementos que foram selecionados, de acordo com critérios já estabelecidos, que caracteriza a codificação, propomos, a seguir, uma categorização.

O processo de categorização tem a ver com um *inventário* dos dados, que preparamos e, depois, fizemos uma *classificação*, que deu origem às ilustrações, que estão expostas neste trabalho (figuras, gráficos, quadros e tabelas). E tudo isso culminou com o Quadro 15 – *Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido* -, que nos dá um certo direcionamento para analisar e interpretar os dados coletados.

Considerando essas etapas da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), desenhamos um *esquema* para representar as três categorias que elencamos durante a revisão sistemática da literatura, a qual representa a primeira coleta de dados durante a pesquisa, conforme a Figura 5, a seguir.

Figura 5: Categorias anunciadas a partir da Revisão Sistemática da Literatura



Fonte: elaborada pela autora com base na revisão sistemática da literatura.

Como podemos observar, as Professoras da SRM estão ao centro da Figura 5, assim como são centrais na pesquisa. Esta Figura também nos mostra que elas possuem uma *formação docente*, que atuam no *AEE* e que desenvolvem suas *práticas pedagógicas* à medida em que seu tempo de interação com os alunos com deficiência avança, considerando, neste escopo, seus desafios e suas possibilidades.

Neste ciclo que envolve as professoras da SRM e as categorias da Formação Docente, das Práticas Pedagógicas e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como se configura na ilustração acima, será preciso considerar também os *desafios* dessas

professoras neste contexto; além de suas possibilidades, aqui chamadas de *perspectivas*. Tais perspectivas retratam certas expectativas, assim se encaixando melhor no contexto das experiências vividas e/ou a serem vivenciadas na SRM.

Para desenvolver as análises, consideramos duas dimensões para este estudo: a dimensão dos *Desafios* e a dimensão das *Perspectivas*. Ambas possuem três categorias de análise denominadas: Categoria 1 – *Formação Docente*; Categoria 2 – *Práticas Pedagógicas*; e Categoria 3 – *AEE/Estrutura Administrativa*. Estas categorias, embora sejam as mesmas para cada uma das dimensões anunciadas, diferenciam-se pelas unidades de sentido, que são muito específicas para cada uma das categorias. Daí, a pesquisa desenvolver dois olhares complexos e particulares a respeito da *formação*, das *práticas pedagógicas* e da *atuação no AEE*: um olhar para os *desafios* e outro para as *perspectivas*, conforme sintetizado no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15. Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

DESAFIOS (1ª Dimensão)	Formação Docente (1ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação precária (1ª Unidade de Sentido) • Necessidades habituais (2ª Unidade de Sentido) • Necessidades desejadas (3ª Unidade de Sentido)
	Práticas Pedagógicas (2ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de materiais pedagógicos (1ª Unidade de Sentido) • Alta demanda de alunos (2ª Unidade de Sentido) • Trabalho isolado (3ª Unidade de Sentido)
	AEE/Estrutura Administrativa (3ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de infraestrutura (1ª Unidade de Sentido) • Condições de trabalho inadequadas (2ª Unidade de Sentido) • Falta de vontade política (3ª Unidade de Sentido)
PERSPECTIVAS (2ª Dimensão)	Formação Docente (1ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Trocas de experiências (1ª Unidade de Sentido) • Capacitação periódica (2ª Unidade de Sentido) • Cursos na área da educação especial e inclusiva (3ª Unidade de Sentido)
	Práticas Pedagógicas (2ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação de professores/as da sala regular (1ª Unidade de Sentido) • Troca de informações com os profissionais da saúde (2ª Unidade de Sentido) • Trabalho em colaboração com outros AEEs (3ª Unidade de Sentido)
	AEE (3ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Contratação de mais professores (1ª Unidade de Sentido) • Abertura de novas SRMs (2ª Unidade de Sentido) • Ambiente adequado e acolhedor na SRM (3ª Unidade de Sentido)

Fonte: elaborada pela autora com base nos referenciais teóricos e nos dados da pesquisa de campo.

Explicitando melhor: no Quadro 15, indicamos duas dimensões de análise: os *Desafios* (1ª Dimensão) e as *Perspectivas* (2ª Dimensão). Ao discutir a dimensão dos *Desafios*, anunciamos três categorias de análise, que dizem respeito à *Formação Docente* (1ª Categoria), às *Práticas Pedagógicas* (2ª Categoria) e à *Estrutura Administrativa do AEE* (3ª Categoria).

Em relação à 1ª Categoria - *Formação Docente* -, a mesma apresenta como *desafios* as seguintes *unidades de sentido*: 1ª a formação precária; 2ª as necessidades habituais; e 3ª as necessidades desejadas. Tais unidades de sentido revelam o que pensam as professoras, quando precisam trabalhar com os alunos com deficiência, e indicam, assim, suas “necessidades habituais” e/ou “necessidades desejadas” (Abdalla, 2006). Para Abdalla (2006), as *necessidades habituais* são aquelas que faltam aos docentes e estão presentes no cotidiano escolar de forma permanente; e as *necessidades desejadas* dizem respeito às possibilidades de melhoria e de mudança nas práticas docentes. Essas necessidades representam os *desafios* a serem superados pelas professoras, sujeitos da pesquisa.

Em relação à 2ª Categoria - *Práticas Pedagógicas* -, temos como unidades de sentido: 1ª a *elaboração de materiais pedagógicos* – buscando discutir a falta de tempo para construí-los ou usá-los; 2ª a *alta demanda de alunos* - a serem atendidos e um trabalho que, muitas vezes, fica isolado do contexto escolar regular; e 3ª o *trabalho isolado* – em especial, do contexto escolar regular.

Quanto à 3ª Categoria - *AEE/Estrutura Administrativa* -, temos como unidades de sentido: 1ª a *falta de infraestrutura* - de material de sala de aula; 2ª as *condições de trabalho inadequadas* - com altas temperaturas e muitos ruídos; e 3ª a *falta de vontade política* - que faz com que as professoras e os demais profissionais da Escola se sintam isoladas/os de um trabalho coletivo e colaborativo, não conseguindo modificar e/ou transformar a realidade vivenciada. Em suas narrativas, as professoras destacam que dependem de uma estrutura administrativa, que tome decisões a favor dos alunos e, conseqüentemente, dos/as professores/as. O que significa que necessitam de uma estrutura administrativa que lhes deem apoio para desenvolver as práticas pedagógicas que desejam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a fim de que seja cada vez mais inclusivo e justo.

Ao tratarmos da 2ª Dimensão - *Perspectivas* -, temos a mesma triangulação de categorias, quais sejam: *Formação Docente* (1ª Categoria); *Práticas Pedagógicas* (2ª

Categoria); e *AEE* (3ª Categoria). Cada uma dessas categorias, na Dimensão das *Perspectivas*, apresenta *unidades de sentidos* que se complementam, mas são diferenciadas daquelas tratadas na dimensão referente aos *Desafios*.

Em relação à 1ª Categoria - *Formação Docente* -, anunciamos três unidades de sentido: 1ª as *trocas de experiências* – identificando, pelas narrativas das professoras, a importância de se trocar conhecimentos com os colegas da área, desenvolver interações e promover a dialogicidade; 2ª a *capacitação periódica* – com o foco nas especificidades dos casos atendidos pela rede; 3ª *cursos na área da educação especial e inclusiva* – de modo a ampliar os conhecimentos e fortalecer as ações pedagógicas no sentido de um trabalho coletivo e colaborativo para a educação especial e inclusiva.

Quanto à 2ª Categoria – *Práticas Pedagógicas* -, destacamos como unidades de sentido: 1ª a *orientação de professores da sala regular* – e, neste sentido, há de se ampliar os horários para esta orientação/atendimento; 2ª a *troca de informações com os profissionais da saúde* – a fim de ter um contexto global do aluno; 3ª trabalho em *colaboração com outros AEEs* – de modo a que se integrem aos demais professores/as na condução dos projetos políticos pedagógicos da Escola e no processo de ensino e aprendizagem de seu alunado, reforçando, também, um trabalho participativo e inclusivo.

Na 3ª Categoria - *AEE* -, há, também, uma triangulação das unidades de sentido, que estão ligadas à administração pública. São elas: 1ª a *contratação de mais professores/as* - para atender à grande demanda de alunos com deficiência; 2ª a *abertura de novas SRMs*; e 3ª o *ambiente acolhedor na SRM* - e adequado ao aluno atendido na sala, que precisa de melhoria da infraestrutura, para que seja melhor acolhido, integrado e incluído às atividades desenvolvidas para ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem.

Precisamos nos lembrar, aqui, que, quando as professoras falam sobre seus *desafios* e *perspectivas* na formação docente, nas práticas pedagógicas e no AEE, estão situando suas próprias experiências de vida. Será preciso rever Jodelet (2017, p. 438), em especial, quando destaca que “[...] a *experiência* comporta uma *dimensão cognitiva*, na medida em que favorece a experimentação do mundo e sobre o mundo” [...] (grifos nossos).

Por outro lado, como acentua a autora, a *experiência* também “[...] concorre para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas” (Jodelet, 2017, p. 438). O que significa que esta construção da experiência pode ser também considerada como a dimensão das *perspectivas*; uma vez que dá condições de

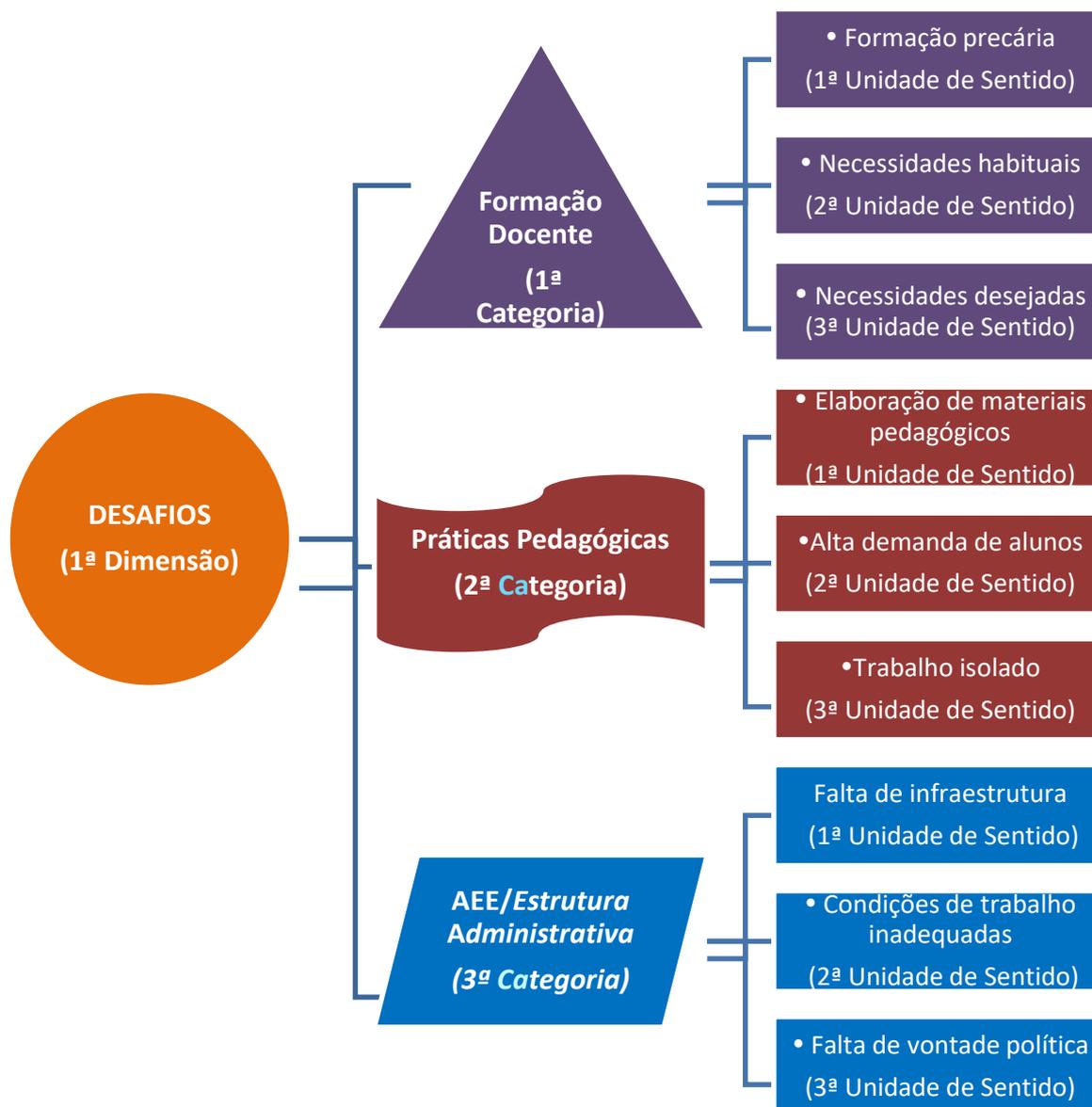
sugerir mudanças que afetam diretamente as práticas cotidianas. Conforme Jodelet (2017, p. 438) explicita: “Nesse sentido, a experiência é social e socialmente construída”.

Para nós, a *experiência* é marcada pelo/a professor/a, quando analisa a sua própria prática, ao olhar para si mesmo, e enxergar suas próprias dificuldades e/ou *desafios*; mas também, quando vê saídas e, neste sentido, desenvolve *perspectivas* para as suas práticas.

Consideramos, assim, que as experiências relatadas pelas professoras sobre a formação docente, as práticas pedagógicas e a estrutura do AEE, mostram suas *experiências de vida*, ressignificadas por dimensões cognitivas, emocionais e socioculturais, conforme indicam Abdalla (2006, 2020), Abdalla e Mota (2009), Jodelet (2017) e Furlaneto e Abdalla (2024).

Com o intuito de uma melhor compreensão das dimensões, categorias de análise e unidades de sentido, que foram brevemente descritas e apresentadas pelo Quadro 15, elaboramos o seguinte esquema, representado pela Figura 6, a seguir:

Figura 6: Desafios (1ª Dimensão) – Categorias e Unidades de Sentido

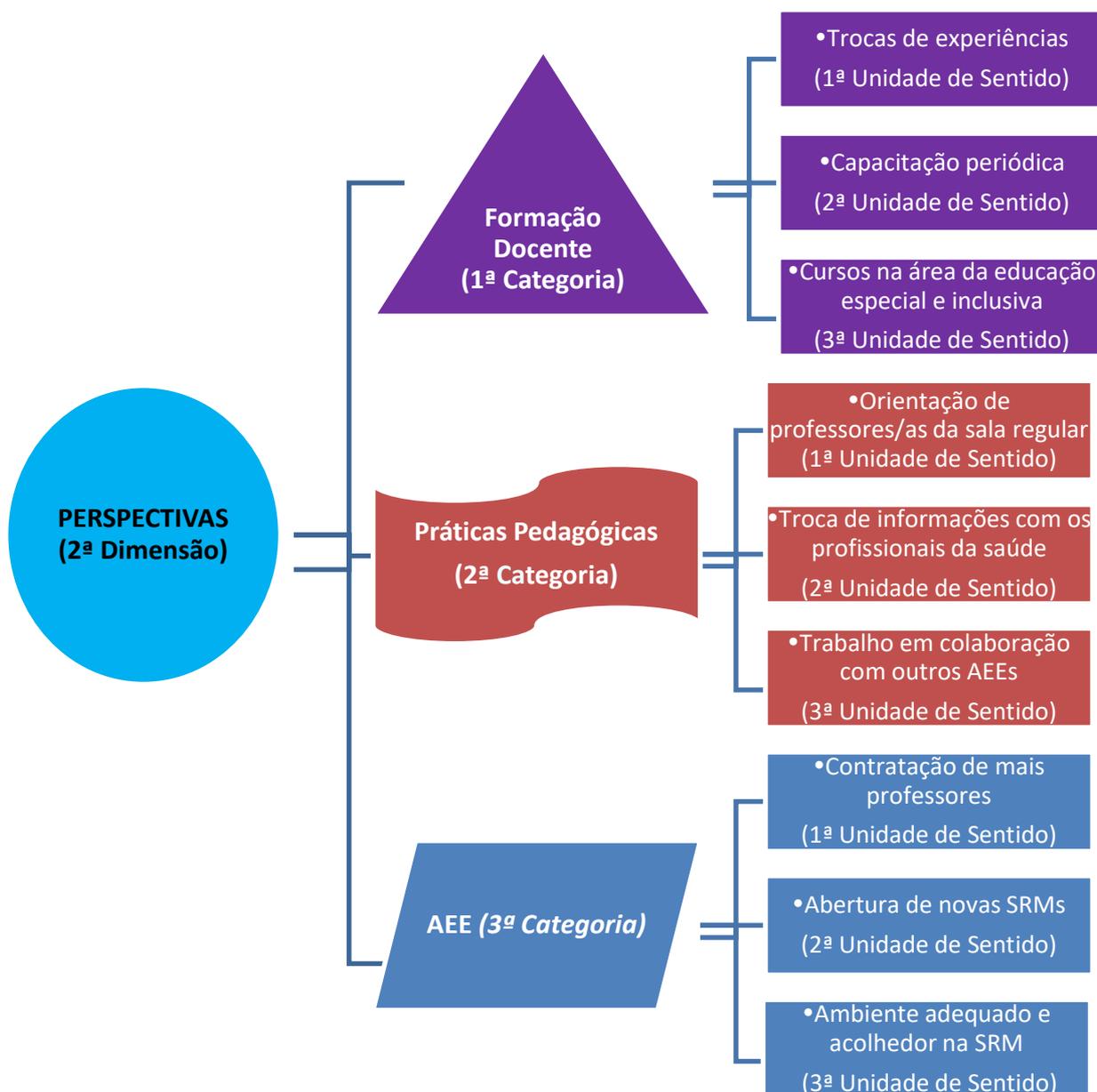


Fonte: elaborado pela autora, com base nos referenciais teóricos e nos dados da pesquisa.

A Figura 6, logo acima, indica a Dimensão - *Desafios* – e apresenta as Categorias de Análise - *Formação Docente*, *Práticas Pedagógicas* e *AEE/Estrutura Administrativa* - e as respectivas Unidades de Sentido - aspectos que serão tratados mais adiante.

A seguir, a Figura 7, que traz um breve retrato da 2ª Dimensão – *Perspectivas* -, indicando Categorias de Análise e Unidades de Sentido.

Figura 7: Perspectivas (2ª Dimensão) - Categorias e Unidades de Sentido



Fonte: elaborada pela autora, com base nos referenciais teóricos e nos dados da pesquisa.

A Figura 7, como mencionado, apresenta a Dimensão - *Perspectivas* – e as mesmas Categorias de Análise - *Formação Docente, Práticas Pedagógicas e AEE/Estrutura Administrativa* –, anunciadas anteriormente. Entretanto, mais uma vez, chamamos a atenção para as Unidades de Sentido, que direcionam outros aspectos.

Apesar de organizarmos essas dimensões, categorias de análise e unidades de sentido, é preciso destacar que se trata de um esquema, fundamentado a partir dos dados

coletados e analisados, segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Tais dimensões, categorias e unidades de sentido serão desenvolvidos na próxima seção.

4.2 Resultados do Questionário

4.2.1 Perfil docente e formação

A educação inclusiva é um conceito que visa a proporcionar um ambiente de aprendizado que acolha e respeite a diversidade de todos os alunos, independentemente de suas características, habilidades ou dificuldades. Nesse contexto, as práticas pedagógicas do/a professor/a desempenham um papel crucial para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa. Aqui, estão alguns argumentos que ressaltam a importância dessas práticas.

Por meio do Questionário de coleta de dados foi possível conhecer o perfil docente de algumas professoras da SRM de Praia Grande. Obtivemos a participação de um total de 15 docentes, todas mulheres, entre 30 e 61 anos de idade.

Sobre a experiência na docência, temos o Quadro 16, a seguir:

Quadro 16: Tempo de experiência na docência

Anos na docência	2 anos	5 a 6	11 a 13	15 a 18	19 a 20	30	36	38
Quantidade de professoras	1	3	2	4	2	1	1	1

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário.

Considerando o Quadro acima, de acordo com as 15 professoras que responderam ao Questionário, encontramos: uma professora, que tem 2 anos de experiência na docência; três têm de 5 a 6 anos; duas têm de 11 a 13 anos; quatro têm de 15 a 18; duas têm de 19 a 20; e três professoras possuem 30, 36 e 38 anos, respectivamente.

Uma situação é o/a professor/a ser professor/a de uma sala de aula regular, outra completamente diferente é o/a professor/a ser “*Professor/a da Sala de Recursos Multifuncionais*”. Portanto, separamos o tempo de experiência específica no AEE. Sendo, assim, obtivemos os dados que estão no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17: Anos de experiência em relação à quantidade de professores/as na SRM

Anos de experiência como professor/a da SRM	1 a 3	4 anos	7 anos	10 a 15	20
Quantidade de professores/as	4	2	1	7	1

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário.

Conforme o Quadro 17, temos: quatro professoras que têm entre 1 e 3 anos de experiência na SRM; duas têm 4 anos neste ofício; uma tem 7 anos trabalhados com este público; sete têm de 10 a 15 anos de vivências na sala multifuncional; e apenas uma professora tem 20 anos de práticas pedagógicas na SRM.

Ainda, sobre o perfil das professoras da SRM, perguntamos a respeito do tempo de experiência, pois, certamente, há professoras que têm tempo de experiência na SRM de outros municípios ou outras localidades. Contudo, queremos conhecer o contexto da rede de Praia Grande, e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 18: Tempo de experiência na SRM da rede de Praia Grande

Anos de experiência como professora da SRM de Praia Grande	4 meses a 3 anos	4 a 6	9 a 15	20
Quantidade de professoras	5	2	7	1

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário.

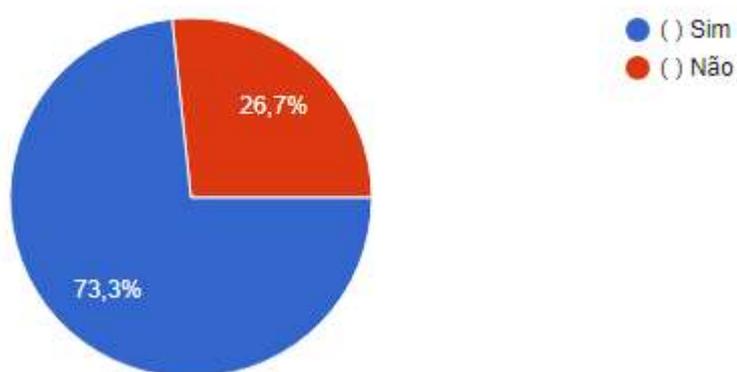
Temos: cinco professoras que possuem de 4 meses a 3 anos de experiência na SRM de Praia Grande; duas possuem de 4 a 6 anos na sala multifuncional; sete com experiência entre 9 a 15 anos; e uma com 20 anos de SRM de Praia Grande.

Como já mencionamos, aceitaram participar da pesquisa 15 professoras. Estas representam 16 polos de atendimento diferentes, e se considerarmos os períodos de atendimento, as mesmas representam 21 períodos, sendo que: 10 desenvolvem suas práticas pela manhã; 4 no intermediário; e 7 no período da tarde.

Sabendo da realidade da maioria das professoras, com relação à falta de valorização da profissão, baixos salários e condições adversas de trabalho, perguntamos às docentes, sujeitos da pesquisa, quantas realizam dupla jornada de trabalho, dentro ou fora da rede de Praia Grande.

Nesta direção, o Gráfico 5, a seguir, traz alguns resultados em relação a esta questão que retrata a lógica neoliberal que está por detrás dessa questão.

Gráfico 5: Você trabalha como professora em outro período?



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário.

Dentre as 15 professoras participantes, apenas 26,7%, o equivalente a 4 pessoas, não possuem jornadas duplas de trabalho. Destacamos que, dentre estas, 3 só trabalham um mesmo período. Não obstante uma delas trabalha em outro período; entretanto, não na função docente, mas como “Educador de Desenvolvimento Infanto-Juvenil” - EDIJ.

Contudo, 73,3% das participantes possuem dupla jornada de trabalho. Deste total:

- 20% = 3 docentes - dobram em outra Prefeitura;
- 13,3% = 2 docentes dobram na própria Rede de Praia Grande, mas fora da SRM e;
- 40% = 6 docentes dobram em um AEE, ou na mesma SRM ou em outra sala de recursos em outra escola da rede.

Quando foram perguntadas sobre a formação inicial, registramos que: 11 professoras são licenciadas em Pedagogia; 8 em Educação Especial; 3 em outras áreas de formação; e 11 têm Pós-Graduação, e apenas uma (1) docente concluiu o Mestrado, outra está com o curso em andamento, conforme o Quadro 19, a seguir.

Quadro 19: Formação de professores/as da SRM na rede de Praia Grande

Formação de Professores/as do AEE	Pedagogia	Educação Especial	Licenciatura em outra área	Pós-Graduação	Mestrado	Doutorado
Possui	11	8	3	11	1 sim e – 1 em andamento	-
Não possui	4	4	6	-	11	11
Não respondeu	-	3	6	4	2	4
TOTAL de Participantes	15	15	15	15	15	15

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário.

Sobre a formação complementar dessas profissionais, encontramos diversas formações ligadas (ou não) às práticas pedagógicas realizadas na SRM. Ao menos, 3 professoras têm formação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia; e outras possuem formação complementar de cursos na área da Educação Especial, DI, DA, DV, LIBRAS, Arte na Educação, Alfabetização e Letramento, Surdos, AEE e Arteterapia. Além disso, outras professoras possuem cursos de graduação em: Direito, Psicologia e Letras LIBRAS.

4.2.2 Público-Alvo

Nesta seção não discutiremos sobre todos os alunos com deficiência da rede de Praia Grande; uma vez que já compartilhamos esta informação na seção anterior. Portanto, colocaremos o acento apenas nos alunos público-alvo do AEE, que são atendidos pelas professoras participantes desta pesquisa.

Em Praia Grande, o aluno com deficiência é matriculado na Unidade de Ensino, e apresenta o laudo à Secretaria da Escola, que faz os procedimentos necessários para que este aluno entre para o quadro de inclusão.

Depois desta etapa inicial, o aluno e seus responsáveis são orientados à participação no AEE. Neste sentido o/a docente da SRM tomará as devidas providências quanto aos horários de atendimento, agrupamentos e demais providências cabíveis.

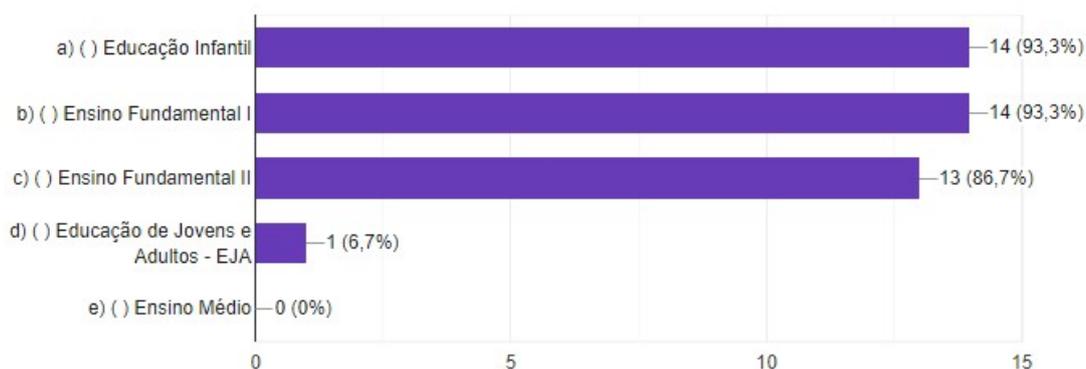
As professoras participantes da pesquisa informaram que possuem, no quadro de inclusão, uma quantidade de alunos que varia entre 11 e 34 alunos. Ainda, informaram, por meio do Questionário, que as famílias desses alunos são bastante participativas no comparecimento, no interesse em saber sobre o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido e que estão em contato com a professora do AEE com bastante frequência.

É preciso destacar, aqui, que a família precisa ser presente e tentar compreender o porquê o filho deve frequentar dois turnos na escola: um, na sala de aula regular; e, outro, na SRM. E, muitas vezes, observamos que as famílias, devido à complexidade dos laudos e das necessidades que os alunos se encontram em relação de dependência com os profissionais de diferentes áreas, no que tange, em especial, às orientações de como proceder com o filho, têm apresentado preocupações, que as professoras buscam atender a fim de que se encontrem soluções.

Os atendimentos aos alunos da Educação Especial devem perpassar os aspectos pedagógicos, que são de responsabilidade da Escola, e os aspectos clínicos, que são de responsabilidade da área da saúde. Como indica a legislação pertinente: “É essencial que se invista na orientação e apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel educativo junto aos filhos” (Brasil, 2004, p.7).

O segmento, ao qual os alunos pertencem, está demonstrado no Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6: Seus alunos pertencem a qual segmento da Educação Básica?



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário²⁴.

Esses alunos, em sua maioria, pertencem à Educação Infantil, Ensino Fundamental I, e, conforme os dados referentes ao Questionário, temos: a) quatorze (14)

²⁴ Os Gráficos 6, 7, 8 e 9 servem, neste trabalho, apenas como breves ilustrações dos dados coletados referentes ao Questionário aplicado.

das quinze professoras participantes trabalham com este segmento; b) treze (13) docentes atendem a alunos do Fundamental II; c) e apenas uma (1) atende aos alunos com deficiência pertencentes a EJA.

A parceria com a família e a comunidade é essencial para o sucesso da educação inclusiva. Podemos observar, por meio das narrativas, que as professoras, que se comunicam de maneira aberta e contínua com os pais e responsáveis, promovem um forte suporte fora da escola, ajudando a criar uma rede de apoio para os alunos.

Além disso, notamos, também, algumas colocações a respeito da importância que indicam quanto à colaboração com especialistas, como psicopedagogos e terapeutas. Segundo as falas, esses especialistas podem proporcionar estratégias e intervenções que complementam as práticas em sala de aula. Um outro ponto discutido se centra no apoio (ou não) que os pais dão a seus filhos, pois são eles os grandes responsáveis pela frequência dos alunos nos atendimentos. Por isso, também perguntamos sobre as ausências dos alunos.

Nesta direção, trazendo as informações sobre a evasão escolar para a realidade das respondentes, perguntamos: qual a porcentagem aproximada de ausências dos alunos, considerando um (1) mês completo de aulas? E obtivemos os seguintes dados:

- 6 professoras disseram que menos de 10% dos alunos faltam em 1 mês;
- 7 professoras relataram que menos de 20% dos alunos faltam em um mês;
- 1 professora relatou que menos de 30% dos alunos faltam em 1 mês.
- 1 professora relatou uma evasão de até 50% de ausências.

(Dados extraídos do Questionário aplicado para 15 professoras)

Considerando esses dados, podemos refletir que as 13 professoras juntas possuem menos de 20% de ausência dos alunos, que atendem na SRM; ou seja, 80% dos alunos frequentam o AEE regularmente. E apenas 2 docentes apresentaram um número elevado com relação à evasão escolar na SRM.

Sobre o cronograma de atendimentos, no quesito - quantidade de alunos -, as professoras responderam que seu “quadro de inclusão²⁵” possui de 11 a 34 alunos com deficiência, distribuídos em atendimento individuais - 8 a 28 alunos - e coletivos - 11 a

²⁵ Documento utilizado para a organização dos alunos com deficiência da SRM, elaborado e atualizado mensalmente. Possui informações como: nome da escola, do aluno, da equipe gestora (diretor, assistente de direção, ATP e ATP de educação inclusiva, pedagogo comunitário e supervisora), quantidade de alunos, Registro do Aluno (RA), data de nascimento, nível/ano/segmento, período que o aluno estuda, informações sobre a deficiência, e sobre o atendimento saúde, AEE, adequações. Ao final, possui tabelas quantitativas por deficiência, legendas e observações.

27 alunos. Esta divisão e os critérios utilizados serão explicados, no próximo item, quando discutirmos sobre a organização pedagógica e as estratégias pedagógicas.

Para finalizar esta parte do Questionário, perguntamos às docentes, em caso de recusa da família ao AEE, na SRM, quais seriam os procedimentos?

Ficou claro que existe um “termo de desistência²⁶”, que deve ser assinado caso haja a negativa ao atendimento. No entanto, as professoras esclareceram que existe uma tentativa de conscientização da família a respeito da “importância dos atendimentos em relação ao desenvolvimento do aluno”, e pontuam o direito do aluno que pode voltar ao AEE a qualquer momento.

Neste trabalho de conscientização, observamos, aos poucos, a conquista e o convencimento da família e dos alunos. Neste momento, em que temos um provável aluno ou família que intenciona desistir da Escola, será chamado o/a Assistente Técnico Pedagógico (ATP) da Escola ou o/a ATP de inclusão, que irá auxiliar nas orientações dadas à família. Um outro ponto importante ligado a esta temática é, no momento da assinatura do Termo de Desistência, também informar o motivo da desistência.

Para tratar de tantos desafios a serem enfrentados, temos que ter um olhar especial para a organização pedagógica de todo o processo de ensino e de aprendizagem, incluindo-se, aí, as estratégias pedagógicas que vão mobilizar as intenções e as ações no interior da Escola. O que será discutido a seguir.

4.2.3 Organização Pedagógica

Em primeiro lugar, a personalização do ensino é uma das práticas mais efetivas em educação inclusiva. Professores que adaptam suas metodologias para atender às necessidades de alunos com diferentes níveis de habilidade conseguem criar um ambiente, onde todos se sentem valorizados e capazes de aprender. Isso pode incluir a utilização de materiais diferenciados, como recursos visuais, auditivos e táteis, que atendem às diversas formas de aprendizado dos alunos.

Para desenvolver esta personalização do ensino, consideramos necessário organizar pedagogicamente os grupos e os atendimentos. Neste sentido, iniciamos esta

²⁶ Documento que possui informações do aluno e de seu responsável, sua escola e nível de escolaridade, além de identificar os motivos pelos quais não participará do AEE.

seção, perguntando às docentes: Qual ou quais os critérios que foram usados para o atendimento individual ou em grupos dos alunos com deficiência?

Sabemos que a Lei, que orienta as atribuições dos professores, é a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (Brasil, 2009b), que, em seu Art. 13, dispõe sobre as atribuições dos/as professores/as. Neste sentido, o inciso III diz que cabe, ao docente, “organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais”. Diante disso, reforçamos a questão anterior, perguntando, mais uma vez: Qual ou quais os critérios que foram usados para o atendimento individual ou em grupos dos alunos com deficiência? Como vocês se organizam para esses atendimentos?

As professoras pesquisadas explicaram que consideram: a) os graus de dificuldades do aluno; b) a proximidade nas idades do atendimento; c) a contribuição que uns farão aos outros, no caso de atendimentos em grupos. Entretanto, identificaram, também, que um dos motivos que consideram relevantes para a distribuição dos alunos, no cronograma de atendimento, diz respeito aos “horários bons”, para que a família possa trazer o aluno, a fim de que o mesmo seja assíduo nos atendimentos. Além disso, as professoras relataram como *dificuldade*, neste processo de organização, a *alta demanda dos alunos*. O que acarreta certa impossibilidade de atender a alguns alunos individualmente.

Quanto a esta questão, as professoras também deixaram claro que procuram: “conscientizar as famílias sobre a importância do AEE e que os atendimentos devem ter a mesma prioridade que a saúde”.

Também, há narrativas que afirmam: “Precisamos de novas salas para atender a demanda”; e “O que está pesando mais é a quantidade de alunos”. Além disso, a Professora 12 enfatiza que:

O ideal para fazer um agrupamento satisfatório é observar a necessidade de cada aluno naquele momento e colocar na dupla ou grupo que imaginamos que irá ao encontro de tais necessidades. Mas, muitas vezes, não é possível por diversos motivos, como horários que não batem. Não há uma dupla que encaixe com tal necessidade, ou número excessivo de aluno, tendo que agrupar da forma menos prejudicial para dupla ou grupo. (Professora 12, resposta advinda do Questionário).

Nestas falas, é possível perceber que existe uma sobrecarga de trabalho que é administrada pelas docentes. Depois de toda esta manobra para organizar o cronograma de atendimento, as professoras ainda relataram que: “Não está dando certo, converso

com as famílias e faço os remanejamentos”. Ou seja, há uma nova reconfiguração dos atendimentos, nova adaptação dos alunos ao novo grupo.

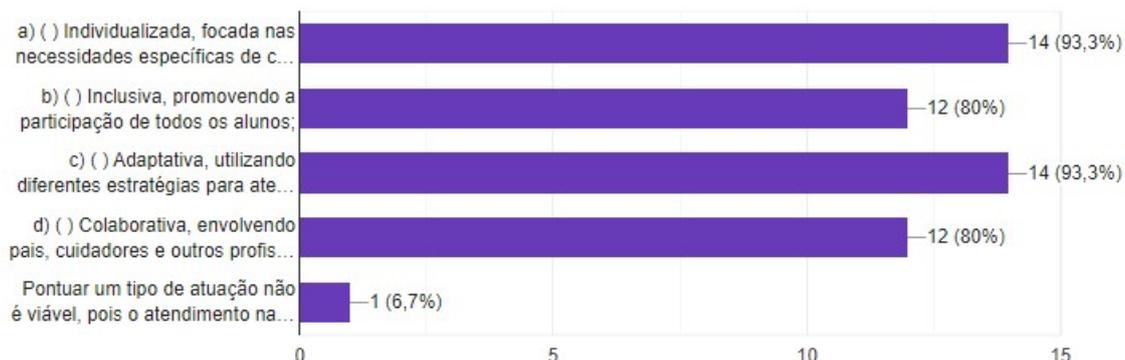
Quanto às abordagens de ensino desenvolvidas pelas docentes, foram discutidas as seguintes formas:

- a) *Individualizada* – com foco nas necessidades específicas de cada aluno;
- b) *Inclusiva* - promovendo a participação de todos os alunos;
- c) *Adaptativa* - utilizando diferentes estratégias para atender às necessidades variadas dos alunos;
- d) *Colaborativa* - envolvendo pais, cuidadores e outros profissionais no processo educacional.

Para determinar a escolha, dentre as abordagens apresentadas, as 14 Professoras disseram que usam uma abordagem individualizada e adaptativa; e 12 professoras relataram que utilizam abordagem inclusiva e colaborativa. Apenas uma docente disse pontuar um único tipo de atuação não é viável; portanto, utiliza diversas abordagens e pode variar conforme cada caso.

Nesta perspectiva, o Gráfico 7, a seguir, traz um retrato das abordagens de ensino na SRM.

Gráfico 7: Abordagens de ensino na SRM



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário.

A formação das professoras, aqui, com foco na formação continuada, é fundamental para a implementação mais eficaz, ou melhor, mais significativa da educação inclusiva. Educadores/as necessitam estar atualizados/as sobre as melhores práticas e abordagens pedagógicas, como o uso de tecnologias assistivas, que facilitam o aprendizado dos alunos com deficiência. Neste sentido, cursos e *workshops* podem

oferecer ferramentas e estratégias que ajudam a desenvolver um currículo inclusivo, em que os alunos possam participar ativamente, contribuindo com suas singularidades.

Quanto aos recursos ou tecnologias assistivas, as professoras utilizam com maior frequência: *softwares* educacionais, *softwares* de leitura de tela, prancha de comunicação alternativa, ampliadores de tela ou fontes, adaptadores para lápis, jogos adaptados com LIBRAS dentre outros aparatos.

Outro aspecto importante das práticas pedagógicas inclusivas é a promoção de um ambiente de respeito e empatia. Consideramos que os/as professores/as têm o poder de moldar a cultura da sala de aula, promovendo valores como a cooperação e a solidariedade. Atividades que incentivem o trabalho em equipe não apenas desenvolvem habilidades sociais, mas também permitem que os alunos aprendam uns com os outros, desenvolvendo uma formação humana, capaz de construir uma sociedade justa e democrática, conforme Abdalla (2021). Ao atuar como mediador/a, em situações de conflito ou exclusão, o/a professor/a pode cultivar um espaço seguro, onde todos se sintam livres para expressar suas opiniões e necessidades. Assim, os/as estudantes são capazes de identificar, questionar e ressignificar as concepções de educação e de trabalho (Abdalla, 2021).

Neste sentido, perguntamos como as professoras lidam com estes desafios emocionais e comportamentais dos alunos com deficiência na SRM. De 11 a 12 professoras responderam que: a) implementam estratégias de apoio emocional e social por conta própria; b) desenvolvem planos de comportamento individualizados; e c) fornecem um ambiente seguro e de apoio para que o aluno se sinta acolhido. Relataram, também, que não há um trabalho em colaboração com psicólogos escolares ou terapeutas para auxiliar nesta tratativa.

Foi possível, nesta fase de coleta de dados, perceber a complexidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na rede de Praia Grande. Neste sentido, perguntamos também se há algum apoio profissional em relação ao trabalho específico desenvolvido na SRM. Diante dessa questão, as professoras assinalaram várias alternativas, contando com diversas fontes de apoio profissional. Das 15 participantes: a) 8 professoras recorrem à equipe gestora da Escola; b) 4 recorrem aos ATP de inclusão; c) 9 realizam capacitações e formações específicas em Educação Especial ou acessam materiais e recursos educacionais adequados à sua prática; e d) 14 professoras (a maioria) disseram que recorrem aos colegas de trabalho; ou seja, a outros professores/as da SRM.

Sobre a frequência do planejamento das atividades desenvolvidas na sala, as professoras relataram que planejam diariamente, semanalmente, mensalmente e trimestralmente, conforme os dados a seguir: a) 3 – diariamente; b) 8 – semanalmente, mas, muitas vezes, revendo se necessário; c) 1 mensalmente com base no PEI²⁷ e semanalmente replaneja; d) 1 - mensalmente com flexibilidade a mudanças caso necessário; e e) 2 – trimestralmente.

Com relação às estratégias pedagógicas utilizadas, as professoras relataram: a) utilizar jogos diversos; b) adaptação de materiais; c) uso de recursos de apoio visual, materiais concretos, computadores e *tablets*; d) recursos para desenvolver a linguagem, exercícios de raciocínio e concentração; e) alfabetização fônica, comunicação alternativa; f) autonomia sempre apresentando aos alunos a rotina diária daquele atendimento, pois isso ajuda a diminuir a ansiedade dos alunos. Uma das docentes participantes relatou que:

A utilização da tecnologia acaba por ser estabelecida num segundo momento, vez que nossas crianças acabam expostas ao uso de tela por parte das famílias e durante longo período como válvula de escape para se acalmarem, acabando por não conseguirem interagir e brincar de modo convencional. (Professora 11, resposta advinda do Questionário).

A Professora 7 disse que: “costumo orientar o uso de rotina visual, economia de fichas”. A Professora 9 contribuiu, dizendo que:

Infelizmente o trabalho colaborativo tão importante acaba por não ser realizado vez que trabalhando como Polo de atendimento não resta na grade horário para atendimento a demanda junto aos colegas, tendo assim, o profissional do AEE sua função esvaziada por não cumprimento legislativo. (Professora 9, resposta advinda do Questionário).

Em resumo, as práticas pedagógicas das professoras em relação à educação inclusiva são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente que respeite suas individualidades.

As professoras participantes entendem, ainda, que têm de haver: a) uma formação continuada; b) a personalização do ensino; c) a promoção de um ambiente acolhedor e colaborativo; e d) o desenvolvimento da família e da comunidade. Consideramos, como algumas dessas professoras, que esses são aspectos importantes para se construir uma educação mais justa e inclusiva para todos, conforme anunciam Abdalla e Almeida

²⁷ Plano de Ensino Individualizado.

(2017). Em especial, ao desenvolverem nos cursos de formação as pedagogias de inclusão, de modo a realizar ações didáticas no sentido de favorecer a integração dos alunos no ensino superior e compreender a ética profissional. Para isso é importante que o coletivo da “escola mantenha sua autonomia como sujeitos criativos”, conforme reforça Abdalla (2021, p. 6), fugindo do sistema reprodutor que impõe regras e não permite a renovação.

Santos (2013), ao discutir a inclusão no ponto de vista do/a professor/a, afirma que uma das alternativas é estudar, estar atualizado quanto aos conhecimentos da área, compartilhar dificuldades com outros professores, planejar junto e, até mesmo, trocar lamúrias. Destaca que esta alternativa funciona como “válvula de escape” e dá, ao/a professor/a, a sensação de não estar sozinho/a em uma empreitada de tanta complexidade.

Sobre as adaptações curriculares para atender às necessidades específicas de cada aluno, uma das professoras relatou:

Converso com os professores sobre o que estão trabalhando em sala e complemento na sala multi com os que conseguem acompanhar sem adaptações. Com os demais, com base no PEI do professor, crio atividades que atendam às necessidades específicas com base no que está sendo trabalhado em sala para não fugir muito do tema. (Professora 1, resposta advinda do Questionário).

Quanto à utilização de recursos audiovisuais e jogos pedagógicos para facilitar o aprendizado, são essas as palavras da Professora 7:

A adaptação curricular deveria ocorrer em parceria entre os profissionais da sala regular de modo colaborativo com o AEE; porém, como já exposto na questão acima, não há possibilidade de realização. Assim, busco fazer um Plano de Atendimento e avaliação de modo que os demais profissionais, ao acessarem o PEI que fica disposto no Drive, tenham informações que facilitem a adaptação necessária em sala de aula. Na Sala de Recursos procuro trabalhar as habilidades e não o currículo em si, por não se tratar de reforço. (Professora 7, resposta advinda do Questionário).

Há que se notar a concepção de currículo presente na fala da Professora 7, quando ela diz “não trabalhar o currículo em si”. Então, o que é o currículo? Compreendendo à luz de uma visão mais ampla, o currículo é algo complexo que envolve influências diversas. Ou seja, currículo pode ser:

[...] aqui como um percurso de formação que envolve decisões, em diferentes esferas, sobre a estrutura organizacional da escola, os conhecimentos a serem selecionados e trabalhados, procedimentos e métodos de ensino, relações

sociais e valores humanos. Decisões essas que afetam o desenvolvimento dos estudantes em formação, os professores e suas práticas, e as relações entre a escola e a comunidade. (Saul, Pereira; Rocha, 2017, p. 87)

Para alguns alunos/as, é necessário fazer adaptações muito específicas às suas necessidades, como relata a Professora 9:

Com textos escritos, complementados com elementos que favoreçam a compreensão do aluno: linguagem gestual, língua de sinais, alfabeto dígito-manual, desenho. Sistemas alternativos de comunicação: leitura orofacial, gestos e língua de sinais; *Softwares* educativos. (Professora 9, resposta advinda do Questionário).

Na fala da Professora 10 fica explícita a utilização do PEI:

Através do PEI, disponível em um *drive* de acesso dos professores do aluno, é possível colocar sugestões; porém, a adaptação na escola de origem é feita pelo professor. Em Praia Grande, o professor do AEE não tem acesso ao currículo da turma. (Professora 10, resposta advinda do Questionário).

É possível destacar, neste momento, que as aulas no AEE acontecem no contraturno. Sendo assim, as professoras do AEE não trabalham no mesmo período em que os alunos com deficiência estudam; salvo em casos em que há dobra de um/a dos/as professores/as ou do AEE ou da sala regular na mesma unidade de ensino, ou alguma outra situação que possibilite esta comunicação.

Na Resolução n. 4/2009 CNE/CEB (Brasil, 2009b), em seu artigo 9º, cita que:

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

Esta articulação, em Praia Grande, acontece por meio do *drive* de documentação, e o/a ATP de inclusão é um/a dos/as responsáveis pela conferência e preenchimento das informações pelos/as professores/as do AEE e do regular.

A avaliação formativa também deve ser uma prática central na educação inclusiva. Em vez de colocar o foco apenas em avaliações tradicionais, os/as educadores/as podem utilizar diversas formas de avaliação, que considerem o progresso individual do aluno, valorizando seu esforço e seus avanços. Isso não apenas ajuda a identificar as dificuldades específicas de aprendizagem, mas também motiva os alunos, em especial, ao mostrar que seu progresso é reconhecido, independentemente de suas diferenças. Glat (2007) cita que

é necessária uma “nova cultura escolar”, não apenas matricular o aluno. Esta autora, assim, como Plestsch (2009), ressalta que se trata de um processo amplo no qual a escola é responsável por promover o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos ponderando suas particularidades.

Com relação ao desempenho dos alunos, as professoras foram questionadas sobre como avaliam o progresso dos alunos com deficiência na SRM. Neste sentido, destacamos que todas as participantes observam o desempenho dos alunos durante as atividades, e são essas suas respostas mais específicas: a) 14 professoras olham a participação e o engajamento dos alunos; b) 9 realizam reuniões periódicas com os responsáveis para discutir o progresso; c) 8 avaliam por meio de observações informais; d) 7 utilizam instrumentos de avaliação adaptados; e) 1 utiliza troca de informação. É possível notar que as professoras utilizam mais de uma forma de avaliação de desempenho de modo que combinam diferentes maneiras de avaliar o progresso do aluno com deficiência na SRM.

A Professora 6 diz que: “Para alguns alunos tenho feito registros de procedimentos de ajuda e gráfico para acompanhar evolução. Mas hoje é inviável produzir para todos os alunos esse sistema de monitoramento”.

Os arranjos organizacionais de natureza política e burocrática, como os registros e os gráficos relatados pela Professora 6, são alguns dos entraves na prática docente. Segundo Nóvoa (2009), enquanto não alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas em relação aos professores, será inútil reivindicar uma formação mútua, interpares e colaborativa.

Para Vaz (2011), o/a professor/a da SRM é multifuncional, pois, assume várias tarefas, como é possível perceber na fala da Professora 6, que ao tentar produzir gráficos e registros para alimentar o sistema de monitoramento da evolução dos alunos, diz que é inviável, pois demanda tempo. Tempo este que as professoras da SRM poderiam usar para desenvolver os saberes da experiência, que se dão a partir das interações entre o conhecimento e a vida, conforme reflete Larrosa (2002).

Tratando de conhecer o que pensam as professoras sobre o principal objetivo do trabalho na SRM, classificamos suas falas em três planos. O primeiro foi indicado pela maioria delas, ou seja, por 14 docentes que acreditam que promover autonomia e independência do aluno na escola e fora dela seja o principal objetivo. O segundo, também importante, é desenvolver estratégias de aprendizagem adaptadas às necessidades dos alunos; e, neste sentido, eliminar barreiras que impeçam a plena

participação do alunado, considerando suas necessidades específicas. E o terceiro diz respeito a promover a inclusão de alunos com deficiência, atendendo-os na SRM, e oferecer suporte individualizado e orientação às famílias. O que está de acordo e vem fortalecer os pensamentos de Altet (1994, 2000, 2005); Freire (1996, 2019) e Abdalla (2006, 2008, 2011, 2017b, 2022).

Deixamos, assim, um espaço para que as professoras pudessem expressar suas opiniões com relação ao *objetivo* de seu trabalho, e a Professora 11 respondeu que:

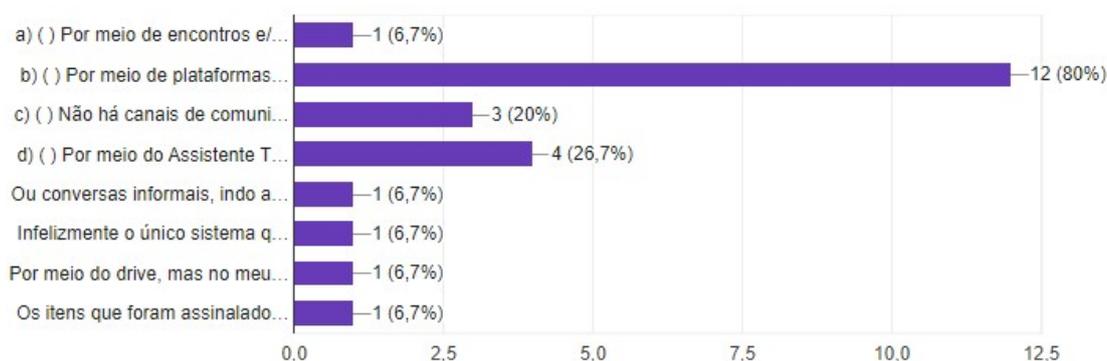
Hoje, o trabalho do AEE na minha visão é limitado, sendo restrito na SRM, com foco nas habilidades e dificuldades específicos. Raramente, há reunião para discussão de caso sobre estratégias, possibilidades de adaptação e eliminação de barreiras, e quando é possível são conversas informais. O plano de ensino individualizado parece ser visto como mais uma burocracia. (Professora 11, resposta advinda do Questionário).

Sobre a parceria entre o/a professor/a do AEE e o/a professor/a da sala de aula regular, o “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (Brasil, 2010c) orienta os sistemas de ensino neste sentido, quando dispõe que:

Na perspectiva inclusiva, os *professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados*, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2010, grifos nossos).

Também, esta orientação corrobora com a legislação referente à Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (Brasil, 2009b), em seu Art. 13, inciso VIII, que dispõe que o professor do AEE deve: “estabelecer *articulação* com os professores da sala de aula comum, visando à *disponibilização* dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das *estratégias...*” (grifos nossos). No entanto, quando questionamos às professoras para conhecer como é feita esta articulação, obtivemos as seguintes respostas, que estão organizadas no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8: Parceria entre professores/a do AEE e da sala de aula regular



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário.

As opções que mostram a parceria entre os/as professores/as do AEE e da sala regular indicam que elas ocorrem: a) por meio de encontros e/ou reuniões pedagógicas; b) por meio de plataformas digitais onde documentos sobre os alunos com deficiência são compartilhados; c) não há canais de comunicação entre estes profissionais; e d) por meio do Assistente Técnico-Pedagógico de Inclusão de inclusão.

Depois das opções dadas para as respostas, também deixamos espaço para que as professoras completassem a questão conforme suas reflexões sobre a *parceria*. Nesta direção, é possível perceber que existe uma distância abissal entre a teoria do que deveria acontecer e a prática do que realmente acontece nas SRMs. As falas das Professoras, a seguir, indicam essas distâncias:

Infelizmente, o único sistema que temos hoje para trocas é o *drive* que, no meu entendimento, é insuficiente, não há um canal de comunicação eficaz. Sem nenhum tipo de questionamento à colocação individual, a figura do ATP de inclusão é apenas burocrática, pois os mesmos não reúnem condições de conhecer os alunos e dar o devido suporte em razão das condições de trabalho pelas quais são submetidos, tendo que se dividir entre várias escolas para olhar documentação e fazer relatórios. (Professora 11, resposta advinda do Questionário).

Os itens, que foram assinalados nesta questão, são utilizados aqui em nossa rede, mas devido a uma demanda alta de alunos, esses canais de comunicação estão falhos. (Professora 13, resposta advinda do Questionário).

Por meio do *drive*, mas, no meu ver, é ineficaz como canal de comunicação e articulação. (Professora 14, resposta advinda do Questionário).

Também, esses dados se relacionam com pesquisas de outros autores, como: Alves (2015), Andrade (2015) e Silva (2017). Alves (2015) cita a organização e o desenvolvimento das SRM de Uberlândia, em que as pesquisas abordam a problemática

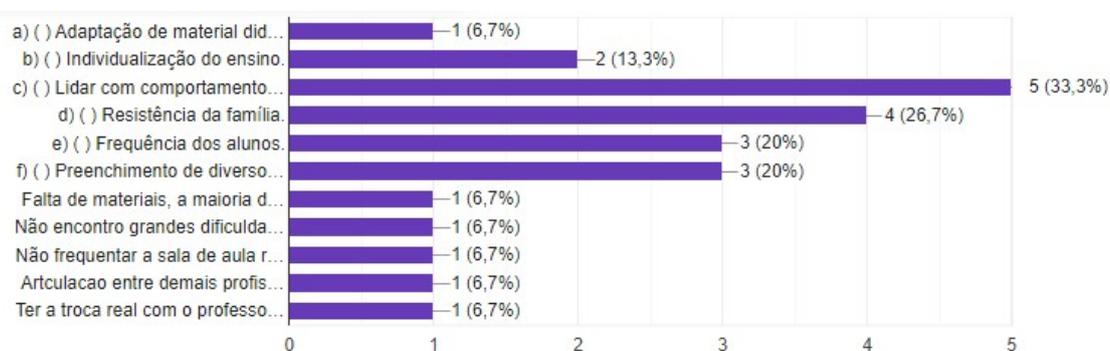
da comunicação como um desafio a ser vencido. Andrade (2015), por sua vez, destaca o olhar dos/as professores/as sobre o Atendimento Educacional Especializado/AEE nas escolas da Rede Municipal de Teresina (Piauí). E Silva (2017) deu vez e voz aos alunos e professores do AEE.

É tão marcante o tema da *comunicação* entre os/as professores/as do AEE e os demais agentes da educação, que Voltas e Scandian (2023) afirmam que o *diálogo* é algo fundamental, comparando-o a um caminho essencial para a construção da democracia do conhecimento.

Ainda, há docentes que disseram que, informalmente, as conversas acontecem, mas sempre com dificuldades, dependendo única e exclusivamente da professora envolvida no processo.

Sobre as dificuldades ao trabalhar com alunos com deficiência na SRM, as professoras pontuaram as alternativas que indicamos, a seguir: a) adaptação de material didático; b) individualização do ensino; c) lidar com comportamentos desafiadores; d) resistência da família; e) frequência dos alunos; e f) preenchimento de diversos documentos. Conforme o Gráfico 9 abaixo, apresentamos essas alternativas:

Gráfico 9: Sobre as dificuldades ao trabalhar com alunos com deficiência



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário.

É possível notar que, no Gráfico 9, aparecem outras impressões e opiniões das professoras que não foram contempladas pelas alternativas. Apresentamos, por completo, essas reflexões:

Falta de materiais, a maioria dos materiais pedagógicos são meus. Por mais que informo e solicito, tem que aguardar o dinheiro da festa junina para ver se consigo pelo menos o básico. (Professora 3, resposta advinda do Questionário).

Articulação entre demais profissionais, implementar estratégias fora da SRM, tempo para organizar materiais individualizados, recursos disponíveis na SRM, em sua maioria, brinquedos, jogos e alguns materiais são comprados por mim. (Professora 4, resposta advinda do Questionário).

Não encontro grandes dificuldades. (Professora 6, resposta advinda do Questionário).

Ter a troca real com o professor do aluno do ensino regular e poder acompanhar seu desenvolvimento em sala. (Professora 8, resposta advinda do Questionário).

Não frequentar a sala de aula regular, para em parceria sanar dificuldades específicas que em sua maioria são adaptações atitudinais, necessárias para o desenvolvimento do educando. (Professora 12, resposta advinda do Questionário).

Há que se considerar as diferenças nas percepções das professoras sobre esta questão; pois, enquanto a maioria das professoras expressa suas dificuldades na prática pedagógica, uma das docentes não encontra grandes dificuldades. Isso, porque sabemos pelas respostas anteriores, que algumas salas são diferentes das outras.

Corroboram esses dados as pesquisas de Macedo (2017) e Medeiros (2017), no qual o *primeiro* cita vivências de prazer e sofrimento no contexto do trabalho dos/as professores/as da SRM, fazendo com que as falas das Professoras 3, 4, 6, 8 e 12 sobre a falta de materiais, a articulação entre professores e trabalho colaborativo sejam desafios recorrentes dessas práticas pedagógicas; e o *segundo* aborda desafios da inclusão no fazer pedagógico dos/as professores/as do AEE do Instituto Federal de Farroupilha.

Em relação às situações, em que as necessidades dos alunos excedem os recursos disponíveis na SRM, as professoras revelam como alternativas, que é preciso: a) buscar apoio de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas; b) realizar parcerias com instituições e organizações da comunidade; c) trabalhar em conjunto com a equipe gestora da escola para encontrar soluções; d) pedir auxílio para o Assistente Técnico Pedagógico de Inclusão (ATP); e e) realizar cursos de formação. A seguir, alguns depoimentos de três professoras:

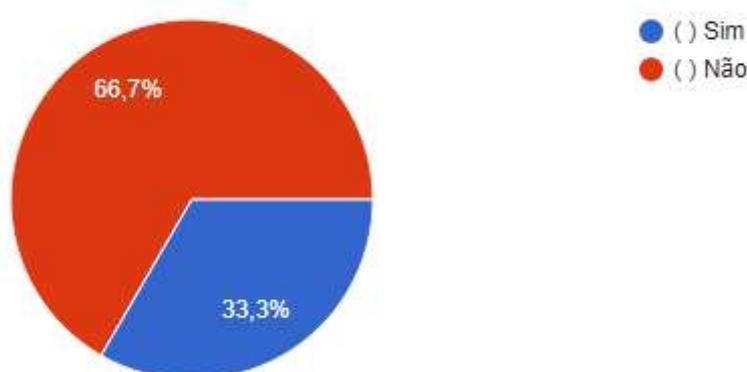
Procuo estabelecer parceria com as famílias, sendo estas as pontes entre as equipes multidisciplinar e o AEE. (Professora 2, resposta advinda do Questionário).

Pedindo auxílio para novas ideias com meus colegas de trabalho do mesmo segmento que estão na atividade há mais tempo. (Professora 4, resposta advinda do Questionário).

Cursos particulares e supervisão particular, não ofertados pela Prefeitura. Formação em serviço da Prefeitura não contempla a real necessidade em sala de aula. (Professora 8, resposta advinda do Questionário).

Perguntamos, também, se a SRM possui a infraestrutura adequada para atender às necessidades dos alunos. Neste sentido, o Gráfico 10, a seguir, traz um panorama a respeito:

Gráfico 10: Infraestrutura adequada para atender aos alunos com deficiência na SRM



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do Questionário.

Segundo as docentes, a fim de que tenha uma infraestrutura adequada, falta à SRM promover: a) mais jogos modernos e atrativos; b) mais materiais adaptados para alunos com paralisia cerebral e outras deficiências motoras; e c) materiais e recursos, que sejam melhor usados por aqueles alunos que demonstram problemas com computador, espelho, jogos voltados para trabalhar as habilidades dos alunos, impressora e lousas digitais.

Neste sentido, o artigo de Pasian, Mendes e Cia (2017) discute sobre a organização e funcionamento do AEE, no qual esses mesmos aspectos aqui relacionados aparecem em um estudo de larga escala. Assim como no artigo de Seabra e Lacerda (2018), em que o planejamento e uso dos recursos pedagógicos do AEE são os focos, as professoras também relatam a respeito de problemas na aplicação desses recursos tão necessários aos estudantes das SRM.

Tardif (2013) diz que para que as práticas sejam transformadoras, precisa haver um debate sobre os saberes da docência. Entretanto, se não há materiais e nem condições

para que este trabalho seja desenvolvido, como construir uma formação que resulte em melhoria da qualidade da educação, conforme aponta Mantoan (2007)?

Nesta perspectiva e de acordo com Abdalla (2006, 2022, 2023), será preciso construir uma prática docente que vise à convivência como valor nas escolas e que busque instaurar pedagogias de inclusão. Prática esta, em que os saberes docentes, desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem, venham a estruturar também a formação permanente desses/as professores/as e suas maneiras de *ser* e *estar* na profissão (Abdalla, 2006).

É necessário criar, então, condições que possibilitem a compreensão do que é *ser professor*; e, para discutir sobre este tema, será preciso desenvolver processos reflexivos na formação dos próprios docentes (Gilberto, 2015).

Por outro lado, é preciso destacar, ainda, que somente uma Professora considerou sua sala bem equipada e adequada. No entanto, há relatos como os da Professora 4:

Pensando no AEE de maneira global, para que envolva todos os alunos atendidos de maneira satisfatória, a minha sala necessita de mais materiais, recursos, jogos e espaços no ambiente, que também despertem o interesse em adolescentes. Felizmente, hoje, a sala, em que eu trabalho, é um ambiente bem atraente para Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Mas, infelizmente, nem sempre desperta o interesse dos alunos adolescentes atendidos. (Professora 4, resposta advinda do Questionário).

Outras docentes também acrescentaram que as salas são quentes, os ventiladores fazem muito barulho e não dão conta do calor excessivo. Além de, muitas vezes, a proximidade da sala com a rua muito movimentada, vizinhança com muitos cachorros ou a quadra da escola são aspectos que podem perturbar o bom aprendizado com os alunos. Todo este contexto faz com que, por exemplo, o barulho seja excessivo aos alunos, especialmente aos mais sensíveis, que acabam por ficarem mais agitados.

Temos também o relato da Professora 6, que diz faltar: “Detalhes, como mesa para atender às crianças do berçário, porta nos armários para diminuir o excesso de estímulos, lugar adequado para arquivar e armazenar equipamentos quebrados”. É um trabalho muito complexo com diversas variáveis importantes.

Além disso, a Professora 9 faz um relato bastante significativo sobre as necessidades. Ela ministra aulas em duas Unidades de Ensino e relata que as realidades são bastante diferentes, pois uma das salas é: “Extremamente pequena e barulhenta... Não temos lousa digital, *play table* e diversos recursos que são ofertados em outras

SRM”. Já, na outra sala, em que a docente atua: “O espaço é maior e temos mais recursos disponíveis, porém, o excesso de barulho ainda é um problema”.

Um outro destaque é que uma das professoras relatou, também, que o que realmente é necessário, no momento, são mais salas de recursos, mais profissionais para atender à demanda de alunos, de forma individualizada ou em grupo menores, em que o/a professor/a possa desenvolver um trabalho mais efetivo.

Ainda, sobre a infraestrutura das SRMs, a Professora 12 relatou que:

Na realidade, o problema é a SRM, mais a legislação que concentrou no AEE o serviço que atende à Educação Especial. Sendo que o aluno não está sempre no espaço SRM com o professor de Educação Especial, mas ele frequenta muitos outros espaços com muitas outras pessoas, e deveria ser em todos os contextos a atuação do professor de Educação Especial. Há necessidade de uma reformulação na política de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva. Mas, pensando hoje, no trabalho desenvolvido, não há materiais para trabalho...a maioria do material utilizado é meu. A minha sala é ampla e arejada, possui internet, 2 ventiladores que não suprem no período de calor intenso, mas já ouvi relatos de salas com estrutura física pior. (Professora 12, resposta advinda da Questionário).

A partir dessas narrativas de cada uma das professoras pesquisadas, é possível destacar que existem diferenças bastante significativas de uma SRM para outra. Neste sentido, acreditamos que os *desafios* enfrentados por essas profissionais e por outras/os, também, apresentem características diferenciadas.

Embora o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (Brasil, 2010c) deixe bastante explícito que existem dois tipos de salas, não é disso que se trata; pois, estamos falando de diferenças significativas no que diz respeito aos equipamentos, mobiliários, materiais didáticos, pedagógicos, espaços e ruídos. Ou seja, não se trata de Sala do tipo I e Sala do tipo II, mas sim, sala que não oferece um padrão para que o aluno com deficiência seja atendido com qualidade. Há que se conhecer então, conforme indica Abdalla (2016a, 2020), a proposta de política pública educacional, que garanta estes direitos aos alunos com deficiência, uma legislação que estructure os espaços e tempos escolares de forma coletiva, um trabalho em rede, que seja efetivo e significativo.

4.2.4 Desafios e Perspectivas

Quando perguntamos a respeito dos principais *desafios* enfrentados pelas professoras nas SRMs, elas nos relataram sobre a falta de recursos e materiais

adequados como principal fator. No entanto, subjacente a isso, estão as barreiras arquitetônicas e físicas da Escola e a falta de tempo/momento dentro do horário regular de trabalho para confeccionar materiais e realizar outras tarefas do ofício.

As professoras destacaram, também, que existe pouca formação específica em Educação Especial, e acrescentaram que existem fatores que são obstáculos para a formação que desejam, tais como: a) há uma demanda grande de documentações para serem preenchidas; b) o ambiente é inadequado devido às altas temperaturas; e c) existem agrupamentos não funcionais por causa da quantidade excessiva de alunos.

Em relação à questão proposta - *se fosse possível que a professora escolhesse recursos adicionais, para que seu trabalho, ou seja, sua prática pedagógica, dentro da SRM, fosse aprimorada, quais seriam esses recursos* (citá-los por ordem de importância)? Para refletir sobre essa pergunta, as docentes assinalaram, em ordem de importância, suas necessidades a respeito: 1º da formação e capacitação profissional; 2º de uma maior parceria entre a saúde e a educação; 3º de mais materiais didáticos adaptados; 4º de acesso a mais recursos tecnológicos; e 5º de um maior compromisso e apoio da família do aluno. Algumas docentes ainda acrescentaram que seria muito melhor se houvesse: uma verdadeira “parceria com o ATP de inclusão” e “maior parceria com os professores da sala regular desses alunos”.

A respeito de como as professoras do AEE enxergam o futuro do trabalho na SRM, ou seja, o futuro da inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, as mesmas professoras disseram que: “é necessário investimento em formação e recursos adequados; pois, só assim, podemos promover uma inclusão cada vez mais efetiva”.

Essas professoras consideram essencial o fortalecimento de políticas públicas e iniciativas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão. Ainda assim, elas reconhecem que ainda há desafios a serem superados, mas veem avanços significativos no reconhecimento das necessidades dos alunos com deficiência.

Somente uma docente pontuou que: “não atingiremos uma inclusão adequada, devido à grande demanda de alunos com deficiência” (Professora 8). Mais uma vez, além das alternativas disponíveis na questão, as professoras contribuíram com suas reflexões a respeito do tema. Seguem abaixo suas narrativas:

Formação na prática aos professores das salas regulares, para distinguir o tabu que os alunos de inclusão são problemas nas salas de aula regular. (Professora 2, resposta advinda do Questionário).

Acredito que havendo compromisso real e efetivo, para que cada escola conte com sua Sala de Recursos e profissionais especialistas no período, contribuirá para uma inclusão efetiva e de qualidade. (Professora 6, resposta advinda do Questionário).

A Política de Educação Especial precisa ser revista. (Professora 8, resposta advinda do Questionário).

Acredito na inclusão, sei que é possível, mas salas de aulas lotadas, sobrecarga dos docentes envolvidos, fica difícil uma inclusão satisfatória. É preciso ter um AEE em cada escola, acompanhando o aluno e trabalhando em parceria com o professor de sala. E o professor de sala precisa de um auxiliar. Se isso existisse, o processo seria menos penoso para todos. (Professora 14, resposta advinda do Questionário).

Quando questionadas sobre o fator limitador de seu trabalho, as mesmas docentes relataram que: “o número elevado de alunos é o mais significativo deles”. Esta fala apareceu na maioria das professoras participantes, que assinalaram também: a) a “falta de tempo para produzir materiais” (Profa. 1); b) a “família aceitar e crer que o aluno com deficiência é capaz de aprender e ser independente” (Profa. 3); c) a “ausência de uma Sala de Recursos por escola” e “a parceria com os pais” (Profa. 7); d) o trabalho do professor que é “muito isolado e cansativo, porque precisa ficar recorrendo por conta, atrás de outros profissionais” (Profa. 9); e) “ninguém vai atrás para ver como está sendo o seu trabalho, suas conquistas e desafios” (Profa. 12); f) a “falta de capacitação para todos os envolvidos na vida escolar dos educandos” (Profa. 15). São trocas importantes para aprender cada vez mais.

Essas falas indicam uma necessidade formativa e de relações de colaboração com o trabalho docente. São partes das experiências de vida dos/as professores/as e, também, poderiam ser ressignificadas como dimensões - *cognitiva, emocional e sociocultural* -, conforme indicam Abdalla (2006, 2020), Abdalla e Mota (2016), Jodelet (2017) e Furlaneto e Abdalla (2024).

Essas dimensões são diferentes, nas quais a *dimensão cognitiva*, a primeira delas, trata das necessidades de se promover atividades que sejam permanentemente questionadoras, críticas e inovadoras. O que daria significado às relações de colaboração, ao replanejar continuamente e coletivamente, as experiências de sala de aula, assim como os saberes, para que os/as estudantes possam aprender de forma significativa. Nesta direção, o trabalho das professoras seria menos isolado.

A segunda dimensão seria a *emocional*, que trata de valorizar as relações entre as pessoas e as experiências adquiridas com o enfrentamento dos desafios, manifestando novas possibilidades de superação, renovação e integração. Na resposta

das professoras isso aparece, quando se referem ao movimento do/a professor/a da SRM para outros ambientes de aprendizagem, em que podem acompanhar o desenvolvimento dos/as alunos/as com deficiência.

A última dimensão, que é a *sociocultural*, indica uma preocupação em despertar nos alunos e nas famílias a conscientização dos valores sociais, reconhecendo também o trabalho docente, abrindo espaço para uma cultura mais solidária, justa e inclusiva. Diante das pontuações registradas nas respostas das professoras, há que se pensar em desenvolver estas três dimensões para que o processo do atendimento desses alunos na SRM seja o melhor possível. Também, podemos considerar que essas dimensões podem se configurar como uma forma de dar continuidade ao processo de formação e (re) construir a identidade profissional dessas docentes, conforme destaca Abdalla (2006, 2016a, 2020).

A penúltima pergunta do Questionário - *Se havia sugestões, para que melhorassem, de alguma forma, suas práticas pedagógicas, suas rotinas e dinâmicas de trabalhos?* As professoras consideraram as diversas experiências foram vivenciadas por elas diariamente, e levam em conta o tempo de trabalho e formação na área. Neste sentido, as professoras relacionaram diversas ações importantes, que poderiam auxiliar “seu fazer docente” na SRM, indicando alguns aspectos bem significativos, como:

Acredito que deveria ter reuniões mensais, bimestrais, trimestrais, o que seja, com toda a equipe para ser discutido caso a caso, assim como é feito nas clínicas de reabilitação. Um encontro semanal ou mensal com a ATP para discutimos os casos. Formações, pelo menos, a cada três meses. Materiais adaptados para execução de um bom trabalho. Encontros com outros professores para trocas de experiências. E um dia inteiro só para o professor planejar e adaptar todos os materiais dos alunos e não precisar passar um final de semana inteiro ou feriado confeccionando material. Uma hora ao dia não dá, devido às demandas que ocorrem durante o dia. (Professora 1, resposta advinda do Questionário)

Um casamento entre saúde e escola dos alunos com deficiência, para ter uma troca entre os profissionais das duas instâncias, por exemplo: trocas entre TEO, FONO E PSICÓLOGO com o professor do AEE. (Professora 2, resposta advinda do Questionário)

Maior interação dos professores com a equipe gestora da Educação Especial. Precisamos de capacitação, pois estão aparecendo muitas síndromes raras e casos de autismo nível 3 de suporte. A criança chega para o atendimento e não somos preparadas para como trabalhar com esse aluno. Temos que buscar informações com os pais, YouTube, fazer cursos, pesquisar no Google... (Professora 4, resposta advinda do Questionário).

As professoras destacam a importância de olhar para as especificidades, de modo flexível, acolher o educando com deficiência, investir em profissionais especializados no período regular em todas as Unidades Escolares. Além disso, investir em tecnologia, separar um “dia contemplado em calendário para o professor de Educação Especial poder discutir os casos dos alunos, pelo menos, os casos mais complexos, e articular presencialmente o PEI, monitorar” (Professora 5). Também, foi relatado que se tivermos um menor número de alunos, haverá mais comunicação entre os profissionais envolvidos, dentre tantos outros aspectos que relataram durante toda a pesquisa.

Para encerrarmos esta seção (item 4.2 e seus desdobramentos), partimos, agora, para compartilhar os resultados das entrevistas que nomeamos como item 4.3.

4.3 Resultados das Entrevistas

Nesta seção apresentaremos os dados coletados por meio das entrevistas com oito (8) professoras das quinze (15), que participaram anteriormente da pesquisa, e que aceitaram livremente participar desta segunda fase de coleta de dados. Essas entrevistas contaram com três questionamentos específicos relacionados às experiências profissionais dessas docentes.

Em relação a este procedimento, usamos como foco norteador das perguntas as experiências referentes às práticas pedagógicas realizadas na SRM pelas professoras do AEE. Para tal, articulamos cada uma delas e suas respectivas respostas nas próximas seções.

4.3.1 Entrevista: Questão 1 - Marco Profissional

A primeira pergunta tratou sobre: *Qual seria a experiência considerada como um marco na trajetória profissional?* Esta questão tinha como objetivo conhecer, dentre tantas situações desafiadoras, o que mais foi relevante dentro da SRM, de tal maneira que quando a docente pensasse sobre sua prática pedagógica, ela pudesse narrar sobre determinada situação, vivência ou experiência, que estaria latente em sua memória.

A Professora 1 relata que é recém-formada na área e tem pouca experiência prática como professora da SRM. No entanto, apresenta uma experiência advinda de

seu emprego anterior em uma clínica como acompanhante terapêutica e, também, durante pouco tempo foi professora auxiliar no acompanhamento de alunos com deficiência em salas de aula regular.

Sobre sua experiência marcante, ela nos conta que tinha muito repertório com alunos com transtorno do espectro autista e destaca que, em sua trajetória profissional, houve uma situação na rede de ensino de Praia Grande, já como professora da SRM, que lhe marcou. A docente teve dois alunos com paralisia cerebral e não fazia ideia de como trabalhar com eles. Diante disso, perguntou a algumas pessoas de confiança, sobre como poderia agir neste sentido. Para esta Professora, tratou-se de um grande desafio, pois precisou pesquisar, estudar, ler sobre o assunto para que, aos poucos, conseguisse desenvolver um trabalho mais efetivo com estes alunos: o primeiro era da creche e a segunda era aluna do sétimo ano. A Professora relata que pediu ajuda para um atendente que ficava com o aluno; entretanto, não teve a colaboração que esperava. Então, recorreu à mãe, que fez uma ponte de comunicação entre a professora e os demais atendimentos da saúde que o aluno participava. A Professora relata que:

Em 3 meses, ela já conhece quatro cores, sabe o som de alguns animais, principalmente das músicas do celular e ela segura, ela não fixa, ainda o material na mão, mas ela já pega. Então... ela consegue pegar, quando eu solicito... “Pegue a cor amarela”, e ela vai com o movimento ainda comprometido, mas ela consegue pegar o amarelo. Pega por um tempo e solta... Foi muito emocionante para mim e tem sido muito emocionante ver esse trabalho. (Professora 1, resposta advinda da Entrevista).

Interessante notar que a Professora 1 se emociona com a progressão desses alunos, pois faz uma comparação entre como o aluno iniciou o atendimento na SRM há meses e como ele está depois de 3 meses. Segundo a docente, que costuma registrar os atendimentos em vídeos, é possível perceber avanços significativos que os alunos com paralisia cerebral obtiveram depois de iniciar os atendimentos com ela.

Há, também, uma outra experiência marcante, que é a da Professora 2, que possui mais de 10 anos como professora do AEE. Ela relata que houve um aluno autista que conheceu na Educação Infantil e era bastante comprometido. Conversando com a mãe, a Professora solicitou a ela que procurasse uma avaliação neuropsicológica; pois, esta era mais completa e traria mais elementos para que a docente pudesse estimular o aluno. A mãe providenciou, e a Professora relata que, ao receber mais de 10 folhas com os resultados, iniciou o trabalho de alfabetização com o aluno. Tempos depois, veio a pandemia e os trabalhos com este aluno ficaram prejudicados. Também, a Professora

saiu da SRM e foi lecionar em uma sala regular durante um tempo. Anos mais tarde, a Professora 2 relata que:

Eu o reencontrei, e ele já está no oitavo ano e eu fiquei com meu coração, assim, muito feliz porque ele já está falando. Ele escreve, ele faz jogos no computador, ele tem o celular dele, a oralidade dele ainda está difícil, mas a gente entende perfeitamente [...]. Daquela época para agora, ele está maravilhoso e eu achei uma foto dele pequenininho, quando eu trabalhei com ele no AEE e mostrei para a mãe e disse: - Olha aqui, que graça! Como ele era naquela época! Olha como que ele está agora! Eu vejo que não foi só um trabalho meu, foi um trabalho da outra professora, da outra, sabe? E que agora, ele é um menino maravilhoso, entendeu? Então, é um trabalho em equipe, que não é só meu, começou comigo, lá. Mas veio e foi dando certo, acho que é uma recordação que eu vou guardar para o resto da vida. (Professora 2, resposta advinda da Entrevista)

Essa experiência é muito marcante para a Professora 2, pois, ela foi ouvida e atendida pela mãe, que seguiu o pedido da docente, trazendo mais elementos para que os demais profissionais pudessem utilizar esta avaliação neuropsicológica como um instrumento. Mas é preciso destacar que este instrumento é apenas um modo, para que o trabalho em equipe fosse desenvolvido e o aluno chegasse ao estágio de desenvolvimento no qual se encontra nos dias de hoje.

Christmann e Pavão (2018) discutem sobre a importância do diagnóstico clínico, como um direcionamento das práticas para efetuar a inclusão no caso de deficiência intelectual grave, autismo e altas habilidades/superdotação. As autoras acreditam que essas informações podem fornecer subsídios para as práticas pedagógicas na escola, sem estabelecer, de alguma forma, normas limitantes. Há, também, uma discussão de como laudos e diagnósticos atravessam as práticas escolares e direcionam nosso olhar de forma crítica para a inclusão, no sentido de problematizarmos as condições que circunscrevem a emergência dessas práticas (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

A Professora 3 conta que teve uma aluna com grandes complicações comportamentais, que não conseguia ficar com as mãos sujas de tinta em uma atividade; pois, a aluna ficava agitada e queria limpar a mão a todo custo. Segue este seu relato:

Ela não fala direito e foi brincar com a mão suja. Isso, para mim, foi um avanço muito grande, porque uma criança que não gosta de sujar a mão, e faz isso... e tem essa reação, isso quer dizer que ela venceu uma barreira, algo que vinha dentro dela, que é muito grande. As pessoas acham que isso é bobagem: "Ah isso não é nada...". Mas é muito grande na questão dos alunos de inclusão, porque é uma barreira que não é física, é dentro, viva. E as barreiras para a gente vencer de dentro para fora... É... é muito

complicado, até a gente mesmo, quando a gente tem algum trauma, a gente carrega, vai carregando esses traumas, vai carregando até a hora que a gente tem..., assim, a certeza de querer avançar aquele trauma. Mas é muito dolorido, quando a gente quer avançar e para o aluno de inclusão é a mesma coisa. Só que as pessoas não entendem quando a gente conta. Para quem não conhece, para quem não... não está nessa área, para quem não tá apaixonado. Ou apaixonado pelo aluno de inclusão. Porque para trabalhar nessa área, você tem que ser apaixonado, não adianta você querer trabalhar com um aluno de inclusão pelo dinheiro, porque você não vai ter sucesso. (Professora 3, resposta advinda da Entrevista).

A superação comportamental de um aluno com deficiência é algo muito complexo e precisa ser visto com muito carinho e cuidado; uma vez que, esses alunos são seres humanos, que já apresentam limitações registradas por seus laudos. Portanto, precisam de uma observação reflexiva muito direcionada e específica. Neste sentido, o olhar do professor faz toda diferença. Motivo pelo qual um/a docente atento/a ao atendimento especializado consegue desenvolver várias potencialidades destes alunos.

Como indica Abdalla (2006), é preciso trabalhar com a autonomia dos profissionais da escola, especialmente com os/as professores/as, reconhecendo suas “necessidades/perspectivas”. Em outras palavras, considerando que para o docente sempre há como parte do ensinar a “tomada de decisões”, Freire (1996) indica, portanto, a impossibilidade de sua neutralidade com relação ao aluno.

A situação marcante da Professora 4, a qual possui bastante experiência profissional nesta área, está voltada para os alunos com deficiência na fase da adolescência. Segundo a docente, este tipo de aluno, geralmente tem autoestima bastante baixa e se a escola não acolhe, a rua com certeza o acolherá, e este aluno acaba percorrendo o caminho das drogas, depressão e bebidas. São adolescentes que vão crescer e precisam se socializar com seus pares e com a sociedade em geral.

A Professora conta que costuma trabalhar com diversos jogos e que, em grupo, constroem uma planilha de sentimentos. Nela, consta a idade do aluno, cuja participação é inserir um fato positivo e um fato negativo relacionado a sua vida. Este fato pode ser ou não comentado com a docente; mas, segundo seu relato, geralmente eles compartilham o assunto inserido na planilha. A docente promove periodicamente encontros entre estes adolescentes e relata que:

Sempre procuro fazer um encerramento com eles, no semestre, onde junto todos os adolescentes de inclusão na sala de recursos e comemoro os aniversariantes, inclusive, ontem eu fiz uma. E eles percebem “não sou só eu que venho aqui nessa sala”, “não sou só eu e a minha dupla que vem aqui nessa sala...”. Eles se apresentam, eles têm um momento deles, com isso,

eles acabam se reconhecendo nos intervalos, eles se protegem nas situações e eles conversam entre si e eles começam a ter aquele sentimento de pertença: eu pertenço a essa comunidade escolar. Fazemos também a socialização por meio de jogos e eles percebem que eles podem ter uma dificuldade pedagógica. Mas, no outro sentido, eu trabalho muito raciocínio lógico, ele consegue raciocinar e ele chega na resolução daquele problema, ele fala: “Puxa, eu não sou incapaz, eu consigo”. E isso traz um reflexo na sala de aula, dá um reflexo na vida, as famílias relatam e na sala de aula também e no comportamento também, por quê? Porque, quando o aluno não consegue as coisas na sala de aula, eu não consigo, eu quero chamar atenção, então ele vai para quê? Vai para bagunça, vai levar para a questão da indisciplina, e quando ele se sente pertencente a tudo aquilo, a gente dá uma “segurada” nesse comportamento. Esse é o trabalho que eu mais gosto de fazer com eles, que traz mais reflexos, todos os anos traz reflexo. (Professora 4, resposta advinda da Entrevista).

Este olhar cuidadoso e global destinado aos alunos com deficiência evoca uma importante reflexão sobre a prática pedagógica do docente da SRM, em especial, no que diz respeito à primeira questão da entrevista, que está relacionada a algo marcante de sua vida profissional. Estamos na quarta Professora e os acontecimentos relatados até aqui são sempre relacionados aos avanços desses alunos. Em outras palavras, a vida profissional das professoras entrevistadas é marcada por superar desafios decorrentes dos atendimentos diários aos alunos com deficiência.

A Professora 5 relata uma situação em que trabalha com aluno autista, usando a prancha de comunicação. No entanto, o que mais marcou sua trajetória profissional foi repensar sua atuação profissional em relação à expectativa dos pais. Nesta situação, a Professora dava um estímulo e pensava: “eu sei que ele tem capacidade de falar, mas ele não fala... muitos não falam. Daí, eu fiquei me questionando, até que ponto eu vou exigir que essa criança fale, e desrespeitar, às vezes, [...] o desejo dela de não falar” (Professora 5). A docente continua sua reflexão explicando como ela mesma procedeu nesta situação marcante:

Daí, foi um trabalho de tentar fazer a família entender esse processo [...], de que ele é uma criança autista e que eu não sei se vai falar, pode ser que fale. E, hoje mesmo, até a mãe já mandou para mim, que tá pesquisando sobre a prancha de comunicação, pedindo orientação para escolher. Você percebe que a família não está aceitando muito bem, que talvez ele vá precisar desse recurso: “Ah, tá bom eu levo a prancha”. Mas existe uma certa resistência no uso, e daí, foi quando eu falei para ela: “Eu não sei, mãe, posso até tentar trabalhar algumas habilidades, ver se avança na questão da fala, mas hoje ele precisa, eu não tenho como obrigá-lo a falar”. Daí, nós ficamos pensando um pouco na interação, o quanto a interação social é difícil. E, daí, eu olho, às vezes, para criança... E a criança, você tenta, você traz, mas eu não posso forçar. E, daí, eu falo só respeito, a criança tá no cantinho dela, daqui a pouco, eu tento de novo e, aos poucos, eles vão se aproximando. Não dá para forçar e simplesmente atender à expectativa da família, uma ansiedade

nossa de esperar que ele fale, ele fale, ele fale. (Professora 5, resposta advinda da Entrevista).

Segundo a Professora 5, “quando o aluno precisa se comunicar, ele se comunica bem, ele aponta, ele gesticula, ele usa a prancha de comunicação, para que que a gente vai ter que cumprir essa expectativa da família?”. Perceba que a Professora coloca o aluno como protagonista desse processo, quando o trata como indivíduo capaz de fazer suas escolhas, ao menos, momentâneas. Pois, ela ainda diz que “pode ser que fale”, mas o ato de não o forçar já demonstra um respeito à individualidade do aluno. Mais uma vez nos deparamos com um olhar profissional direcionado, especificamente, a este aluno.

Por sua vez, a Professora 6 conta-nos uma experiência marcante vivenciada na escola especial, fundamenta em um momento, em que recebeu uma aluna com idade entre 7 e 8 anos, cujo diagnóstico era de TEA associado a uma síndrome rara. A aluna possuía muitas complexidades, motivo, pelo qual, houve a indicação para frequentar uma escola de Educação Especial, local em que a Professora atuava. Segundo o relato da Professora 6, “ela era desacreditada, inclusive pela área da saúde, e a neuro pediu para colocar na escola especial, porque ela não ia ter progresso... não ia aprender... não ia ser alfabetizada; enfim, e os clínicos... não tinham muita perspectiva de desenvolvimento”. Então, a Professora 6 recebeu esta criança e começou a desenvolver um trabalho de pareamento de nome de letras, pareamento do nome da aluna, e esta Professora também costumava fazer os atendimentos e filmar o trabalho desenvolvido com a aluna.

Daí por diante, a Professora 6 começou a enviar os vídeos à mãe da aluna, e seguem suas palavras a este respeito:

A mãe começou a passar os vídeos para o clínico, e o olhar para essa criança foi outro, o atendimento foi outro, até a médica falou que o remédio estava fazendo efeito. E ela foi, e eu consegui alfabetizar... ela está com 11, 12 anos e já está no processo de alfabetização e nós conseguimos isso através dos vídeos e de tentativas. A mãe filmava, eu me lembro que, na época, a fono queria dar um... que ela fizesse um exame, que ela proporcionava no momento, que ela pudesse engolir melhor. E a gente precisava entrar com a comunicação aumentativa e a fono não entrava, quando ela viu, daí, eu falei para mãe: “- Filma ela comendo”. A mãe filmou, colocava nas redes sociais, e a fono: “- Nossa, mas ela mastiga?”. E a mãe disse: “- É, eu falei que ela mastigava”. Então, assim, esse trabalho com o vídeo não é que foi um marco. Eu contando, mas foi algo que eu vi que tinha resultado, nada melhor do que um vídeo. (Professora 6, resposta advinda da Entrevista).

Mesmo com um pré-julgamento da equipe da área da saúde, a Professora da SRM não se intimidou e deu andamento aos atendimentos na sala. Razão, pela qual, avanços ocorreram com a aluna e foram registrados por meio de vídeos, compartilhados com a responsável, cuja coragem em exibir aos demais profissionais que atendiam a menina, ocasionou uma mudança de paradigma entre os profissionais da saúde, trazendo um novo olhar sobre o desenvolvimento da aluna.

De acordo com o relato da Professora 6, o que ela considerou marcante foi saber que, por meio de sua prática pedagógica, mudanças significativas aconteceram com essa aluna. A docente continua atendendo à menina que, agora, tem entre 11 e 12 anos de idade e já está no processo de alfabetização. Neste sentido Bueno (2008) diz que as desigualdades sociais são crescentes e não conseguiremos alcançar uma educação inclusiva em uma sociedade excludente. Quando uma equipe não acredita no trabalho, ou se limita pelo laudo do aluno, é o lugar onde encontramos uma sociedade que não inclui, mas que se acomoda. Daí, a importância de um professor exercitar sua autonomia e ter consciência de seu papel de sujeito como autor de sua prática (Almeida, 2020).

A próxima docente, a Professora 7, que entrevistamos, atendia a duas alunas irmãs e que apresentavam grande complexidade em seus laudos, os quais continham: paralisia cerebral, microcefalia e Transtorno do Espectro Autista. Na época, a docente não sabia como lidar com este desafio, mas aos poucos, com muita estimulação e resiliência uma luz no fim do túnel apareceu no momento da sondagem. Segundo a Professora 7:

Elas são muito comprometidas, as duas... e... para mim... eu pensava que elas não... uma delas não falava, e a outra tá perdendo a visão... e aí... eu fiz a sondagem com elas [...]. Daí, eu já percebi que elas já reconhecem as vogais, já conseguem contar até o cinco, têm noção de letras e imagens, o que começa com a, o que começa com e, porque no começo... quando eu comecei a atender a elas... elas não tinham noção de nada, cor, nem de letra, nem de nada. Aí, hoje, eu achei que tá indo, é uma luz [...]. (Professora 7, resposta advinda da Entrevista).

Neste sentido, é possível identificar uma fala esperançosa da docente que traduz algumas inquietações; pois, no início, é difícil saber como proceder, mas depois, os pequenos avanços vão aparecendo e traduzindo esforços advindos da prática pedagógica da professora da SRM. A experiência relatada vai ao encontro das ideias de Pelosi (2003), que acredita que o docente precisa avaliar sua prática pedagógica

constantemente e se atualizar. E foi o que aconteceu no relato da Professora 7, que foi testando seus conhecimentos, estimulando as alunas e avaliando sua prática pedagógica e, aos poucos, alcançando resultados. Trata-se de um processo muito complexo e lento. E, neste sentido, é preciso destacar a importância de se planejar, refletir sobre a ação, assumir posições e compromissos com os processos, especialmente, aqueles que se preocupam com a inclusão social (Abdalla, 2006, 2020, 2021, 2022; Almeida; Abdalla; 2017; Abdalla; Almeida, 2020; Almeida, 2020).

Nossa última entrevistada, a Professora 8 possui muita experiência com a LIBRAS; uma vez que conviveu com um familiar surdo: “Então, eu nasci sabendo fazer LIBRAS, e quando eu entrei, eu me deparei aqui com várias idades. Para ser professor/a da multi, você precisa ter várias vertentes, você atende desde bebê até crianças de 15 anos, 16 anos”.

No início dos atendimentos, a docente realiza a anamnese²⁸ com a família a respeito do aluno. Este procedimento gira em torno de: perguntas sobre a gestação, a criança, o laudo, a investigação da rotina de atendimentos na área da saúde, medicamentos e rotinas com a família. Tudo isso faz parte deste momento inicial; no entanto, a responsável pelo aluno dizia o que ele conseguia e não conseguia fazer. Não obstante, observamos que a responsável desse aluno específico “não sabia muitas respostas”. Quando o aluno chegou para a Professora, ocorreu um pouco de surpresa, pois, ela não conseguiu, por meio da anamnese, ter uma visão clara sobre ele. Nesta direção, a Professora 8 conta que:

Quando ele veio para mim, foi como uma surpresa, então, eu preciso ver, como ele era, se ele respondia aos estímulos, se ele fazia as atividades, como que realmente ele era, se ele fazia LIBRAS. Só que ela falava que ele fazia LIBRAS, só que ela nem sabia o que que era LIBRAS; então, provavelmente, ele fazia gestos icônicos, gestos normais e ela achava que aquilo era LIBRAS. Mas não era, e quando ele veio para mim, eu tinha entendido que ele sabia LIBRAS, pelo menos, o básico. Fazia dois anos; mais de dois anos que o aparelho dele não era ajustado. Então, assim, eu não sabia o quanto ele ouvia, quanto era a questão da audiometria dele, não sabia

²⁸ Segundo Houaiss e Villar (2001), *anamnese* significa “lembrança pouco precisa; reminiscência, recordação”; “na filosofia platônica”, quando o “filósofo descobre dentro de si as verdades essenciais latentes, que remontam a um tempo anterior ao da sua existência empírica” (p. 203). Trata-se de um “histórico que vai desde os sintomas iniciais até o momento da observação clínica, realizado com base nas lembranças do paciente” (p. 203). Etimologicamente, a palavra *anamnese* vem do grego *anamnesis*, e significa *recordar*. A anamnese, na prática clínica, consiste na rememoração dos eventos progressos relacionados à saúde, na identificação dos sintomas e sinais atuais, com o intuito principal de fazer entender, com a maior precisão possível, a história da doença atual que traz o paciente à consulta.

nada... Então, ele veio para mim... Geralmente, os pais me respondem, então, eu já sei mais ou menos o molde da criança que vai vir. Dele, eu não sabia nada, porque a mãe não conseguia me dar muitas informações e quando ele veio eu já comecei com LIBRAS, falando em LIBRAS. Ele não tem a comunicação verbal é só gestual mesmo. Então, eu comecei com LIBRAS, LIBRAS, LIBRAS e aí ele veio até mim e o meu cabelo é grande e cobre as orelhas; então, ele levantou, veio na minha direção e tirou o meu cabelo da orelha para ver se eu também era surda que nem ele. E aquilo me deixou emocionada, eu fico emocionada até de lembrar. Ele tirou o meu cabelo da orelha para ver se eu tinha um aparelho também, porque eu tava me comunicando com as mãos, assim como ele fazia, e ele não sabe o que é LIBRAS, ele não se comunica em LIBRAS. Mas ele entende, que eu também estava fazendo aquela comunicação gestual que ele também tava fazendo. E, para mim, isso foi emocionante, assim num nível absurdo, e foi ali que a nossa conexão foi absurda. A partir dali ele é um dos meus alunos, que mais se desenvolveu, num nível gigante, e hoje ele tá... ele até mudou de escola... A gente procurou uma interlocutora, ele tá como interlocutora numa nova escola que é polo [...]. E a mãe dele, esse ano, disse que ele dançou festa junina, coisa que ele não fazia, porque ele era totalmente introvertido. Então, ele esse ano, ele já dançou festa junina, ele vai para escola sorrindo, coisa que ele não gostava de ir. Então, assim, hoje ele já tá incluído em sociedade... porque além de surdo, ele também é TEA, ele é DA e TEA. (Professora 8, resposta advinda da Entrevista).

Este aluno que era, a princípio, um “desconhecido”, transformou-se em um dos alunos mais avançados na socialização. A atitude dele em levantar o cabelo da Professora para saber se ela era igual a ele, se ela tinha implante coclear, traduz uma prática pedagógica tão real ao aluno com deficiência que ele precisava ter certeza se estava falando com alguém da comunidade dele. Este protagonismo do aluno é chamado, na abordagem pedagógica de Freire (1996), de participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Neste relato, houve um espaço, em que o aluno se sentiu encorajado a expressar suas ideias e a contribuir de maneira significativa para o ambiente educacional.

Neste momento, apresentamos todas as respostas advindas da Questão 1, que se baseia no marcante acontecimento na SRM na visão das professoras. Há que se notar que, nas oito narrativas, temos uma singularidade relacionada ao avanço do aluno, como podemos observar no quadro-síntese, a seguir.

Quadro 20: Sínteses da 1ª Questão: Marco na trajetória profissional

Qual foi o marco na trajetória profissional?		
Professora 1	Aluna com paralisia cerebral que avançou no 'pegar e soltar' objetos e reconhece cores.	Avanços da aluna
Professora 2	Aluno com TEA, que fez teste neuropsicológico e avançou em suas limitações.	Responsável ouviu a Professora e o resultado foi o avanço do aluno
Professora 3	Aluna que sujou as mãos de tinta e venceu este 'trauma interno'.	Avanços da aluna
Professora 4	Alunos adolescentes que socializam na SRM e descobrem que há uma comunidade de amigos iguais a eles.	Avanços dos alunos
Professora 5	Aluno com TEA, que não fala, mas que a família tem a expectativa que ele fale	Respeitar a individualidade do aluno
Professora 6	Aluna com TEA e síndrome rara, desacreditada pela saúde e que, por meio de vídeos realizados na SRM, mudou o paradigma de seu contexto.	Avanços da aluna
Professora 7	Irmãs com microcefalia, TEA e PC que já apresentam avanços na sondagem.	Avanços das alunas
Professora 8	Aluno surdo que tenta conhecer a identidade da docente.	Avanços do aluno, identidade

Fonte: elaborada pela autora com base nas entrevistas realizadas.

Em relação ao Quadro 20, é possível notar algo em comum nas oito entrevistas: o *marco na trajetória profissional* dessas professoras da SRM, de alguma maneira, sempre envolve o aluno com deficiência, que, nesta perspectiva, é o centro do atendimento educacional especializado.

Uma particularidade acontece com as Professoras 2 e 5, que apresentam, em seus relatos, situações voltadas para um olhar individualizado e de reflexão para o contexto daquele aluno. Na primeira, a desconfiança de que há mais sobre aquele aluno, há alguma coisa a saber e que ainda não foi investigada. Por isso, a importância de escrutinar, minuciosamente, por meio de um teste neuropsicológico. E a segunda situação suscita o respeito pela individualidade daquele aluno, sua singularidade, sua característica particular e humana, acima da expectativa da família.

Neste sentido, Tardif (2000) discute sobre os saberes incorporados ao trabalho docente, “que só tem sentido em relação às situações de trabalho”, como podemos perceber nas respostas a esta primeira pergunta da Entrevista, em que as professoras constroem, modelam e utilizam de maneira significativa estes saberes.

Portanto, temos o/a professor/a como um agente que percebe - apreendendo com os sentidos - o indivíduo, aluno com deficiência, sob duas perspectivas distintas, ambas como ser humano. Mas a primeira capaz de superar seus limites e a segunda envolto a um contexto que deve ser considerado em suas particularidades. O que Abdalla (2015)

denomina de *saberes da docência*, saberes que constroem a identidade desse/a professor/a. Para Altet (2000), seriam os saberes que se constroem na formação de professores. Não nos esquecendo de que cada vivência e experiência traz consigo a oportunidade de desenvolver uma educação para a diversidade, uma identidade profissional para inclusão social, como apontam Abdalla e Almeida (2020) nas discussões teóricas.

As demais docentes também relatam, como marca em sua trajetória, o avanço dos alunos com deficiência. Diante de tantos *desafios* e *limites*, as professoras da SRM são capazes de proporcionar vivências aos seus alunos, que denotam avanços significativos para a sua vida, vasculhando suas necessidades e cooperando para que estes evoluam em seus desenvolvimentos pessoais.

4.3.2 Entrevista: Questão 2 - Sobre a Família

Na segunda pergunta, pedimos que as professoras compartilhassem um momento em que o papel da família do aluno tenha feito a diferença no trabalho desenvolvido no AEE. A Professora 1 narra, nesta perspectiva, que a parceria com a família é muito importante; pois, a maioria das mães de seus alunos com deficiência participa do processo, e reforça que tem uma delas que é muito atuante. A seguir, algumas de suas palavras:

Eu peço para que a mãe pergunte para a fisioterapeuta no próximo atendimento, e a mãe faz esta comunicação entre eu e a fisio ou eu e a TO. Essa parceria tem sido sim. [...] a maioria dos meus alunos não faz terapia, então, assim, eles são bem desinformados sobre muitas coisas, algumas informações que eu trago. Ou que eu compartilhei com algumas mães, por exemplo, um curso do SUS, o nome do curso é “ABA para pais e educadores”, um curso do SUS... Então, eu compartilhei com esses pais. Duas assim... muito legal, que elas assistiram, fizeram o curso e têm feito as estratégias que eles colocaram dentro de aula viva, dentro da casa deles, e, assim, sempre que eles têm dúvida de alguma coisa, “eu ainda não consegui tal terapia”. Mas tem alguma coisa que eu posso fazer para trabalhar em casa. Então, ela sempre procura. (Professora 1, resposta advinda da Entrevista).

Considerando que a maioria das mães não possui conhecimento técnico sobre a deficiência ou às especificidades das áreas envolvidas no atendimento de seu filho, elas, em geral, são muito esforçadas para atuar dentro de seu contexto, aprendendo cada vez mais a ajudar os seus.

A Professora 2 relata que, em sua visão, as famílias sentem-se muito carentes de informações. Portanto, elas precisam de uma “dica”, uma palavra, uma orientação de como organizar os brinquedos “deixar em lugares que sejam de fácil acesso, mais organizados, trabalhar alguns jogos em casa [...], jogos de tabuleiro ou mesmo aplicativos que podem colocar no celular e os pais podem jogar junto com o aluno”. São aspectos relevantes percebidos pelas professoras da SRM, conforme nos relata a Professora 2; pois, segundo ela, existem pais ou responsáveis que não entendem as situações vivenciadas por eles em relação às suas crianças:

[...] Pais que tenham vontade, porque tem aqueles que não têm, que nem outro dia, uma avó que traz o neto, ela o chamou de retardado, E ele disse: “ela vive me chamando de retardado”. Então, eu... assim, tirei um pouco menino e falei para ela assim: “- Não chama ele de retardado, porque nem se usa mais essa palavra, antigamente era retardo mental, mas hoje não se fala, não fala assim, porque ele... ele pode se tornar cada vez pior, na escola ele tá dando muito trabalho, fica muito agitado, tem muitas crises, tá dando muito trabalho para as professoras. Mas, talvez, seja por causa desse tratamento que ele está recebendo em casa também, porque ele é uma criança que tem potencial. Ele já está sabendo as letras, ele já está escrevendo, já está fazendo o cabeçalho direitinho da escola. Então, ele tem potencial, se o problema dele é a parte de socialização, então, vê como é que tá na sua casa também, assim tudo delicadamente. (Professora 2, resposta advinda da Entrevista).

Esta mesma docente conta que já indicou aos pais “cursos e treinamentos sobre a comunicação alternativa que são placas de comunicação”. Estes cursos são gratuitos, disponibilizados pelo CAPSi - Centro de Atenção Psicossocial Infantil. Ao menos, três mães já participaram, e relataram que imprimiram e encadernaram o material, como indica a Professora 2:

Trabalharam com filho a placa de comunicação, como ele não verbaliza e não é para ficar apontando para o resto da vida [...], porque os médicos falam assim: “Ah, vamos esperar mais um ano, vamos esperar”. Esse negócio de esperar, daqui a pouco a criança tá com 10 anos e nem a comunicação alternativa ele sabe. ... Teve um aluno que... que eu falava para mãe, ele tem características de surdez, apesar de você chamar ele... e ele olhar, virar a cabeça, isso não significa que ele não seja surdo. A mãe levou fez todos os exames e, realmente, deu que ele é surdo e ele foi encaminhado para o AEE de surdez. E eu o acompanhei numa palestra que teve sobre inclusão e ele estava falando em LIBRAS, e ele agora faz mágicas, também está uma graça. (Professora 2, resposta advinda da Entrevista).

O relato da situação acima revela dois aspectos importantes na prática pedagógica da docente: o *primeiro* sobre a orientação aos pais; e o *segundo* sobre este olhar apurado sobre o aluno com deficiência. Nesta perspectiva de envolvimento da

família, é preciso notar o que Abdalla (2016b) relata, em seus estudos bourdieusianos, nos quais considera como “espaço social” as “relações e diferenças que nele se tramam” (p. 104). Em outras palavras, a autora leva em consideração que o relacionamento do aluno com a família e as relações diferentes entre estes e o docente gera um estilo de vida, ou seja, um *habitus*. Ocorre, então, o que Abdalla (2016b) denomina de o “jogo da vida”; pois, estabelecemos posições, tomamos decisões, assumimos pontos de vista que possibilitem “princípios de composição” (Abdalla, 2016b, p. 104). Para nós, esses “princípios de composição” precisam, em nossas realidades, articular as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com o apoio da família.

Nesta perspectiva, a Professora 3 nos conta que sempre traz os pais para ajudar no desenvolvimento do aluno, pedindo que eles também façam a estimulação do aluno em casa para que possa evoluir melhor:

Porque tudo que eu faço... quando eu vou lá, para entregar a criança, eu falo para mãe: - Oh, a gente precisa desenvolver isso, só aqui na sala de aula não vai dar, preciso que você trabalhe isso, que você desenvolva isso com ele, ele vai trabalhar. E o interessante é que eu já falo para ela. E tem uma mãe que fala assim: “- Professora, você está descobrindo tanta coisa nele que eu nem sabia!” (Professora 3, resposta advinda da Entrevista).

Segundo a Professora 3, não podemos simplesmente aceitar passivamente que a criança não quer ou não sabe. É necessário estimular para descobrir se realmente eles não fazem ou não sabem, pois: “tem muita mãe, muito boa, elas ajudam muito, e quando os pais ajudam, a criança tem um desenvolvimento fantástico, mas quando os pais não ajudam é complicado”.

A Professora 4 relata que, no caso de alunos adolescentes, as questões de independência são muito latentes. Comenta sobre um aluno, que queria ir para a SRM sozinho e a mãe tinha medo, então:

[...] ela começou a fazer o quê? Deixar ele ir sozinho para Sala de Recursos. Então, ela seguia ele no caminho, e quando ele chegou na Sala de Recursos a gente tinha, assim, um grande problema, e... ele começou a ficar mal criado, não aceitar muitas as ordens da família, justamente pela questão da dificuldade pedagógica. E aquela mãe acreditou que o AEE pudesse fazer realmente a diferença, e nós fizemos um trabalho bem legal com ele. Ele conseguiu ser alfabetizado, mas esse trabalho da socialização, trabalho da autoestima, fez todo um resgate com ele, junto com a mãe, que conciliava em casa. Era uma mãe solo, uma mãe sozinha, ela levava para a terapia, para o CAPS, levava para todos os lugares, mas ela acreditava que ele era capaz, ela também acreditava. Aí, na Sala de Recursos, como era um trabalho individualizado, a gente conseguiu fazer este resgate... Ele foi alfabetizado [...]. (Professora 4, resposta advinda da Entrevista)

Essa mesma docente relata que há outro menino, que também conta com o apoio da família, e tornou-se um rapaz socializado, e que, agora, trabalha com a mãe, conforme o depoimento a seguir:

Um outro aluno também ... tinha um problema sério de indisciplina. Ele não era alfabetizado; então, através desse trabalho da socialização, do resgate da autoestima e tudo, descobriu que ele era capaz. Então, ele resolveu fazer um curso de cabeleireiro, porque a mãe dele tinha o salão; então, a gente fazia um trabalho no AEE ligado a autoestima. E com o apoio total da mãe, ele foi para o curso de cabeleireiro e se profissionalizou e tá trabalhando com a mãe. (Professora 4, resposta advinda da Entrevista)

Neste sentido, notamos que as respostas das primeiras quatro professoras da SRM apresentam, em comum, que a ação da família tem grande importância na vida do aluno com deficiência. As orientações dadas pelas professoras são valiosas e representam ganho no desenvolvimento pedagógico dos alunos.

É o que Pasian *et al.* (2017) cita sobre expandir ações da atividade docente, que demandam instigar a comunidade escolar, repensando e ultrapassando os espaços arquitetônicos da escola. A família é um desses pilares da comunidade escolar a ser instigado, especialmente, sobre a dialética entre inclusão e exclusão. Afinal, segundo os relatos das professoras da SRM, a família é a base, é essencial para o sucesso desta prática pedagógica, no que tange ao comprometimento com as diversas atividades do aluno com deficiência e à sensibilidade de ouvir as orientações das professoras. Daí, seu caráter bourdieusiano, desenvolvendo um determinado *habitus* (estilo de vida) em seus espaços sociais (Abdalla, 2016b).

Além da narrativa da Professora 4, destacamos também que a Professora 5 relata que o trabalho desenvolvido na SRM apresenta características diferenciadas, quando os responsáveis participam mais ativamente deste processo, conforme nos conta logo a seguir:

A mãe desse menino, há um tempo, começou a trabalhar. Mas ela entrava com ele na sala, fazia algumas atividades junto comigo e fazia atividades em casa. A gente sabe que a família tem algumas questões emocionais próprias [...], algumas dificuldades, tanto de rotina, não é [...], emocional... a dificuldade de estar ali, de fazer. Mas eu considero, que tem família que... que vem, te escuta, assim... procura seguir algumas orientações e você vê, que algumas... você orienta alguma coisa, que seja o mínimo. Quando a criança vem com você novamente, ela tá fazendo esse mínimo que você orientou, você consegue observar, diferente de algumas crianças que você percebe que tem muito mais dificuldade, mesmo orientando a família, a criança ainda não faz, pode ser o fato de não ter essa regularidade, às vezes,

tem mais dificuldade [...], mas eu vejo que tem algumas diferenças. (Professora 5, resposta advinda da Entrevista).

Para algumas professoras, a questão do envolvimento familiar é determinante, pois acreditam que a família é a base e sem ela não é possível desenvolver um bom trabalho. Como é o caso da Professora 6, que tem mais de 10 anos como docente da SRM e não abre mão. Segundo seu relato:

É é... Eu não acredito no trabalho da multi sem a família, não dá, não tem um caso, são todos os casos, porque é assim, eu começo o trabalho com atendimento na família, porque normalmente é uma hora por semana, na maioria das vezes em dupla ou em trio em 4; enfim, é assim, se eu não tiver... Se a família não entender qual é o processo que o aluno está, qual é o trabalho, o atendimento vai por água abaixo. Então, assim, o meu trabalho começa com atendimento da família, é a parceria com a família, senão não dá para desenvolver um trabalho legal. Então, assim, a família é importante. “Ah, tem família que é mais difícil”, sim, tem. Tem família que não acredita, mas, mesmo assim, eu continuo trabalhando com a família, fazendo vídeo, essas situações [...], para família entender que é possível, para entender que dá. E a família tem que dar esse suporte, senão eu acho que o trabalho se perde; então, eu acho que a família sempre está presente em todos os casos. Eu trabalho sempre com a família, o pessoal até fala: “- Ah, mas você perde muito tempo com a família”. Você não entendeu, eu ganho tempo com a família, porque o que eu ia fazer, a família faz; então, às vezes, eu passo a atividade e explico para mãe: “- Olha, faz assim, assim, assim...”. Tenho este e este objetivo. Ela leva a criança na semana e, às vezes, ela faz e, muitas vezes, ela consegue, algo que, às vezes, eu não conseguiria. A família é a base. (Professora 6, resposta advinda da Entrevista)

Avançando nas análises das entrevistas, temos o relato da Professora 7 sobre sua experiência com a família. Ela conta a respeito da aceitação da criança e que esta postura por parte dos responsáveis é categórica, para que o desenvolvimento do aluno na SRM seja acompanhado de forma progressiva, pensando nele como um futuro cidadão para a sociedade. Seguem suas palavras:

Tenho, principalmente, as mães que aceitam a criança especial. Essas são as mães que têm consciência do amanhã, do autista adulto, do autista independente. Agora, essas que têm muita dificuldade de aceitação, elas não costumam cumprir, assim... estimulação, não costumam seguir o medicamento, seguir o acompanhamento do aluno, às vezes, faz assim, como o caso, não acreditando no trabalho, sabe? Não fez isso, não fez isso, porque ela mesma não aceita. Acho que aceitação dos pais é o principal, neste caso, porque o padrão é [...]. Quando temos um aluno, fazemos o atendimento da família, principalmente da família. A família, eu acho que é o principal, porque ela traz para a gente os pontos positivos do aluno: o que ele gosta, como que ele passou a noite, se ele está bem, se não está bem e tudo isso faz diferença no atendimento, na estimulação e no trabalho com o aluno. Se a gente não tem essa abertura com os pais, o trabalho fica fraco, porque você perde muita informação sobre o dia anterior dele, como ele tá, como foi, e é importante esse apoio. Se a gente estimular o pai [...]: "Pai,

ele tá avançando, ele tá evoluindo". Isso é muito bom para o pai também, [...]. (Professora 7, resposta advinda da Entrevista)

Saber que o filho pode ter uma vida um pouco mais independente, ou que pequenos avanços podem trazer grandes resultados; ou seja, dar esta devolutiva aos pais, segundo o relato da Professora, traz esperança aos responsáveis. Mas, acima de tudo, traz também uma confiança dos pais sobre as práticas pedagógicas que a Professora está desenvolvendo na SRM, transformando toda esta cadeia de acontecimentos em um ciclo virtuoso de estímulos e respostas do aluno com deficiência.

Neste contexto, a aceitação por parte dos responsáveis traz um compromisso com os atendimentos, tanto na área da educação, quanto na saúde, cuja essência é decisiva para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Na última entrevista, a Professora 8, que é especialista em DA, afirma que não existe um trabalho sem a participação da família. Segundo a docente:

Minha primeira pergunta quando chegam os pais aqui, é: “[...] o filho de vocês tem interesse em conhecer a LIBRAS? Aprender a LIBRAS? Ah, tem. E vocês? Também têm? Porque também não adianta só a criança aprender a LIBRAS e falar aqui comigo, e falar com algum professor dentro da escola, que conheça e dentro de casa, que é a socialização, não tem [...]. Eu acredito que... que precisa ... a engrenagem, precisa virar com todo mundo junto, não adianta só, aqui, eu ensinar ele e os pais continuarem no gestual, continuar como dá. Como, muitas vezes, me respondem: “A gente conversa com ele como dá, não incomoda”. Existe uma língua... é a primeira língua dessa criança, e ‘você é o pai dessa criança’, e digo: “Você é a mãe desta criança”. Então, eu tento fazer, ao máximo, essa conscientização, porque é importante, não adianta... “Eu converso com ele como dá”. Você não conversou com seus outros filhos como dava? Você conversou certo com seus outros filhos é... e o seu outro filho tem o mesmo direito de todo mundo. Existe uma língua para isso, e essa língua está aí, aberta para todos. É só você querer aprender. Então, é o que eu faço, esse tipo de conscientização com os pais, dessa forma, mesmo que eu tô fazendo com você: “É um direito, é um direito desta criança, não é incomodar, é um direito dele se comunicar com todo mundo independente da onde ele esteja, no âmbito familiar, ou no hospital”. (Professora 8, resposta advinda da Entrevista)

A Professora 8 afirma que o trabalho com a família passa pela conscientização sobre a importância de aprender a linguagem de sinais; e, acima de tudo, sobre o direito que estes alunos têm em aprender e usar na comunidade como um todo. Ainda, são suas palavras:

Hoje, a LIBRAS tá em todo lugar. Isso é um direito da pessoa surda; então, é importante estar em todos os lugares. É, por isso, que eu acho que a família, neste caso, estou falando do meu caso específico, a família é o principal. É a pessoa que tem que estar mais atuante até para lutar pelo

direito dessa pessoa, da criança, que é o que eu falo para eles: “Vocês têm que ser o principal, porque se ele não consegue ter voz, quem vai ter voz são vocês”. Eu preciso ir ao médico, eu quero ter um intérprete, eu quero ir ao banco, eu quero ter o intérprete, porque é o direito deles. Se a criança ou o adolescente que vai virar um adulto, daqui a um tempo, não sabe o direito que ele tem, são os pais que têm que correr atrás no momento. Então, eu acredito que eles precisam ter este conhecimento para correr atrás. (Professora 8, resposta advinda da Entrevista).

Em todas as respostas que obtivemos das professoras da SRM, a *família* é considerada um pilar importante neste processo de atendimento aos alunos com deficiência, para vencer os desafios diários. Notamos que este trabalho com os pais e responsáveis faz parte integrante das práticas pedagógicas das professoras da SRM.

Prieto (2006) acredita na transformação, ao articular os conhecimentos pedagógicos. E isso exige do/a docente uma atuação na educação inclusiva, que transforme sua própria “práxis pedagógica”, atuando com as famílias e com os alunos com deficiência. Nesta direção, é preciso repensar os novos desafios na perspectiva de uma formação humana articulada às inovações tecnológicas (registrando e/ou compartilhando aprendizagens) e ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Gilberto, 2022).

Quando essa comunicação entre a docência e a família é efetiva, barreiras sociais e de aprendizagem são vencidas, e resultados significativos começam a aparecer na vida desses seres humanos, que, muitas vezes, são segregados pelas diversas esferas da comunidade.

O Quadro 21, a seguir, traz algumas sínteses referentes à segunda questão, ou seja, ao “marco da participação da família”.

Quadro 21: Sínteses da 2ª Questão: Marco da participação da família

Qual foi o momento marcante em que a participação da família fez a diferença nos atendimentos da SRM?		
Professora 1	Indicação de cursos gratuitos e interlocução entre professora do AEE e outros profissionais da saúde	Orientação da família sobre cursos.
Professora 2	Orientação sobre o uso da palavra retardado, indicação de cursos.	Orientação da família sobre cursos e tratamento respeitoso com o aluno com deficiência.
Professora 3	Continuidade do trabalho do AEE em casa com a supervisão da responsável.	Orientação da família sobre a continuidade do trabalho desenvolvido na SRM.
Professora 4	Orientação quanto ao compromisso da família no processo de socialização do aluno adolescente com deficiência.	Orientação da família sobre o compromisso com os atendimentos.
Professora 5	Diferenças entre crianças cujos pais dão continuidade ao trabalho desenvolvido pela	Orientação e aceitação da família.

	professora da SRM e crianças que os pais não aceitam a condição da criança.	
Professora 6	Família é a base, sem ela não dá. Professora que ganha tempo orientando a família.	Orientação da família sobre seu essencial papel.
Professora 7	Conscientização e aceitação da família, sem isso o trabalho no AEE fica fraco.	Orientação e aceitação da família.
Professora 8	Conscientização da família em aprender a LIBRAS para se comunicar com o filho.	Orientação e aprendizado da LIBRAS pela família.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Temos, no Quadro 21, algumas respostas sobre a importância da família para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Nesta fase, é possível perceber que a prática pedagógica do docente não está exclusivamente atrelada ao aluno com deficiência. Mas, especialmente e diretamente, associada à família dele; uma vez que, na percepção das professoras, a participação da família é um requisito indissociável e indispensável para a evolução do aluno. O que passa por três esferas essenciais, que já desenvolvemos no decorrer do texto em partes anteriores a esta seção, mas que retornamos a elas, tecendo algumas reflexões, como veremos a seguir.

A primeira esfera é o *diálogo* - eixo de comunicação entre a família e a professora da SRM. Em relação a este aspecto, todas as docentes fazem as orientações aos responsáveis, explicando o que estão trabalhando, quais são os objetivos daquela prática e a importância da continuidade do trabalho em casa. Consideramos que o diálogo:

[...] pode ser compreendido como um ponto de encontro entre sujeitos, na reflexão a respeito de determinado objeto de conhecimento. Nesse sentido, o diálogo é uma ação que permite a construção e reconstrução dos saberes tanto de educadores quanto de educandos, que engajados em uma postura disponível e curiosa, têm a possibilidade de perceber novos ângulos e aspectos do objeto, que antes não haviam sido percebidos. (Voltas; Scandian, 2023, p.229)

Para Freire (1996), o *diálogo* deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo, tratado aqui, como *uma espécie de postura necessária* (p.65), e que acontece no momento em que as pessoas param para refletir sobre sua realidade.

A próxima esfera é a *conscientização* - tomada de decisões por parte dos responsáveis e que envolvem o aluno com deficiência e suas diversas atividades. Diante dessa *conscientização*, entendemos a importância também da noção do *compromisso* com os atendimentos nas diferentes áreas; ou seja, saber lidar com as especificidades do aluno. E, para isso, é preciso buscar o conhecimento adequado para cada situação, cursos e materiais gratuitos, que possam auxiliar a família no

desenvolvimento geral do aluno com deficiência. Neste sentido, consideramos que só quando há essa conscientização é que poderemos partir para a última esfera de atuação da família.

Paulo Freire (1996) destaca, neste processo de *conscientização*, a impossibilidade de ser uma figura neutra; uma vez que há uma tomada de decisões. Diante disso, é necessário escolher, de modo consciente, para que se decida sobre os aspectos que envolvem a vida cotidiana escolar, em especial, ao tratar da SRM.

A última esfera é a *autonomia* - faculdade de governar por si mesmo, ter uma certa “liberdade”, uma independência moral ou intelectual. Este seria o ápice da emancipação, e, para atingir este nível de compreensão, será necessário posicionar-se diante das adversidades. O que requer uma rede de apoio que funcione como uma engrenagem muito complexa, especialmente, no caso dos alunos com deficiência; pois, para que possam chegar a esta esfera, necessitam de pais, profissionais, instituições e parcerias entre os entes federados para disponibilizar todas as ferramentas necessárias para um desenvolvimento biopsicossocial.

Para Abdalla (2021), “[...] é preciso que o coletivo da Escola mantenha a sua autonomia como sujeitos criativos, em permanente renovação, e não como reféns de regras impostas” (p. 6). Do mesmo modo Paulo Freire (1996, p. 67) diz que: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. O que implica, também, em lidar com a autonomia das pessoas a nossa volta, como fazem as professoras da SRM em suas práticas pedagógicas com os alunos com deficiência e seus responsáveis.

A luta pelo direito da pessoa com deficiência passa por esta esfera de atuação. A *autonomia* é o que buscamos como cidadãos, e a professora da SRM é um dos profissionais que concretiza ações reais e que impactam a vida, tanto dos alunos com deficiência quanto de suas famílias. Razão, pela qual destacamos sua importância nesta investigação.

Neste sentido, poderíamos recorrer, novamente, a Freire (1996, p. 69), quando fala em se ter um “bom senso”, considerando que este é um importante papel para se tomar decisão e ser autônomo “[...] em face do que devo fazer”. Ter “bom senso” é saber, sobretudo, afirma Freire (1996, p. 69, grifos nossos): “[...] que devo respeito à *autonomia*, à *dignidade* e à *identidade* do educando e, na prática, procurar a *coerência* com este *saber* [...]”.

Em suma, esta subseção que tratou da questão 2 da Entrevista, em que as professoras da Sala de Recursos compartilharam um momento, para refletir sobre qual o papel da família do aluno com deficiência, fez grande diferença no trabalho desenvolvido no AEE.

Podemos observar, nas entrevistas das professoras sobre indicação de materiais gratuitos, cursos diversos e ferramentas, que os pais podem fazer um bom uso desses materiais para desenvolver melhor o aluno com deficiência.

Durante as entrevistas, observamos orientações aos pais quanto ao compromisso da família e à importância da participação da mesma neste processo de desenvolvimento do aluno. A conscientização e a aceitação da família em relação ao laudo e à condição do aluno com deficiência foram sempre pontos em pauta junto à família.

Para melhor entendimento do leitor, elaboramos um quadro-síntese de todas as respostas e discorremos sobre as três esferas essenciais que identificamos, segundo as falas das professoras e de acordo com nosso referencial teórico esboçado no Capítulo 2.

O *diálogo* como ferramenta inter-relacional, capaz de clarificar os contextos entre os vários agentes, a *conscientização* que envolve a consciência para a tomada de decisões mediante ação adequada para cada situação e, por último, a *autonomia* que corresponde ao nível mais alto de compreensão e faz com que os envolvidos concretizem ações reais na/para a sociedade.

Esta inter-relação entre aluno, família, professor e sociedade nos mostra que não vivemos sozinhos, o que nos conduz a nossa pergunta de número 3 da Entrevista, a qual esboça as influências de outros profissionais na vida das professoras da SRM. Como veremos na sessão a seguir.

4.3.3 Entrevista: Questão 3 - Outros Profissionais

Na terceira questão, pedimos que as professoras compartilhassem uma situação, em que o envolvimento do ATP de inclusão ou algum outro profissional da educação ou de outra área tenha sido essencial, determinante, marcante de alguma maneira para a sua prática pedagógica.

A Professora 1 conta que vivenciou dois momentos diferentes: o primeiro, em seu ingresso na SRM da rede de Praia Grande; e o segundo momento, quando se sentiu amparada por duas pessoas que a acolheram, por uma mãe atípica e uma outra professora da SRM, conforme seu relato a seguir:

Tenho dois momentos. O primeiro é assim, quando eu entrei foi meio jogado, e ninguém tá preocupado se você sabe ou não, entendeu? Assim, tipo vai para sua sala, pega sua lista de alunos, e você se vira. Então, é assim... É lógico que a gente tem o que a gente aprendeu na pós, seguir aquele ritmo, você sabe que não é dessa forma que as coisas funcionam. E, então, em alguns momentos, no meu primeiro mês, eu me senti completamente perdida, desesperada, não sabia como atuar, porque a maneira como eu trabalhava no privado era totalmente diferente da maneira aqui na pública. Assim, me senti sozinha, por mais que tenha coordenação, quando eu pedia uma orientação, não era exatamente o que eu queria, não senti [...]. Então, no momento, teve um encontro de professoras do AEE, teve um encontro com vários professores; daí, teve uma troca. Aí, eu fui conversando com algumas pessoas e falando das minhas dificuldades, eu troquei telefone com algumas professoras. E uma, em específico, pegou meu contato, entrou em contato comigo no dia seguinte; e, desde então, eu falo com ela todos os dias. Ela é o meu diferencial: uma pessoa que tem muita experiência e sempre que eu tenho dúvidas, eu entro em contato com ela e falo: “Oh, tô trabalhando isso, será que eu tô fazendo da maneira correta, às vezes, eu gravo videozinho e mostro para ela, eu estou fazendo correto esta maneira e ela me auxilia, me ajuda, me dá sugestões de como eu posso trabalhar nas atividades. Então, esta é a mais direta, mas eu também tenho uma outra amiga que ela também tem anos, muitos anos, assim de carreira e experiências de inclusão, é uma mãe atípica também. E ela também sempre tá me orientando, me mandando materiais e ela... essa já me ajudou de uma forma mais didática, me mandando os materiais para ficar atualizada e também me mostrando materiais de como que eu posso trabalhar; e a outra mais na questão pedagógica de parceria com um olhar mais assim... direcionado. Então, essas duas, assim, que são minhas parceiras. (Professora 1, resposta advinda da Entrevista)

Optamos por deixar registrado o relato completo dessa Professora; pois, ela evidencia que existe uma formação docente, uma formação teórica, e que na prática os aprendizados são outros. Portanto, há lacunas entre o que foi estudado e o que é realmente vivenciado, a prática pedagógica. Também, consideramos importante o apoio que a docente recebeu de uma colega de trabalho, a princípio, “desconhecida”, e que agora faz parte de sua rotina diária de trabalho. Interessante que, no decorrer dessa investigação, tivemos o privilégio de entrevistar ambas e conhecer seus relatos de experiência por meio das entrevistas.

O relato da Professora 2 descreve que estava na Educação Especial e, depois, retornou para a SRM. Explicita que esta transição de espaços profissionais foi um pouco complexa; pois, passou bastante tempo na escola especial. Mesmo assim, foi amparada por uma outra professora de AEE, que já havia trabalhado junto com ela. E esta docente foi atualizando-a sobre os *sites*, documentação atual e *drive*; pois, com a pandemia, os documentos que eram preenchidos no *word* e enviados por *e-mail* passaram a ser preenchidos no próprio *drive*.

Segundo a Professora 2, o ATP de inclusão também ajuda um pouco, “porque elas não estão ali o tempo todo, estão em outras escolas; então, é bem difícil... a direção não entende nada de AEE, para ser bem sincera”. As relações entre esses dois profissionais - ATP de inclusão e diretor -, quando se trata de solicitação de materiais, existe um “empurra, empurra”, conforme o depoimento a seguir:

Quando eu preciso de algum material, eu falo para o ATP. O ATP fala: “Você tem que ter paciência, porque o recurso é da direção”. Daí, você vai na direção para pedir algum material, e a direção diz: “Você tem que ter paciência, porque o recurso vem lá do federal”. Então, muita coisa a gente compra, assim, baratinho, com o nosso dinheiro. Então, eu vejo assim [...]: acho que tem muitas professoras competentes e que fazem um trabalho solitário. (Professora 2, resposta advinda da Entrevista)

A prática pedagógica dessas docentes, segundo o relato das mesmas, é bastante solitária. No entanto, a Professora 2 nos diz: “Se há alguma ouvidoria relacionada ao aluno com deficiência ou a SRM nos procura, aí, a gente é lembrada, para saber como a gente tá, como tá indo os alunos”. A ATP chega e diz: “Tá tudo bem? Tá, e aí... o que eu vou falar para ela? Se ela não pode resolve nada, entendeu? É um trabalho bem solitário” (Professora 2 – resposta advinda da Entrevista, questão 3).

Uma outra situação bastante complexa é a comunicação entre a Professora do AEE e os demais profissionais que atendem ao aluno com deficiência, conforme o trecho a seguir:

Por exemplo, se eu tenho dúvida de algum aluno com relação à saúde e eu gostaria de conversar com o neurologista dele ou com a fono ou com a psicóloga, lá do CER (Centro Especializado em Reabilitação Joana Imparatto), então, não tem esse momento de troca e nem eles têm esse momento de troca com a gente, entende? Às vezes, eles falam lá, faz lá, vai lá para multi, mas eles nem sabem o que a gente vai trabalhar, aqui, na multi, e eu também não sei o que eles fazem lá. Então, a gente se sente muito solitária, sozinha. (Professora 2, resposta advinda da Entrevista).

Destacamos, a seguir, o caso da Professora 3, que relata como conheceu uma outra professora de AEE em uma das reuniões promovidas pela SEDUC, na qual as professoras tiveram um tempo para se apresentar e conversar sobre suas práticas. Ela conta que acabou trocando telefone com esta docente e, desde então, comunicam-se todos os dias. Ela percebeu que esta Professora estava meio perdida e quis ajudar. Atualmente, elas combinam: “o que que a gente vai trabalhar essa semana? Qual vai

ser a programação? Qual é o tema que a gente vai trabalhar na sala? Quais atividades? Para qual faixa etária? Para quais alunos?” (Professora 3 - idem).

Essa parceria profissional está desenvolvendo uma amizade sólida e companheirismo por parte das professoras, como já afirmamos anteriormente, e que consta do relato da Professora 3, a seguir:

Eu troco mais com ela, do que a colega da minha sala. “Ah, - os outros professores comentam que: - Você só tem 23 alunos”. Mas não é a mesma coisa, porque eu não consigo fazer a mesma atividade com todos eles. Depende do meu objetivo para aquele aluno, de vez em quando, eu posso até usar a mesma atividade, mas os meus objetivos são diferentes para cada aluno. Essa tua pesquisa vai ajudar outros, e nós precisamos nos ajudar. A gente precisa um ajudar o outro, precisamos parar de trabalhar em grupos, porque parece uma competição, porque eu não posso dar um pouco do meu tempo. (Professora 3, resposta advinda da Entrevista)

Conforme desenvolvemos as entrevistas com as professoras da SRM, marcamos horários *online* ou presencialmente. Foi uma experiência enriquecedora; pois, ouvimos muitas histórias de parceria entre essas profissionais, que se deparam todos os dias com muitos desafios. A Professora 4 narra sobre outro profissional que fez a diferença em sua trajetória:

Outra Professora da Sala de Recursos, que é muito minha parceira e de todas as minhas angústias, e a gente sabe que quando a gente se forma, a gente não sabe nada. A gente sabe a teoria, mas a prática, a gente não tem, e se não for, se não tiver alguém que acolha, a gente corre risco de fazer muita coisa errada, [...] ou de deixar de fazer coisa [...]. A gente peca ou pelo excesso ou pela omissão, quando é tentativa e erro. Inclusão não tem fórmula, cada aluno é de um jeito, você tem que descobrir. Descobrir o que aquele aluno precisa, quais são as habilidades que você vai trabalhar, e você vai desenvolver para poder chegar na sala de aula. E essa minha amiga foi fundamental, porque ela já tinha muita experiência, ela entrou no AEE antes de mim; então, eu me reportava a ela, e ela tem um olhar inclusivo assim, absurdo. Até porque ela cuida de um irmão que é autista nível 3, que já é um autista adulto que já passou pela escola especial. Então, ela tem a experiência da sala de recursos e a experiência da família, então ela me ajudou muito... assim a enxergar o aluno, a ter um olhar diferente. Porque realmente quando a gente chega, a gente não sabe, a gente tem muito boa vontade, mas a gente não sabe [...]. A gente não sabe nem olhar direito, aprender a enxergar o outro. Eu me humanizei demais vindo para educação especial e, principalmente, tendo contato com essa minha amiga que foi fundamental. Até hoje, a gente conversa, eu ligo para ela e ela liga para mim. E eu falo para ela: “Eu gosto de trabalhar com adolescentes”. E ela diz: “Eu gosto da mistura, porque o maior ajuda o menor, e essa troca é importante”. Ela fala muito da intervenção precoce, ela mostra com os menores, que aí, pode fazer uma grande diferença, principalmente, na primeira infância. Então, para mim, ela é minha parceira, acho que ela nem sabe. (Professora 4, resposta advinda da Entrevista)

Há que se notar a parceria e o respeito que as professoras têm umas pelas outras. A noção de que sua atividade profissional envolve uma série de variáveis que fogem ao seu controle; pois, trata-se de uma prática pedagógica cercada de desafios e barreiras que elas mesmas vão vencendo a cada dia.

Esta relação é destaque no texto de Abdalla (2022) sobre a *convivência como valor* na escola pública, na qual “as relações fortaleceram não só a participação dos sujeitos envolvidos, mas, sobretudo, a sua formação [...] na construção de uma rede de relações” (p. 3). Concordamos com a autora sobre a importância de se construir um ambiente de formação coletiva e colaborativa. E é exatamente o que podemos perceber nas respostas das professoras às entrevistas, quando auxiliam, de alguma forma, umas as outras.

Na quase totalidade dos relatos das professoras da SRM sobre o *profissional*, que marcou sua prática pedagógica ou sua trajetória, de alguma forma, temos o relato da Professora 5, que trabalha em uma SRM, que fica dentro de uma escola de Educação Infantil. Segundo esta docente, há muitas colegas que pensam diferente, mas há outros que são de fácil convivência, e ela aponta uma profissional, em especial, conforme o relato a seguir:

Colegas, que trabalharam comigo antes, têm uma visão diferente, quer dizer, têm que estudar, têm que se aperfeiçoar. Eu acho que o fato de eu conviver com elas, esse tempo, despertou em mim essa questão de melhorar, de estar sempre buscando, correndo atrás e a própria CAA, esses cursos [...]. É uma questão muito superficial, mas não fala como, quando, por que, como ensinar. E o que eu implemento hoje, especialmente essa questão do CAA, eu aprendi com ela. É uma fono, eu aprendi com uma fono, que eu trabalhei com ela. Não tem essa questão da parceria que deveria ter, e quando tem é muito superficial. (Professora 5, resposta advinda da Entrevista)

Embora vários profissionais tenham influenciado o seu trabalho, uma fonoaudióloga foi a grande responsável por marcar sua trajetória. Importante ressaltar que o contexto geral também deixou marcas nesta docente, que faz uma breve análise da escola de Educação Infantil, na qual atua na SRM, atualmente, e nos conta que:

Essa escola aqui, que as crianças permanecem em tempo integral, eu acho que aqui o AEE tem uma lacuna. Essa escola, a gente não consegue ter acesso ao professor que tá no contraturno, ao atendente, ou o professor da outra escola. Tem alguns casos que eu tenho contato com o profissional de apoio que tá com a criança no meu período [...], de manhã na sala de aula e à tarde eles ficam na recreação. Então, eu consigo articular algumas coisas com ela [...]: a questão do banho, da alimentação, até a comunicação. Eu vejo que alguma dessas profissionais contribuem bastante para este processo

[...], infelizmente, eu não consigo fazer com todas [...], esse acesso mais físico [...]. Estar ali, de frente para minha sala, eu atendo um aluno, então, a gente consegue compartilhar melhor algumas ações, até para intervir de uma forma efetiva. Mas, infelizmente, é restrito; daí, acaba sendo na sorte. Deu a sorte de você estar aqui, daí, a gente faz. (Professora 5, resposta advinda da Entrevista).

Há que se notar que a Professora 5 se refere a uma escola de Educação Infantil, na qual as crianças costumam ficar período integral. Não obstante, isso não acontece nas escolas de Ensino Fundamental, cujas crianças permanecem meio período e as professoras da SRM não têm acesso aos professores do contraturno; salvo, se dobrarem na mesma unidade, ou alguma outra variável. Em outras palavras, este acesso é sempre muito complicado e, na maioria das vezes, não acontece.

A próxima entrevistada reforça alguns problemas de comunicação, que fazem parte da rotina das professoras da SRM e a questão de ser um trabalho bastante solitário. Segundo o relato da Professora 6:

Nós temos uma troca entre colegas, eu tenho uma colega, a Professora A, que a gente troca situações. Eu tenho uma outra Professora B [...], que ela é maravilhosa, que a gente tem uma situação x e a gente troca alguma coisa assim. Mas é só a multifuncional é uma área solitária, é uma área que não é lembrada, é uma área que não é valorizada. Só lembram do AEE, quando o aluno está insuportável, não dá para trabalhar com ele no regular; daí, lembram da gente, que a criança está sem o AEE. Quando tá tudo bem lá, nem lembram o que é o AEE, inclusive isso vem da nova chefia da educação especial, não lembro [...], não acredito [...]. E a gente começa a ver até por documentos, a gente tem que dar o parecer e não tem o campo do AEE, assim a gente não é lembrado, a gente fica lá no canto, a gente só é lembrado, quando há uma necessidade específica. Olha esse aluno, ninguém tá conseguindo, o que que eu faço? Aí, lembram, então, eu acho o AEE solitário. Ele é um trabalho solitário, tá sempre nos bastidores, não pode ter grande desenvolvimento. Clínico não tem contato com a gente, professor não tem contato com a gente, muito raro, antes era até proibido. Agora, não é proibido. Mas por conta de contraturno, a gente não tem como... Eu digo o professor do regular [...], a gente não tem acesso; então, assim, o que a gente tem... é direção, equipe gestora... é muito tumultuada. Tem as situações do cotidiano que é muito conturbado; então, assim, não vai parar para falar com a gente, só se for algo pontual, uma situação pontual, um problema uma situação assim [...]. Fora isso não tem, não tem nenhum profissional, assim que faz a diferença, só os colegas mesmo do trabalho que há. Muito pouco, mas há essas trocas de colega, mesmo assim, é solitário. (Professora 6, resposta advinda da Entrevista)

Mais uma vez, percebemos que o/a profissional, que faz a diferença na vida das professoras da SRM, são as próprias professoras da SRM. É notória a parceria que existe entre elas, pois, em cada um dos relatos, fica evidente como elas se ajudam, se apoiam e, por diversas vezes, trocam suas angústias sobre suas práticas pedagógicas.

A Professora 7 nos conta que trabalhava na Educação Infantil, antes de se tornar Professora da SRM. E, neste sentido, conta a Professora:

A questão da estimulação com criança de creche eu dominava bem, mas a questão de trabalhar com autismo, dentro da multi, é uma novidade [...]. É algo diferente de se trabalhar; daí, eu conheci uma professora que ela foi me ensinando, foi me estimulando: “É legal você trabalhar isso, nunca esquece de trabalhar o nome do aluno, nunca esquece de você trabalhar atividade lúdica” [...], de fazer sempre meio a meio de atividade de identidade do aluno, percebendo parte do corpo. E aí, foi bem legal, o crachá do aluno, o nome do aluno. E aí, ela me auxiliou, pena que a minha multi não é, não tem... tanto equipamento como a multi que ela me estimulou: não tem ... é computador, não tem impressora, eu não tenho, assim [...] jogos, assim, próprios para os alunos pequenininho. Tudo, eu tenho que comprar, entendeu, que nem agora, eu fiz um jogo com eles de relógio, de contagem de 1 a 12. Eu tive que comprar, porque não tem material para a gente trabalhar com esses pequenininhos, que são autistas, e eles precisam de multi, precisam de coisa que estimulem. E aí, fica bem difícil o trabalho, às vezes, e a quantidade de alunos também é bastante [...]. Você precisa ter uma diversidade, porque eles precisam de algo que chame atenção. Sempre que eu preciso de ajuda, ela me auxilia, ela sempre tá em cursos gratuitos pela internet. Ela me passa os cursos de autismo, sabe? Bem disposta a ajudar mesmo, porque infelizmente falta um pouco, eu sinto falta. Porque eu sou contratada, quando eu entrei a primeira vez, há três anos atrás, o último contrato, todo mês a gente tinha troca de experiência. Então, a gente aprendia muito, agora, com este novo sistema, não tem mais esse momento de troca de experiência prática. Isso era gostoso, porque você tinha um contato com todas as professoras do AEE do período da tarde, sempre havia algo novo, sabe assim? É um momento prazeroso, uma vez por mês e isso foi tirado agora nesse último ano. A gente só fica na sala, na sala, na sala, é bem complicado. (Professora 7, resposta advinda da Entrevista)

É possível observar, segundo o relato da Professora 7, que em outros momentos (três anos atrás), havia uma certa reunião periódica, na qual todos/as os/as professores/as da SRM se encontravam e poderiam discutir alguns casos, trocar experiências e etc. Sem estes encontros, a formação em serviço, a troca, ficou sob a responsabilidade de cada um, conforme disponibilidade, interesse e/ou necessidade.

Estas trocas de experiências, vivenciadas em outros tempos pela professora entrevistada, são abordadas por Abdalla (2006) como *necessidades formativas*, que podem assumir diferentes formas e manifestações. As *necessidades habituais* são aquelas que refletem a realidade e as condições existentes, enquanto as *necessidades desejadas* são as que refletem os anseios e aspirações. Essa distinção, feita por Abdalla (2006), é fundamental para entender as necessidades de forma mais completa e para desenvolver processos de formação e intervenção mais eficazes.

Nossa Professora 8 conta que, quem acolheu e ensinou muito a ela, foi a professora do contraturno do AEE. A docente relata que esta foi maravilhosa e que será eternamente grata a ela, pois:

Ela já estava aqui há uns dois, três anos antes de mim. Então, quando eu entrei aqui, eu entrei crua, eu nunca tinha trabalhado numa sala multifuncional. Eu sabia LIBRAS, mas assim, sabia como era o trabalho, mas não, nunca tinha experimentado, a prática é sempre um pouco mais complicada. Você ali lidar com os pais, perguntar para os pais; enfim, ficar uma hora, eu estava acostumada, [...] eu vim da Educação Infantil. Então, eu estava acostumada com uma sala cheia de crianças, de gritaria de crianças correndo e, aí, você ficar uma hora só com aquela criança, às vezes, a criança é envergonhada. Daí, você tem que dar uma relaxada com a criança, para ela também criar um vínculo com você. Então, assim, eu estava meio assustada, eu entrei meio bichinho do mato. Daí, eu toda hora: “- Professora C, então, veio uma mãe assim e, assim, falou assim, assim” [...]: “Não se preocupa, porque se você falar desse jeito, os pais vão entender”. E que nem essa questão de falar com a família, eu tinha todo esse ideal, mas eu tinha preocupação de como passar e a família também não receber de forma errada. Então, assim [...], eu tinha um certo receio como que era; então, ela me explicava: “Não, então você faz assim, assim”. Eu explicava para ela o que eu queria passar e ela me explicava: “Então, acho que você deveria trocar assim por assim, para não ficar tão forte, para pessoa e ela acabar tendo uma outra interpretação. Com a criança você faz assim, você faz tal atividade”. Então [...], ela me deu várias, principalmente, atividades no computador, porque eu não tinha, eu sempre fui muito de papel. Viu, eu sou nova assim, mas eu sou muito de papel, adoro papel, uma folha e uma caneta e zero o computador. Então, ela me deu muitos recursos de jogos, de coisas de computador; então, quando eu entrei, ela... ela foi um marco de tudo, recurso tecnológico, que eu não tinha, ela me deu e até hoje, ela me ajuda *muito, qualquer dúvida que eu tenho, eu recorro a ela, e ela me salva várias vezes.* (Professora 8, resposta advinda da Entrevista)

Com este último relato, finalizamos as respostas da terceira questão da entrevista, reforçando a relação de ajuda e amparo que as professoras da SRM têm umas com as outras, sempre tentando se doar para ajudar a colega de trabalho. Neste sentido, é necessário fazer uma síntese para podermos analisar alguns pormenores das entrevistas.

A seguir, o Quadro 22 apresenta as “sínteses” das diferentes professoras sobre o “profissional que tem sido essencial, determinante ou marcante para a sua respectiva prática pedagógica”.

Quadro 22: Sínteses da 3ª Questão: Profissional que tenha sido essencial, determinante ou marcante de alguma maneira para sua prática pedagógica

Qual profissional você considera essencial, determinante, marcante de alguma maneira para sua prática pedagógica?		
Professora 1	Encontro do AEE promovido pela Seduc, troca de telefones e compartilham experiências todos os dias desde então.	Professora da SRM
Professora 2	Voltou para a SRM depois da pandemia e foi ajudada por uma colega de trabalho.	Professora da SRM
Professora 3	Pegou o telefone da colega em um encontro promovido pela Seduc e desde então as trocas são frequentes.	Professora da SRM
Professora 4	Na formação temos todo conhecimento teórico, então esta outra colega de trabalho ensinou na prática.	Professora da SRM
Professora 5	O contexto de trabalho motivou-a a estudar e “correr atrás”, teve muita influência de uma fonoaudióloga.	Fonoaudióloga
Professora 6	O que há são as trocas entre as colegas.	Professora da SRM
Professora 7	Uma colega de trabalho a estimulou em uma SRM, mas a sua sala é um pouco diferente da dela, tem menos materiais.	Professora da SRM
Professora 8	A Professora da SRM do contraturno, já estava na profissão há pelo menos 3 anos e tinha muita experiência para passar.	Professora da SRM

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

É possível depreender dos relatos sobre a terceira questão que a prática pedagógica, desenvolvida na SRM pelas professoras, é influenciada, marcada, em sua maioria, pela atuação de outra Professora da SRM. O que reforça ser uma prática pedagógica bastante solitária; uma vez que se trata de um trabalho muito específico: o atendimento aos alunos com deficiência.

Por outro lado, apenas uma das entrevistadas disse ter uma fonoaudióloga marcante em sua trajetória profissional, e ressaltou o contexto de trabalho como influenciador.

Neste momento, temos expostas todas as oito respostas das entrevistas realizadas compostas por três questões; portanto, é possível agora explorar a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), para desenvolver esta análise. A subdivisão entre dimensões, categorias de análise e unidades de sentido está retratada na técnica de análise de conteúdo com relação à segunda esfera da pesquisa, em questão.

A seguir, o Quadro 23 traduz a *Dimensão - Práticas Pedagógicas* – referente aos resultados das Entrevistas, com foco nas seguintes categorias de análise: *Marco Referencial da Trajetória Profissional*; *Marco Referencial da Família*; e *Marco Referencial do Profissional* e suas respectivas unidades de sentido, conforme o que segue.

Quadro 23: Dimensão, Categorias de Análise e Unidades de Sentido dos dados das Entrevistas realizadas

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (Dimensão)	Marco Referencial da Trajetória Profissional (1ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> •Avanços do aluno com deficiência (1ª Unidade de Sentido) •Saberes desejados (2ª Unidade de Sentido)
	Marco Referencial da Família (2ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> •Família é fundamental (1ª Unidade de Sentido) •Aceitação da pessoa com deficiência (2ª Unidade de Sentido)
	Marco Referencial do Profissional (3ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> •Professora da SRM (1ª Unidade de Sentido) •Prática pedagógica solitária (2ª Unidade de Sentido)

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

Há que se ressaltar o foco da investigação, que se centra na dimensão denominada como “Práticas Pedagógicas”. Neste sentido, cada questionamento realizado em cada uma das entrevistas ocupou uma categoria de análise, que será explicitada a seguir.

A 1ª Categoria trata do *Marco Referencial da Trajetória Profissional*, configurando o que podemos denominar de marco na trajetória dessas professoras, desde os processos de formação (inicial e continuada), considerando, também, suas necessidades formativas em relação a trabalhar com alunos com deficiência. E, como podemos observar, ao longo da seção 4.3.1, os resultados foram esmiuçados em duas *unidades de sentido*: *avanços do aluno com deficiência e saberes desejados*.

Em relação à primeira unidade - *Avanços do aluno com deficiência* -, é preciso destacar que as professoras, em suas narrativas, sempre tendem a considerar a importância dos avanços de seus alunos com deficiência em seu próprio processo de formação profissional, seja em relação a superar os traumas pessoais, a socialização que precisa manter com seus alunos, a utilização das filmagens para registrar os avanços ou recuos junto a esse alunado e a outros profissionais, dentre outros aspectos.

Diante disso, as professoras afirmam que é possível avançar mesmo nas situações mais complexas e desacreditadas. As pequenas situações, que aos outros são

minúsculas, precisam ser consideradas, pois, para o público-alvo da SRM são grandes ganhos que fazem a diferença.

O que podemos apreender em relação à trajetória das professoras é que, de um lado, esperam ver avanços em suas próprias didáticas e metodologias para que seus alunos com deficiência possam abrir espaços de aprendizagem e conseguirem, também, avançar em seu processo educativo. Nesta perspectiva, Abdalla (2006, 2020) indicaria que são “modos de pensar e agir”, que os/as professores/as assumem para desenvolver “pensamentos críticos e criativos” na direção de superar os desafios desse cotidiano tão complexo.

De outro lado, nesta direção de desejar os avanços para os alunos com deficiência, como afirmaria Freire (1996), podemos observar em que medida elas enfrentam esses desafios, ampliam a *conscientização* que vão tendo da realidade, e, sobretudo, procuram a *dialogicidade* com esses alunos, com suas famílias e outros professores/as no sentido de buscar saídas no coletivo. Ao mesmo tempo, desenvolvem o processo de *autonomia* em suas escolhas e decisões para conseguirem esses “avanços”, mesmo que sejam pequenos, mas tornam-se grandes superações, como desvelam em suas narrativas. Diante disso, procuram conhecer melhor a realidade, terem contato com novos estudos e pesquisas; assim como trocas de experiências com seus pares. O que vem fazer parte da próxima unidade de sentido, ou seja, dos “saberes desejados”

Esses *saberes desejados* (2ª unidade de sentido) são saberes que deveriam conscientizar os responsáveis em busca de outros exames, materiais e outros referenciais sobre a deficiência. São *desejados*, no sentido de evidenciar que as pessoas com deficiência são indivíduos com uma identidade singular e que precisam ser observados em sua completude. O que significa que as professoras, que não sabiam como atuar com alunos autistas ou com alunos com paralisia cerebral, buscaram mais formação e informação, para concretizar suas práticas pedagógicas com este público.

Como explicitaria Abdalla (2015, 2016b), esses *saberes desejados* fazem parte da “consciência” que as professoras têm do “sistema de possibilidades que são oferecidas”, e que permitem definir “posições e tomarem decisões” (Abdalla, 2016b, p. 104). Ou seja, as professoras estão convencidas que precisam organizar suas práticas pedagógicas de modo a assegurar aos alunos com deficiência “o direito à educação plena e participativa, em igualdade com os demais alunos” (Brasil, 2010b).

Nesta direção, como acentua Tardif (2000, p. 11), esses *saberes desejados* assumem significados e sentidos, porque se relacionam às “situações de trabalho” e são “construídos, modelados e utilizados de maneira significativa” (p. 11). No caso, essas professoras avaliam suas práticas pedagógicas constantemente e se atualizam por meio de pesquisas e estudos, como afirmaria Pelosi (2003), para desenvolverem seus saberes e práticas, reforçando o compromisso com uma educação mais inclusiva.

A 2ª *Categoria* refere-se ao *Marco Referencial de Família*, cuja responsabilidade é total sobre o aluno com deficiência, sendo chamada pelas professoras entrevistadas de “base” e de “fundamental”. O que deu origem à primeira Unidade de Sentido - *Família é fundamental*; pois, segundo as docentes, “sem a família não dá” (Professora 6), sem a família “o trabalho fica fraco” (Professora 7), tamanha a importância da *família* na prática pedagógica das professoras da SRM.

A família exerce, então, um papel essencial no apoio, inclusão e desenvolvimento da pessoa com deficiência, proporcionando um ambiente de acolhimento e estímulo. No entanto, essa relação pode apresentar desafios, como: a sobrecarga emocional e financeira dos cuidadores, a adaptação às necessidades específicas e a busca por autonomia do indivíduo. O apoio familiar influencia diretamente na autoestima e na qualidade de vida da pessoa com deficiência.

Quando a família promove um ambiente de respeito, incentivo e inclusão, as pessoas com deficiência têm mais chances de desenvolver independência e participação social ativa. Além disso, o acesso a recursos como terapias, educação especializada, como é o caso do AEE, e ter suporte psicológico, podem fortalecer tanto o indivíduo quanto seus familiares; assim como possibilita desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

Por outro lado, algumas famílias podem enfrentar dificuldades em aceitar ou lidar com a deficiência, o que pode gerar conflitos ou superproteção excessiva. Isso nos leva à segunda Unidade de Sentido - *Aceitação da pessoa com deficiência*. Esta Unidade de Sentido evidencia a dificuldade familiar em aceitar a pessoa sob sua responsabilidade, que tem deficiência. Tal barreira precisa ser ultrapassada; pois, segundo os relatos, aqui descritos, há diferenças significativas no desenvolvimento da criança, no que tange ao equilíbrio entre proteção e estímulo à independência. E isso é essencial para garantir o desenvolvimento saudável da pessoa com deficiência.

Entendemos que o diálogo aberto, a troca de experiências com outras famílias e o apoio de profissionais especializados podem ajudar nesse processo. A aceitação da deficiência de um ente querido pode ser um processo desafiador para muitas famílias.

Neste sentido, a família requer vários cuidados com relação às adaptações necessárias para atender ao familiar com deficiência; pois, é um processo muito complexo. Assim, como os profissionais da educação que atendem a este público necessitam de uma ressignificação, as famílias carecem repensar seus próprios processos cognitivos, emocionais e socioculturais, conforme Abdalla (2006,2020), Abdalla e Mota (2009) e Furlaneto e Abdalla (2024).

A inclusão da pessoa com deficiência implica conhecer a diversidade de atendimentos, de ferramentas e de adaptações que, aos poucos, a família vai se apropriando, por isso, essa ressignificação é tão importante.

O diagnóstico, seja ele precoce ou tardio, pode gerar uma série de sentimentos, como medo, negação, culpa e insegurança. Muitas vezes, os familiares enfrentam dificuldades para lidar com essa nova realidade, o que pode impactar tanto a pessoa com deficiência quanto o ambiente familiar.

A negação é uma das primeiras reações que podem surgir diante do laudo médico. Algumas famílias têm dificuldade em aceitar o diagnóstico, acreditando que pode ter havido um erro ou que a condição pode ser temporária. Esse tipo de comportamento pode atrasar o início de tratamentos e intervenções necessárias para o desenvolvimento e bem-estar da pessoa com deficiência.

Outro fator que dificulta a aceitação é o impacto emocional e social. Muitas famílias temem o preconceito e a exclusão que a pessoa com deficiência pode enfrentar na sociedade. Além disso, podem sentir-se sobrecarregadas pela necessidade de adaptação da rotina, pela busca de tratamentos especializados e pelo medo do futuro. A falta de informações e apoio adequado agravam essa situação, tornando o processo ainda mais difícil.

Para Plestsch (2009), a educação inclusiva é um processo amplo, em que a escola deve promover o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, considerando suas especificidades. Daí, a importância na orientação aos familiares; pois, são eles que acompanham cotidianamente a vida social da pessoa com deficiência, frequentando diversos ambientes diferentes da escola.

Sasaki (2006) acrescenta que a sociedade deveria se adaptar para incluir em seus sistemas sociais a pessoa com deficiência; pois, este é o verdadeiro processo da

inclusão social. Nesta perspectiva isso já seria “uma abertura para uma sociedade mais justa, democrática e humana”, conforme destacaria Abdalla (2006, p.112).

No entanto, a aceitação da deficiência é essencial para garantir qualidade de vida e inclusão, como observamos na fala das próprias professoras da SRM sobre o desenvolvimento da criança, quando a família atua de forma efetiva e sem reservas. E, em especial, quando a família reconhece a condição do ente querido e busca apoio, seja por meio de profissionais, grupos de apoio ou instituições especializadas, o caminho se torna menos solitário. Com o tempo, muitas famílias percebem que a deficiência não define a pessoa, mas é apenas uma parte da sua identidade, e que, com amor e compreensão, é possível construir um futuro digno e inclusivo.

Diante dessas colocações, consideramos que é preciso compreender o *Marco Referencial da Família*, entendendo sua importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e para o trabalho pedagógico. Trabalho este, que envolve a compreensão por parte da família da superação dos desafios que terá que enfrentar neste processo, e que junto aos/às professores/as poderão melhorar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e solidárias.

A 3ª Categoria trata do *Marco de Referência Profissional*, em outras palavras, aponta para alguém, para uma pessoa, que pode ou não estar neste universo da Educação Especial, mas que, de alguma forma, influenciou as práticas pedagógicas das professoras da SRM. Temos uma maioria de respostas advindas das entrevistas já esboçadas aqui, que fazem alusão a outras professoras da SRM, o que define nossa primeira *Unidade de Sentido: Professora da SRM*.

Há que se perceber que essas professoras desempenham um papel essencial no processo de inclusão e aprendizagem não somente dos alunos com deficiência, mas, sobretudo, com seus colegas de profissão. Seu brilhantismo se reflete não apenas no conhecimento técnico e pedagógico que possuem - o *saber profissional* (Tardif, 2000). Mas, particularmente, na dedicação, sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento de outros colegas, que vivenciam as mesmas angústias profissionais.

Diante disso, as professoras constroem, modelam e desenvolvem, de maneira significativa, seus conhecimentos como trabalhadoras da educação. O que significa que são mediadoras de seu próprio conhecimento, adaptando estratégias, metodologias e recursos para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Esses mesmos saberes profissionais refletem o contexto socioeducacional e institucional, nos quais a profissão é exercida, ampliando os saberes das práticas

(Abdalla, 2015). Para Nóvoa (2009), a formação que assume um componente prático está centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos.

Com paciência e criatividade, as professoras transformam desafios em oportunidades de aprendizado, apostando para que todos os estudantes possam ter acesso a uma educação de qualidade. Destacamos, também, que o olhar atento e acolhedor dessas professoras faz toda a diferença na vida dos alunos. Com empatia e resiliência, ajudam a superar barreiras e mostram que a educação inclusiva é um direito fundamental.

Esses conhecimentos práticos dos/as professores/as são marcados e construídos pelos contextos formativos e precisam ser (re) conhecidos pelos professores, conforme destaca Abdalla (2015). Neste sentido, as pedagogias de inclusão inseridas no ambiente da SRM, que envolvem tantos desafios, são essenciais; pois, apresentam modos de pensar e agir que sedimentam pensamentos críticos, criativos, problematizações e momentos de afeto significativo para os alunos. O que possibilita construir, assim, “espaços sociais mais colaborativos e de convivência solidária”, que é exatamente o que propõem as pedagogias de inclusão, como diriam Abdalla (2006, 2020, 2022), Almeida e Abdalla (2017), Abdalla e Almeida (2020).

Por outro lado, é preciso considerar ainda que a prática pedagógica das Professoras da SRM é, muitas vezes, uma atividade solitária. Essa é, infelizmente, uma sensação comum por parte das professoras, segundo seus próprios relatos. O que pode gerar diversos desafios e dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho eficiente e inclusivo.

Portanto, a partir da segunda *Unidade de Sentido: Prática pedagógica solitária*, entendemos que muitas professoras precisam lidar sozinhas com as diversas demandas dos alunos com deficiência, sem o apoio contínuo de terapeutas, psicólogos ou assistentes. Isso pode limitar as possibilidades de intervenção e dificultar a adaptação das estratégias pedagógicas para cada estudante.

Nóvoa (1997, 1999, 2009) e Tardif (2007) apontam como um dos maiores desafios da academia a ampliação de espaços no currículo para a prática; ou seja, há, na formação inicial, uma lacuna entre teoria e prática. O que já denota uma dificuldade do docente.

Mantoan e Prieto (2006) corroboram com a formação continuada como responsabilidade dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino;

ou seja, há que se pensar em formação no trabalho, mas, sobretudo, em como adequar a formação inicial e continuada às demandas diárias da profissão.

Além disso, há pouca comunicação e trocas de experiências entre os educadores da educação inclusiva, como citado pela Professora 7:

Todo mês a gente tinha troca de experiência; então, a gente aprendia muito. Agora, com este novo sistema, não tem mais esse momento de troca de experiência prática. Isso era gostoso, porque você tinha um contato com todas as professoras do AEE. (Professora 7, resposta advinda da Entrevista).

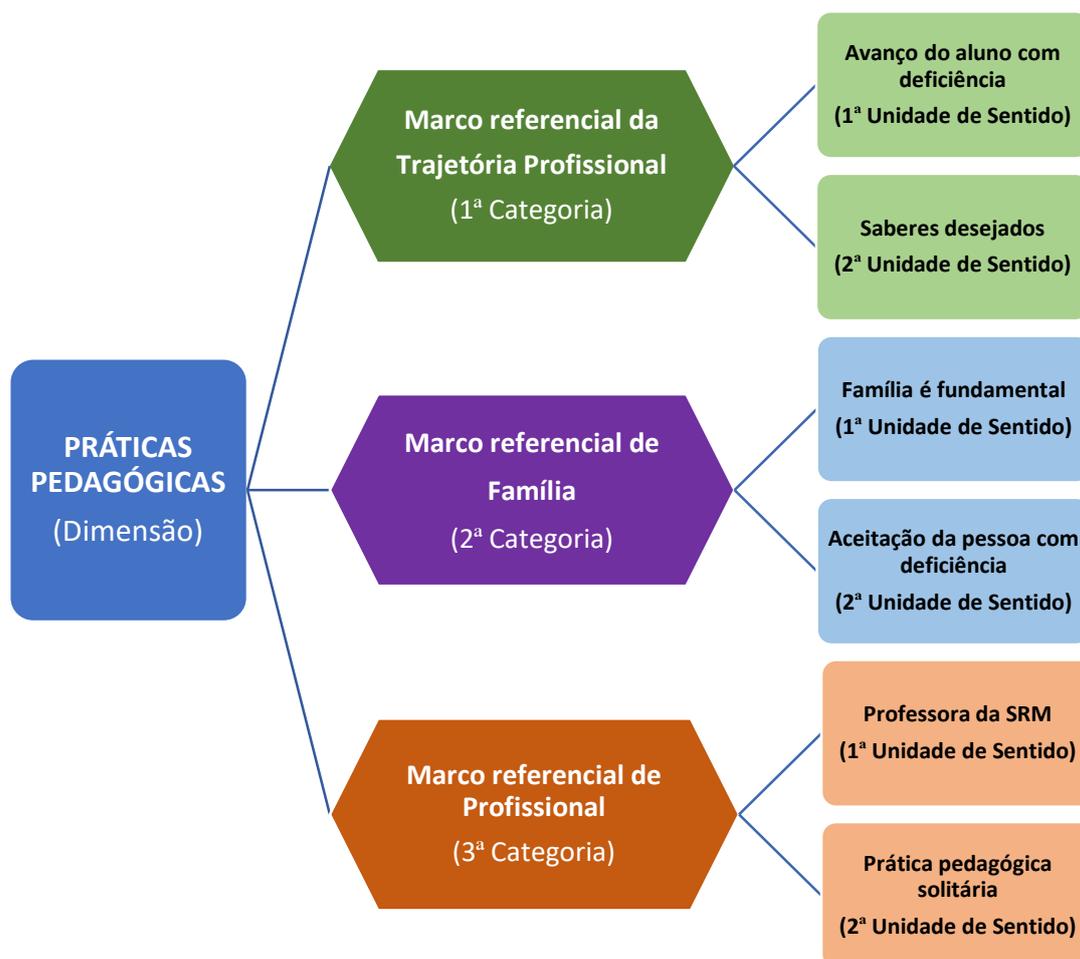
A escassez de comunicação dificulta a criação de um ambiente verdadeiramente acessível e colaborativo. Temos, ainda, a sobrecarga de responsabilidades, pois, muitas professoras precisam lidar com: uma grande quantidade de alunos, com diferentes deficiências; planejar atividades personalizadas; acompanhar o desenvolvimento de cada um; elaborar relatórios; e, muitas vezes, atuar como mediadoras entre a família, a escola e os profissionais de saúde. Sem um suporte adequado, essa carga de trabalho pode levar ao desgaste físico e emocional, comprometendo a qualidade da prática pedagógica.

É preciso destacar, ainda, que, nesta perspectiva, “a identidade profissional é elaborada, construída e reconstruída, assim, de acordo com os contextos profissionais” (Abdalla, 2008, p. 31). E que, aqui, são contextos recheados de excesso de trabalho e de esgotamento emocional por parte dos/as professores/as. O que nos leva a problematizar a falta de espaço, para desenvolver o que Nóvoa (1999) denomina de “pensamento autônomo”. Pensamento este, que deveria ser produzido pela articulação entre a vida de professor e a profissão docente em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Diante desses desafios, é fundamental que as escolas e gestores educacionais promovam uma cultura de colaboração, oferecendo suporte às professoras das SRM por meio de formações continuadas, espaços de troca de experiências e uma equipe de apoio multidisciplinar. A inclusão não deve ser responsabilidade de um único profissional, mas sim um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

Para melhor esboçar a análise de conteúdo da Entrevista, elaboramos a Figura 8, a seguir, que reforça a divisão que utilizamos de categorias e unidades de sentido, segundo Bardin (1977).

Figura 8: Análise de Conteúdo da Entrevista – Dimensão, Categorias e Unidades de Sentido



Fonte: elaborado pela autora, com base nos referenciais teóricos e nos dados da pesquisa de campo.

Nessa Figura 8, temos um organograma das partes principais destacadas na Entrevista com as professoras da SRM. Destacamos que as categorias evidenciam o foco de cada uma das questões, e as unidades de sentido mostram a essência que apareceu nas respostas das professoras. Esta é uma síntese da análise de conteúdo das entrevistas realizadas por meio da pesquisa de campo.

Como síntese deste Capítulo 4, podemos considerar que a Tese se guiou por meio da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e dos autores, cujas ideias foram discutidas na parte teórica deste trabalho. Apresentamos, inicialmente, os resultados do Questionário, subdividido em quatro pilares: o *primeiro* consiste no perfil e na formação das docentes que participaram da pesquisa; o *segundo* desenvolveu as informações pertinentes ao público-alvo atendido pela SRM; ou seja, os alunos com deficiência, suas quantidades, seus laudos e seu segmento escolar; o *terceiro* pilar

discorreu sobre a organização pedagógica das professoras da SRM, número de alunos atendidos por horário e outras informações relacionadas à organização pedagógica; o *quarto* e *último* pilar do Questionário dissertou sobre os *desafios* e as *perspectivas* relatadas pelas docentes da SRM, tais como: ambiente/espço físico, recursos materiais e confecção de materiais, formação em serviço e outras especificidades na visão dessas professoras.

A última parte deste Capítulo ficou com a análise de conteúdo especificamente das entrevistas, na qual foi possível esboçar as respostas de cada pergunta, separadamente, por meio de um quadro-síntese, que nos ajudou na exposição final da análise dos conteúdos desenvolvidos. Juntamos, assim, as respostas obtidas e subdividimos em categorias de análise e unidades de sentido.

Tais dados revelam a realidade vivenciada por nossos sujeitos de pesquisa, considerando seus desafios e possibilidades, ao desenvolverem suas práticas pedagógicas com alunos com deficiência. O que vem contribuir para reforçar a defesa de nossa Tese, ao considerar que é preciso trazer à realidade o que pensam os/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, considerando seus desafios e possibilidades, para que seja possível a estes/as profissionais, a partir de seus saberes e experiências, não só atenderem melhor aos alunos com deficiência, mas, sobretudo, buscar incluí-los em nossas escolas e na sociedade como um todo.

No próximo tópico, teceremos algumas *considerações*, cuja finalidade é anunciar que encerramos esta pesquisa; mas, no entanto, temos a noção de que este é um tema longe de ser esgotado em suas reflexões. Sabemos que há várias vertentes que poderiam ser exploradas sobre esta temática e que outras indagações poderiam suscitar novas inquietações e descobertas; sobretudo, transformando as práticas pedagógicas dessas professoras e considerando suas possibilidades para atender, com excelência, ao aluno com deficiência.

Há que se ponderar nossas limitações humanas e temporais, quando refletimos/discutimos sobre atuar, intervir e modificar nossas realidades. Nesta direção, o ato de pensar sobre esta temática já desperta alguns gatilhos importantes que podem ser desenvolvidos pelos leitores deste trabalho de pesquisa. Tanto na reflexão sobre o tema quanto no compartilhamento dessas informações, temos uma grande responsabilidade; pois, a ciência não é apenas acumular informações, mas compreender, questionar e transformar a realidade.

Por último, é este transformar a realidade que se faz por meio do pensamento crítico, por um processo de aprendizagem que precisa ser contínuo, pois o conhecimento está sempre em evolução, sendo revisado e aprimorado com novas descobertas e reflexões.

Reforçamos, então, que este trabalho, ao colocar o foco no ato de pesquisar e de conhecer mais a fundo a SRM, buscou promover momentos de reflexão e de inovação da realidade vivenciada pelas professoras, sujeitos de pesquisa, de modo que seja possível construir um mundo mais sustentável, inclusivo e mais significativo para essas docentes, seus alunos e as famílias pertencentes às diferentes comunidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A deficiência estabelece limite, mas não incapacidade.
Nenhum sonho é grande demais.
Todos devemos parar de perguntar 'por quê'?
E em vez disso perguntar: 'Por que não?'*
(grifos do autor)

Clodoaldo Silva²⁹

A epígrafe deste Capítulo exprime uma pergunta instigante a uma mudança de paradigma, quando a maioria das pessoas pergunta *por quê?* Poucos perguntam: e *por que não?* Ao final deste trabalho, queremos declarar que existe uma “defesa dos direitos e da inclusão”. É a dimensão ética e social que permeia a identidade profissional do/a professor/a da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Esse/a educador/a precisa ser um defensor/a do direito à educação de todos os/as alunos/as, atuando para superar barreiras e preconceitos que possam existir dentro e fora do ambiente escolar. *Por que não?*

O envolvimento em ações de sensibilização e formação de toda a comunidade escolar quanto à inclusão é uma extensão importante de seu papel. *Por que não?*

A partir dessa questão - *Por que não?* -, resolvemos desenvolver algumas considerações sobre a temática proposta, retornando ao nosso questionamento inicial: Como são as práticas pedagógicas das professoras da SRM, que atuam no AEE em Praia Grande, a partir de sua formação docente, considerando seus desafios e suas possibilidades?

Há que se ponderar que, para respondê-la, ou melhor, para buscar algumas saídas, trilhamos um caminho bastante tortuoso; uma vez que descobrir como são as práticas pedagógicas significa estar ao lado do/a professor/a do AEE e perceber como ele/a

²⁹ Clodoaldo teve paralisia cerebral por falta de oxigênio durante o parto, o que afetou os movimentos das pernas e lhe trouxe uma pequena falta de coordenação motora. Obteve prata no revezamento 4x50 m livre nos Jogos Paralímpicos Rio 2016; uma medalha de ouro e três medalhas de prata nos Jogos Parapan-Americanos de Toronto 2015; um ouro no Mundial de Glasgow 2015; um ouro no Mundial de Montreal 2013; dois ouros e quatro pratas nos Jogos Parapan-Americanos de Guadalajara 2011; um ouro no Mundial da Holanda 2010; uma prata e um bronze nos Jogos Paralímpicos de Pequim 2008; seis ouros e uma prata nos Jogos Paralímpicos de Atenas 2004; e três pratas e um bronze nos Jogos Paralímpicos de Sydney 2000.

organiza as suas práticas pedagógicas. Ou seja, como reflete sobre a sua formação, suas experiências, desafios e possibilidades.

Neste panorama, assumimos, como *objetivo geral*, “analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, identificando e discutindo os desafios e as possibilidades da formação docente”.

Buscamos, também, reunir elementos para a construção do objeto de análise, qual seja: as professoras que trabalham com alunos com deficiência e atuam na SRM. Diante disso, propomos, como *objetivos específicos*: 1º Conhecer o cenário mais amplo das políticas públicas que incidem sobre a SRM e as práticas pedagógicas, analisando a revisão sistemática da literatura; 2º Estabelecer diálogos referenciais sobre os temas que influenciaram as leituras referentes à formação docente e às práticas pedagógicas mais inclusivas; 3º Apresentar os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados utilizados no contexto da pesquisa em Praia Grande, descrevendo como ocorrem os atendimentos na SRM, considerando os recursos utilizados, a organização dos tempos e espaços, a formação dos/as professores/as e as estratégias pedagógicas; e 4º Analisar os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos/as professores/as da SRM no desenvolvimento das práticas pedagógicas com educandos com deficiência.

Sendo assim, esta Tese se propõe a analisar os procedimentos desenvolvidos pelas professoras que atuam com alunos com deficiência na SRM. E, reforçamos, aqui, que não tratamos de qualquer sala, mas, especificamente, das SRMs localizadas na cidade de Praia Grande, situadas na Região Metropolitana da Baixada Santista.

Como meio de alcançarmos nossos objetivos, fizemos uma busca no Banco de dados da Capes e na Plataforma SciELO, a fim de obter respaldo de pesquisas e artigos relacionados aos nossos referenciais teóricos e compreender o que já foi estudado, ou seja, o que há sobre a temática. O que nos permitiu, inicialmente, conhecer um pouco mais sobre o cenário das pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico sobre os/as professores/as da SRM. Dividimos, assim, estes achados em cinco categorias: I. Formação; II. Práticas Pedagógicas; III. Política; IV. Trabalho; e V. AEE.

Cada uma das categorias anunciadas apresentou, nesta fase da investigação, subdivisões sob focos temáticos diferenciados, considerando, por exemplo: os saberes docentes, o olhar do professor, o trabalho colaborativo, a formação inicial e continuada, a comunicação aumentativa e alternativa, as políticas de formação e as representações sociais e profissionais. Também, havia outras pesquisas que se relacionavam, mais especificamente, a algum tipo de deficiência específica como: o uso da linguagem de

sinais, o Transtorno do Espectro Autista, a deficiência auditiva, a deficiência visual, a Síndrome de Down e a deficiência intelectual, dentre outros focos temáticos.

À medida que avançávamos nesta fase, elaborávamos nossos instrumentos de coleta de dados, que dialogavam, diretamente, com questões subjacentes que tínhamos a respeito do tema, e que podiam nos responder acerca dos procedimentos desenvolvidos pelas professoras pesquisadas na SRM, tais como: a) analisar a organização dos agrupamentos de alunos para o atendimento em individual e coletivo; b) conhecer qual a quantidade de alunos e as ações pedagógicas iniciais; c) saber como era a participação das famílias neste processo, suas dificuldades, limites e influências na formação dos alunos com deficiência, segundo os/as professores/as do AEE; d) escutar quais eram as sugestões, os limites, as opiniões e observações advindas da formação pedagógica dos/as profissionais envolvidos/as e das práticas pedagógicas por eles/as desenvolvidas; e) conhecer quais eventuais providências administrativas e estruturais foram tomadas pela rede de ensino da Estância Balneária de Praia Grande para receber os alunos com deficiência. Ou seja, saber sobre: a aquisição de materiais e/ou recursos tecnológicos (*software*, equipamentos); os espaços nas unidades de ensino ou espaços em ambientes virtuais; a obtenção de maquinário específico para algum tipo de deficiência utilizado dentro e/ou fora da escola; a ampliação no número de escolas e/ou SRMs; assim como a ampliação dos horários de atendimento, contratação de professores especializados e/ou profissionais, que fazem o acompanhamento desses alunos nas salas regulares; e f) solicitar que a Secretaria de Educação possa desenvolver formações/capacitações, que contribuam para a formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as, dentre outros profissionais da Escola.

Reiteramos que nossos dados precisam vir de professores/as que trabalham com alunos com deficiência na SRM de Praia Grande; ou seja, professores/as específicos/as que estão na ativa. O contexto é a “educação especial e inclusiva” desenvolvida no município da Praia Grande.

Nesta direção, a Tese se estruturou em quatro capítulos. No Capítulo 1 - *Salas de Recursos Multifuncionais - SRM* -, apresentamos um apanhado do cenário, que é composto por políticas públicas sobre o tema. Para descrever este contexto, recorreremos a algumas das legislações vigentes no país, tais como: a Constituição de 1988 (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996); a Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009); a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015); algumas Notas Técnicas; e vários outros documentos que corroboraram para que este cenário fosse

clarificado. Em seguida, desenvolvemos a *Revisão Sistemática da Literatura*, a qual subdividimos em categorias e subtemas, ou melhor, unidades de sentido (Bardin, 1977), a fim de conhecer o contexto acadêmico de pesquisas sobre o tema proposto.

No Capítulo 2 - *Diálogos Referenciais* -, tratamos de estabelecer uma conversa com os autores que corroboram com esta investigação e o desenvolvimento de conceitos, ideias e saberes importantes sobre a temática, como é o caso das *Pedagogias de Inclusão*, da *Identidade Profissional* e da *Formação Docente*. Neste sentido, em relação ao tema da *educação especial* e das *pedagogias de inclusão*, dialogamos com: Mantoan e Prieto (2006); Bueno (2008, 2016); Cardoso e Tartuci (2013); Veiga-Neto e Lopes (2011); Kassar (2012); Furlaneto (2016); Almeida e Abdalla (2017) e Abdalla e Almeida (2020). Sobre *formação docente e práticas pedagógicas*, a conversa foi desenvolvida com: Freire (1979, 1992, 1996, 2005, 2013, 2019); Tardif (2000, 2005, 2006, 2008, 2013); Libâneo (2001); Nóvoa (2001, 2009, 2017, 2022a, 2022b); Abdalla (2006, 2008, 2011, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2020, 2021, 2022, 2023); Monfredini (2012); Gilberto (2015, 2017, 2022); Abdalla e Diniz-Pereira (2020); dentre outros. Ao final deste Capítulo, traçamos algumas diferenças significativas que vão “*Das Práticas Docentes às Práticas Pedagógicas: como caminhar para as pedagogias de inclusão*”, considerando que a organização das práticas pedagógicas deve acontecer para que se possa assegurar, aos alunos com deficiência, o direito à educação plena e participativa, em igualdade com os demais alunos da escola regular.

A seguir, no Capítulo 3 - *Caminhos da Pesquisa no contexto de Praia Grande* -, desenvolvemos a fase da *Pesquisa de Campo*, que se iniciou com a aplicação do *Questionário*, que foi subdividido em quatro pilares de informações: I - Perfil profissional; II - Público que frequenta a sala de recursos; III - Organização da sala; e IV - Desafios e perspectivas da prática pedagógica. Além disso, destacamos que foi utilizado a Plataforma do *Google* formulários. Somente depois dessa fase, conseguimos avançar um pouco mais na pesquisa de campo, quando incluímos a *Entrevista* com roteiro específico de investigação, ligado às experiências docentes com alunos com deficiência, aos familiares e a outros profissionais que marcaram a jornada das professoras pesquisadas. Desenvolvemos, também, a descrição do contexto educacional no qual a pesquisa se insere.

Nesta direção, foi necessário apresentar o Estado de São Paulo e a Região Metropolitana da Baixada Santista. Sobre este contexto, colocamos o foco, diretamente, na pasta “Educação Especial e Inclusiva”, específica da cidade. A partir daí, foi possível

mapear: a) as escolas da cidade, que possuem SRM; b) as quantidades de alunos matriculados nestas salas e seu segmento escolar; c) a localização e a divisão em polos de atendimento; e d) o mapeamento da quantidade de alunos por deficiência de acordo com seus laudos. Os *Resultados* advindos do Questionário de coleta, com seus pilares - Perfil docente e formação, Público-Alvo, Organização Pedagógica e Desafios e Perspectivas -, foram apresentados em gráficos e quadros a fim de que o leitor compreendesse melhor os resultados alcançados. Finalizamos este Capítulo com Contexto de Praia Grande, subdividido em Educação Especial e Inclusiva e dados coletados com a Diretora da Coordenadoria desta pasta.

No Capítulo 4 - *Análise de Conteúdo* – é preciso destacar que foi possível organizar os dados coletados no Questionário, a partir dos referenciais teóricos e da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), tendo em vista uma triangulação de categorias, aqui definidas como: *Formação Docente, Práticas Pedagógicas e AEE*. Já, os dados coletados nas Entrevistas entraram na dimensão de análise das *práticas pedagógicas* e foram subdivididos também em *categorias*, tais como: *Marco Referencial da Trajetória Profissional, ao Marco Referencial da Família e ao Marco Referencial do Profissional*, que, por sua vez, foram divididos em *unidades de sentido* relatadas em detalhes no capítulo anterior. Neste contexto, redigimos as análises de conteúdo conforme as respostas das professoras participantes, trazendo à tona a perspectiva singular destas profissionais sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Por último, desenvolvemos as *Considerações Finais*, as quais não consideramos como finais, exceto por estarem encerrando este trabalho. Consideramos que a temática é muito abrangente e pode ter outros desdobramentos; no entanto, sabemos de nossa responsabilidade em trazer um desfecho à problemática aqui mencionada. Sendo, assim, esta fase conta com uma síntese dos aspectos relevantes desta Tese, em que propomos algumas considerações a respeito do tema desenvolvido, no sentido de contribuir para uma educação e sociedade mais inclusiva, desde que tenhamos um trabalho docente participativo e colaborativo.

Tendo em vista essas colocações, buscamos refletir, primeiro, sobre quem é o/a professor/a da SRM. E, neste sentido, consideramos que é um sujeito/agente social, que está submetido diariamente a situações de trabalho, que exigem uma predisposição à inovação constante. Consideramos que muitas de suas tentativas de ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos não têm o retorno esperado. Entretanto, esse/a profissional não pode abrir mão de sua criatividade; por vez,

pautada, em especial, na preocupação com o avanço cognitivo, ou seja, com a melhoria da aprendizagem de seu alunado. A esse respeito, Abdalla (2006, p. 67, grifos da autora) ressalva que “a escola é o espaço de *ser e estar* professor”; portanto, é onde se “constroem os sentidos da profissão, para reinventar instrumentos significativos da construção da realidade” (p. 67).

Observamos, durante a pesquisa de campo, que algumas narrativas das professoras entrevistadas indicam que elas se sentem orgulhosas, toda vez que implementam uma atividade e percebem que é possível apreciar que há mudança na postura, no comportamento, ou seja, nas motivações de seus discentes. O que influencia, segundo as docentes, o processo de aprendizagem dos alunos e a própria formação docente.

Também, é preciso destacar que, ao analisar as *necessidades formativas* das docentes no decorrer na pesquisa, como já mencionou Abdalla (2006), foi possível identificar que essas necessidades são *habituais e permanentes*. Ou seja, retratam problemas desde a formação inicial, ao apontarem para a ineficiência dos cursos, visto que os conhecimentos adquiridos estão distantes de suas práticas docentes, e continuam sendo constantes no contexto de atuação na SRM.

Por outro lado, as professoras também indicam as *necessidades desejadas*, quando apontam para as possibilidades de discussão de suas atividades junto aos seus pares, aos alunos e suas famílias, no sentido de fortalecer possíveis relações de colaboração para melhorias na SRM e na própria Escola.

Diante dos resultados, é possível afirmar também que as professoras da SRM assumem um papel crucial na criação de ambientes educacionais mais inclusivos, porque reconhecem e valorizam os diferentes modos de aprendizado, criam espaços de aprendizagem colaborativos, nos quais os alunos são encorajados a expressar suas ideias de forma crítica e criativa.

Um outro lado da questão é compreender que a identidade profissional das professoras investigadas e, também, dos/as professores/as das SRMs é complexa e multifacetada. E que, para desvendá-la, será preciso escutar suas narrativas sobre as trajetórias de formação e a respeito de suas experiências nas SRMs. Refletir, também, sobre as condições de trabalho, que envolvem uma necessária sensibilidade, flexibilidade, colaboração e uma postura ativa em defesa da inclusão social. Essas dimensões são imprescindíveis para que o atendimento aos alunos com deficiência seja não apenas eficaz, mas também significativo, respeitoso e transformador, promovendo o aprendizado e desenvolvimento pleno de cada estudante.

Nesta perspectiva, será importante que o sistema de ensino aposte na valorização desses/as profissionais, de modo a promover um processo contínuo de formação. E que essa formação continuada seja desenvolvida em um trabalho coletivo e solidário, em parceria com as universidades, a fim de compreender o papel da educação na cultura da sociedade; assim como em seu desenvolvimento econômico e sustentável (Almeida, 2020). *Por que não?* Há que se acreditar nesta causa, levantar esta bandeira.

Foi possível também observar que as professoras das SRMs, sujeitos de pesquisa, têm plena consciência da complexidade das atividades que executam e da singularidade de seus públicos-alvo. Por conta disso, as narrativas puderam mostrar o quanto elas se dedicam, profissionalmente e subjetivamente, às suas atribuições e aos seus alunos. Nesta direção, aprendem aos poucos a valorizar suas potencialidades e pequenas evoluções no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, sentem-se frustradas, desvalorizadas e insignificantes, quando percebem que a comunidade ao seu entorno, como alguns colegas de profissão, dirigentes educacionais e as famílias, não compartilham de suas percepções e, ao contrário, demonstram total descrença no trabalho que executam na SRM.

Há que se considerar que estamos tratando de um campo de investigação multifacetado, com amplas possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas. Neste sentido, os resultados também apontam para: a) as dificuldades no atendimento em horário contrário à sala de aula comum; b) o número de SRMs que é insuficiente em algumas regiões; e c) a necessidade de apoio de outros profissionais. *Por que não?* Esta questão vem sempre à nossa mente, ao refletirmos como poderia ser diferente, ou melhor, *por que não é diferente?*

Repensar a problemática levantada é assumir, como afirma Abdalla (2021, p. 4), uma “postura que nos faça compreender a realidade atual, seus efeitos no campo da educação, onde atuamos; em especial, para que encontremos saídas de superação”, seria da maior importância. Com efeito, é preciso refletir sobre a autonomia docente, que precisa vir acompanhada de ações não só das professoras (ou dos professores) das SRMs, mas de seus dirigentes; sobretudo, das esferas políticas, cujas decisões afetam diretamente o trabalho pedagógico docente.

Nesta perspectiva temos um grande trabalho de conscientização para ser feito, pois, conforme Freire (1996), precisamos enfrentar a luta por “[...] um ato de intervenção no mundo”, aprendendo a “[...] construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p. 77).

Diante de tudo isso, é importante entender que essa luta pela conscientização de uma educação mais justa e inclusiva se dá pelo fortalecimento de *relações humanas*, que precisam ser, como afirma Gimeno Sacristán (2002), afetivas, de cooperação e solidárias. Entendendo, conforme o autor, que as *relações afetivas* são sempre traduzidas na “forma mais elementar de estar presente no outro, de ser reconhecido por ser a pessoa que se é [...]” (p. 128). As *relações de cooperação* também podem ser compreendidas como uma outra modalidade de sociabilidade, em que os sujeitos mantêm vínculos, e “se identificam pessoalmente entre si e se reconhecem como possuidores de determinadas qualidades para alcançar certos objetivos ou valores compartilhados pelos cooperadores” (p. 131). E as *relações de solidariedade* partem, ainda, de acordo com este autor, “do reconhecimento de que certas necessidades, qualidades ou condições do outro podem ser satisfeitas ou melhoradas com as contribuições de quem se solidariza” (p. 132).

Esta rede de relações entre professoras/es das SRMs, famílias, agentes da saúde e professores/as da sala regular precisam se articular em prol da autonomia do aluno e da conscientização da comunidade a fim de que se estabeleça a dialogicidade entre todos, pensando na inclusão social, e reafirmando, assim, o direito da pessoa com deficiência.

Conforme afirma Mantoan (2006, p. 16), “[...] se o que queremos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças [...]”. E não que invisibilize ou não reconheça que essas diferenças existem, pois elas são notadamente capazes de enriquecer as relações da Escola.

Há que se lembrar de que esta Tese trata de uma investigação, e temos consciência de que há muito a se fazer. E acreditamos, desse modo, que o compartilhamento e a colaboração de cada um/a é o que fortalece esse esforço coletivo para enriquecer as ideias aqui desenvolvidas e as que, certamente, virão.

Por fim, esperamos, assim, que as/os docentes das SRMs possam superar as necessidades formativas, enfrentar os desafios e compartilhar as atividades, as experiências e as dúvidas sobre as complexidades no atendimento aos alunos com deficiência e na perspectiva de uma educação mais justa e inclusiva.

Nesta perspectiva, precisamos retomar nossa questão de pesquisa: Como são as práticas pedagógicas das professoras da SRM, que atuam no AEE em Praia Grande, a partir de sua formação docente, considerando seus desafios e suas possibilidades?

Precisamos considerar que o número de alunos com deficiência está aumentando a cada ano, no entanto, não é apenas uma questão matemática - mais alunos, mais

professores, mais recursos e salas -, temos aqui uma dinâmica diferente. Pois, quando tratamos de alunos com deficiência, existem algumas variáveis, tais como: os atendimentos na saúde, o apoio familiar, o acompanhamento da rotina na sala de aula regular e o compromisso dos responsáveis com esta rotina de vida do aluno.

Cabe ao/à professor/a da SRM ter a consciência de que está fazendo o seu melhor em suas práticas pedagógicas: planejando e administrando atividades e vivências para este/a aluno/a, utilizando, da melhor forma, os recursos que possui, mesmo com todas as limitações e desafios inerentes a este fazer pedagógico devido a sua alta complexidade. É quase o jargão de “fazer o melhor que pode, com aquilo que tem, enquanto não tem condições melhores”.

Tão importante quanto atender ao aluno com deficiência na SRM, é participar, por meio da informação dada pela família, da rotina do aluno em casa, na escola e na saúde. Para isso, o contato entre o professor do AEE e a família do aluno é essencial.

Muitas vezes, esta família não aceita o laudo do aluno, não se apropria das informações da sala de aula regular e não tem participação ativa na rotina desenvolvida na área da saúde. O que torna ainda mais complexo entender como está acontecendo a formação desse aluno. Ainda, que houvesse uma família super participativa, é preciso compreender quão complexas são variáveis que envolvem a tarefa docente.

Neste sentido, a composição e a localização da SRM são de extrema relevância. Entretanto, acima de tudo, será preciso considerar o profissional que irá assumir a organização da prática pedagógica com este alunado. Diante disso, como nossa epígrafe nos alerta desde o princípio desta tese: “É imprescindível cuidar de quem cuida, incluir quem inclui” (Figueiredo; Silva, 2022, p. 12).

Diante das reflexões, aqui desenvolvidas, reforçamos que esta Tese defende que é preciso trazer à realidade o que pensam os/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, considerando seus desafios e possibilidades, para que seja possível a estes/as profissionais, a partir de seus saberes e experiências, não só atenderem melhor aos alunos com deficiência, mas, sobretudo, buscar incluí-los em nossas escolas e na sociedade como um todo.

Por fim, é preciso olhar para esses/as professores/as da SRM com carinho, atenção, com cuidado e muito respeito, assim como fazem com seus alunos com deficiência. E, nesta direção, vibrar com suas conquistas e lutar para que melhorem suas condições de trabalho e suas práticas pedagógicas, a fim de que não se tenha uma jornada árdua e solitária, mas, sim, um trabalho mais colaborativo e solidário.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Final de Pós-Doutorado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP, 2008.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio/ago. 2011.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista de Educação da PUC-Camp*, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional. *Revista Interações*. v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016a.

ABDALLA. A Universidade como espaço de formação de sujeitos. In: MONFREDINI, Ivanise, et al. (Org). *A Universidade como espaço de formação de sujeitos*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016b, p. 99-116.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista da Educação da PUC-Campinas*. Campinas, v.22, n.2, p 171-190, maio/ago. 2017a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Org.). *Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas*. Santos: Editora Leopoldianum, 2020, p. 27-57.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? *Olhar do Professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972048, 2021.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Sobre a Convivência como valor nas Escolas Públicas: experiências formativas e de pesquisa. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022090, jul. 2022.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Capítulo 5. Saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores: elementos centrais para repensar a Didática em tempos de pós-pandemia. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. *Didática, Práticas Pedagógicas e Tecnologias da Educação*. vol. 2. São Paulo: Paco Editorial, 2023, p. 116-139.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da Educação Inclusiva. *Formação em Movimento*, v.2, i.2, n.4, p. 575-596, jul./dez. 2020.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MOTA, Sílvia Maria Coelho. A escola de tempo integral e suas implicações para a prática docente. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2009, p. 145-165.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. *Formação em Movimento*, v. 2, i. 2, n. 4, p. 336-359, jul./dez. 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Proposições conceituais em torno da formação e do trabalho docente: uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional. *Revista Ensino Em Re-Vista*. Uberlândia, v.27, n.1, p. 68-92, jan./abr./2020.

ALMEIDA, Patrícia Cristina. Albieri.; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação Inicial de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão. *Informe final para a OREALC/UNESCO*. Brasil: UNESCO, 2017.

ALTET, Marguerite. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 1994.

ALTET, Marguerite. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.

ALTET, Marguerite. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1196-1223, out/dez. 2017.

ALVES, Carla Barbosa. *Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento*. Minas Gerais, 2015. 172f.

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados,1980. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo)

ANDRADE, Marília Santana. *O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da rede municipal de Teresina*, Piauí, no olhar de professores. São Paulo 2015. 74f.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cad. Pesq.*, São Paulo, vol. 45, p. 66-71, maio de 1983.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Edilson Macedo de. *Professores de Salas de Recursos Multifuncionais: vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho*. Palmas: TO, 2017. 115 f.

BÍBLIA. Estudos Matthew Henry; Almeida. Revista e Corrigida. Rio de Janeiro: Editora Central Gospel, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996, *Diário Oficial da União*, Seção I. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 14 de setembro de 2001, Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Série: Educação inclusiva*, v. 4. A família. Coordenação geral SEESP/MEC. Organizado por Maria Salette Fábio Aranha. Brasília: MEC, 2004. (17 p.)

BRASIL. Ministério da Educação. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais – Deficiência Física*. Brasília – DF, Secretaria de Educação Especial. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Ministerial n. 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". *Diário Oficial da União*, de 26/04/2007. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* - PNNEPI. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009a. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009a. Seção 1, p. 3.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. *Resolução n. 4*, de 2 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Lei no 12.319, de 1 de setembro de 2010a. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Educação Especial/SEESP. *Nota técnica SEESP/GAB/ N. 11/2010*, que fornece orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Educação Especial/SEESP. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, MEC/SEESP, 2010c.

BRASIL. *Decreto n° 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

BRASIL. *Lei n. 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o §3º do Art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/588140#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,o%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

BRASIL. PNE. *Lei n° 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL. *Resolução do CONTRAN n° 558*, de 15 de maio 2015a. Dispõe sobre o acesso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para o candidato e condutor com deficiência auditiva quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à Carteira Nacional de Habilitação – CNH. 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/resolucao5582015.pdf>. Acesso em: 21/04/23.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão n° 13.146*, de 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 12/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI/DPEE. *Nota Técnica n° 42*, de 16 de junho de 2015c. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <https://ibee.com.br/materia/nota-tecnica-42-2015-mec-secadi-dpee-orientacao-aos-sistemas-de-ensino-quanto-a-destinacao-dos-materiais-e>

[equipamentos-disponibilizados-por-meio-do-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais](#). Acesso: 02 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n° 510*, 2016a. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso 20 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 2016b. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 12/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Nota Técnica n° 35/2016/DPEE/SECADI/SECADI*. Processo n° 23000.018614/2016-19 Interessado: Secretarias de Educação dos Estados, Municípios E do Distrito Federal, entre outros. Assunto: informe sobre a Portaria n° 243, de 15 de abril de 2016c.

BRASIL. *Resolução da Anatel n° 667*, de 30 de maio de 2016d. Aprova o Regulamento Geral de Acessibilidade em Serviços de Telecomunicações de interesse coletivo. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21531657/do1-2016-05-31-resolucao-n-667-de-30-de-maio-de-2016-21531477. Acesso em: 21/04/23.

BRASIL. *Resolução n° 704*, de 10 de outubro de 2017b. Estabelece padrões e critérios para sinalização semafórica com sinal sonoro para travessia de pedestres com deficiência visual. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/resolucao7042017.pdf>. Acesso em: 21/04/23.

BRASIL. *Decreto n° 9.296*, de 1° de março de 2018b. Regulamenta o art. 45 da Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9296.htm. Acesso em: 21/04/23.

BRASIL. *Decreto n° 9.345*, de 16 de abril de 2018c. Altera o Regulamento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS, aprovado pelo Decreto n° 99.684, de 8 de novembro de 1990, para dispor sobre as normas de movimentação da conta vinculada do FGTS para aquisição de órtese e prótese pelo trabalhador com deficiência. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9345.htm. Acesso em: 21/04/23.

BRASIL. Decreto n° 9.404, de 11 de junho de 2018d. Reserva espaços livres e assentos para pessoa com deficiência em cinemas, auditórios, estádios dentre outros lugares. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9404.htm. Acesso em: 21/04/23.

BRASIL. *Decreto n° 9.465*, de 2 de janeiro de 2019a. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2019. Disponível em: [chrome-](#)

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.conjur.com.br/dl/de/decret-o-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf. Acesso em: 2 set. 2024

BRASIL. *Decreto nº 9.762*, de 11 de abril de 2019b. Regulamenta os Art. 51 e Art. 52 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes para a transformação e a modificação de veículos automotores a fim de comporem frotas de táxi e de locadoras de veículos acessíveis a pessoas com deficiência. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9762.htm. Acesso em: 21/04/23.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual*. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2020*. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 08/10/2021.

BRASIL. *Decreto n. 10.502*, de 30 de setembro de 2020c, que institui a Política Nacional de Educação Especial Equitativa Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em 2 set. 2024

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2024. 112 p.

BUENO. José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) Como Programa Nuclear das Políticas de Educação Especial para a Inclusão Escolar. In: *Tópicos Educacionais*, Recife, v.22, n.1, jan./jun. 2016.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev. Bras. Enferm.*, v.57, n.5, p.611-614, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019> Acesso em: 22 out. 2020.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dúlceria. *O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente*. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, n. 8, 2013, Londrina. *Anais*. Londrina: ABPEE, 2013. p. 3.307-3.320.

CARVALHO, Rosita Elder. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARACTERIZAÇÃO DA BAIXADA SANTISTA. Fonte: planejamento.sp.gov.br>caracterizacao2020. Acesso em: 25 ago. 2024.

CHRISTMANN, Morgana; OLIVEIRA PAVÃO, Sílvia Maria de (2018). A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in)exclusão educacional. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), e31628. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.31628>. Acesso em: 01/05/2025

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – Ideias e Práticas Pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

DICIONÁRIO Etimológico. Deliberar. 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/deliberar/>. Acesso em: 27 de janeiro de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Revista Retrato da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 42. p. 1-14, elocation e23019, 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; Revisão Técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18)*

FREITAS, Marcos Cezar de; GARCIA, Eduardo de Campos. De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 316-340, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146328>. Acesso em: 12/06/2020.

FURLANETO, Patrícia Regiane da Silva. *Políticas Públicas e Programas Municipais para a Inclusão de pessoas com deficiência na Região Metropolitana da Baixada Santista*. Dissertação de Mestrado. Santos (SP): UNISANTOS, 2016.

FURLANETO, Patrícia Regiane da Silva; Abdalla, Maria de Fátima Barbosa. Professores da Sala de Recursos Multifuncionais: necessidades formativas e relações de colaboração. *Anais do XIV Seminário Nacional de Formação de Professores/Anfope*. UFES, Vitória/ES, de 18 a 20 de setembro de 2024, p. 1-5.

GATTI, Bernadette. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p.191-204, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 5. ed., 1999.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Cenários de formação inicial e continuada de professores do ensino superior e da educação básica: contrapontos. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 07, n. 14, p. 299-308, jul.-dez. 2015.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Formação docente em contexto: processos identitários e interação social. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, v. 09, n. 17, p. 1-8, jan.-abr., 2017

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Educação, tecnologias e formação humana. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, v.14, n.34, p.371-376, jan.-abril 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/os-desafios-na-educacao-inclusiva-perspectivas-e-avancos-na-sindrome-de-down/41784/>. Acesso em: 29 fev. 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, no 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/GLAT_PLETSCHE_ArtigoSemperiodicos_2010.pdf Acesso em: 29 jul. 2019.

GROSSMAN, David. Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas – Revista trimestral de educación comparada*, v. 38, n. 1, p. 45-60, marzo 2008.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n.2, p. 202-210, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.SciELO.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 16/06/2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JODELET, Denise. Lugar da experiência vivida nos processos de formação das representações sociais. In: JODELET, D. *Representações Sociais e mundos da vida*. Edição: Nikos Kalampalikis. Curitiba: PUCPRESS, 2017, p. 431-444

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul. /set. 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Maria Aparecida Dias. *O Atendimento Educacional Especializado no Município de Mossoró/RN: entre saberes e práticas*. Mossoró, RN: Dissertação de Mestrado. Biblioteca IFRN, 2020. 138f.

MACEDO, Edilson Barros de. *Professores de Salas de Recursos Multifuncionais: vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho*. Palmas, TO: Dissertação de Mestrado. Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins, 2017. 115 f.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista do Conselho da Justiça Federal – RCEJ*. Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 5.ed. São Paulo: Summus. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva-Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac; MANTOAN, Teresa Eglér (org.). *Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MAPA 1. SÃO PAULO. Mapa do Estado de São Paulo. Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=610157> Acesso em: 25 ago. 2024.

MAPA 2. Litoral Norte, Baixada Santista e Litoral Sul. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Litoral_de_S%C3%A3o_Paulo#/media/Ficheiro:LitoralPaulista.jpg. Acesso em: 25 ago. 2024.

MAPA 3. Cidade de Praia Grande. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1KILWvu7psT8z6oSN7QQVCgU7yS5oEZIG>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <

http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view>. Acesso em: 16/06/2020

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 5. rd. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view>. Acesso em: 09/10/2021

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *Fundamentos em educação inclusiva*. Natal: Editora da UFRN, 2011.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 102, nº 260, p. 99-119, jan. 2021.

MAZZARO, José Luiz. *Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais*. 182p. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MEC. Ministério da Educação. *Portaria nº 243*, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

MEDEIROS, Bruna de Assunção. *O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão*. Santa Maria – RS: Biblioteca Central UFSM. Dissertação de Mestrado., 2017. 160p.

MONFREDINI, Ivanise. O deserto da formação inicial nas licenciaturas. Ou, a formação determinada pela rentabilidade. *Revista de Educação Cultura e Sociedade*, Sinop/MT, v.2, n.1, p.06-21, jan./jun. 2012.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n.30, p. 5–16, 2004.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997, p.15-33.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out.-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, Antonio. *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022a.

NÓVOA, Antonio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270129, p. 1-20, 2022b.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n.30, p. 5–16, 2004.

OLIVEIRA, Denise Alves; GOTTI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial¹, *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 2, p. 343-360, jun. 2020.

OLIVEIRA, Tania Mara Pereira Linhares de. *Representações Sociais de trabalho pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais do 3º Distrito do Município de Duque de Caxias pelo professor do Atendimento Educacional Especializado*. Rio de Janeiro, 2021.

PACHECO, Ana Paula de Carvalho Machado. *Representações sociais acerca do trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da baixada fluminense*. Rio de Janeiro, 2016.149f.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. *Educação em Revista*, v. 33, p. 1-18, e155866, 2017.

PELOSI, Miryam Bonadiu. *A comunicação alternativa escrita: comunicação alternativa favorecendo o desenvolvimento da comunicação alternativa em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PEREIRA, Érica Nazaré Arrais Pinto. *Representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado*. Natal: Tese (Doutorado em Educação), 2021. 219 f.

PINTO, Gláucia Uliana; AMARAL, Mateus Henrique do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. *Pro-Posições*, v. 30, p. 1-20, e20180032, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar Revista*, n. 33, 2009. Disponível em: https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=pt&tlng=pt Acesso: 12 mai. 2020.

PLETSH, Márcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Revista Ciências Humanas e Sociais*, 2012. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/PLETSCH_ArtigoSemperiodicos_2012.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2024.

PRAIA GRANDE, Site Oficial. Disponível em: <https://www2.praia grande.sp.gov.br/cidade/perfil> Acesso em: 25 ago. 2024.

PRIETO, Rosângela Gavioli. 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, p. 31-73.

RAMBLA, Xavier; FERRER, Ferran; TARABINI, Aina; VERGER, Antoni. La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas – Revista trimestral de Educación Comparada*, v. 38, n. 1, p. 81-96, marzo 2008.

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan. 2021.

SANTOS, Mônica Pereira. *Dialogando sobre inclusão em Educação: contando casos e (descasos)*. Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, Neuma; VEIGA Patrícia, ANDRADE, Renata. Importância da anamnese e do exame físico para o cuidado do enfermeiro. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília 2011 mar-abr; 64(2): -abr; 64(2): 355-8. Centro Universitário Jorge Amado, Salvador. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672011000200021>. Acesso em: 01/05/2025.

SARDAGNA, Helena Venites; FROZZA, Tatiane de Fraga. Narrativas e Práticas de Governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência. *Educação em Revista*, v. 35, p. 1-23, e188848, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader. (Org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SAUL, Alexandre; PEREIRA, Osmarina; ROCHA, Terezinha Sebestyian. *Uma proposta de formação para construir com as escolas um currículo de Educação Integral*. In: II SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO BRASIL, 2017, Campinas. ANAIS e Trabalhos Completos do II SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO BRASIL. Campinas: FEUNICAMP, 2017, v. 1. p. 83-93.

SEABRA Junior, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-26, e230016, 2018.

SEVERINO Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Riviane Soares de Lima. *Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal, 2017. 138f.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 43, n. 123, p. 551-571, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VAZ, Kamille. O Professor de Educação Especial na Política de Educação especial na Perspectiva Inclusiva. 2011. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_03_15_1123-7294-1-PB.pdf. Acesso em: 24 de maio. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo José; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Revista Eletrônica da PUC, Verve Revista do NU-Sol – Núcleo de Sociabilidade Libertária da PUC/SP*, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/14886/11118>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VOLTAS, Fernanda Quatorze; SCANDIAN, Virgínia Rizo. Educação Crítica e libertadora: caminhos possíveis a partir das contribuições de bell hooks. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, v.15, n.38, p. 223-242, mai-ago., 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRETORA (Resolução 510/2012 do CNS)

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “**Sala de recursos multifuncionais: limites e possibilidades do trabalho docente**”, que será realizada pela professora pesquisadora **Patrícia Regiane da Silva Furlaneto**, sou aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós Graduação *stricto sensu* da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, também sou professora de Educação Física da Prefeitura de Praia Grande desde 2008, já estive na função de Assistente Técnico Pedagógico ATP e na direção escolar, desde já agradeço sua disponibilidade. O objetivo principal deste estudo é: conhecer e relatar a organização do trabalho docente desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, seus limites e possibilidades, visto que há uma complexidade neste ofício. Os objetivos específicos são: conhecer a formação inicial e continuada dos professores atuantes na SRM; descrever o desenho organizacional da sala e as situações desafiadoras da prática pedagógica; Para atingir estes objetivos é necessário conhecer o desenho organizacional da rede de ensino, ou seja, ter uma visão do topo da pirâmide, construindo um organograma sobre a educação especial e educação inclusiva da cidade de Praia Grande.

Este convite foi realizado a você, por ser a Diretora da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva da rede pública no município de Praia Grande, Baixada Santista. Sua participação não é obrigatória. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Sua participação não é obrigatória, nem remunerada, bem como, nada será pago pela sua participação. Ao aceitar participar da pesquisa você irá: 1) Assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), feito para sua participação especificamente, o qual poderá ser impresso ou digital, disponibilizado pela pesquisadora via endereço de e-mail: prof.patriciafurlaneto@gmail.com, se assim o desejar. 2) Responder ao questionário impresso ou digital que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 30 (trinta) minutos, com perguntas fechadas e abertas divididas em 2 blocos: I. Perfil Profissional e II. Composição e Organização da Rede, sendo a última questão relacionada a participação ou não na próxima fase, a entrevista. 3) Se consentir, poderá também participar da entrevista composta de questões relacionadas as “Providências da rede para atender a

demanda”, a entrevista que poderá ser realizada presencialmente, de forma individual, com prévio agendamento, ou em ambiente virtual, em local seguro e adequado para resguardar sua privacidade, respeitando os Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, mencionados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, conforme parágrafo VII, a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade.

O questionário digital ou físico será arquivado com a pesquisadora em pasta e/ou dispositivo eletrônico local, as entrevistas serão gravadas em arquivo de áudio. A transcrição literal em texto será submetida à sua apreciação para autorização do uso das informações, sem identificação do sujeito, a fim de preservar o anonimato. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda da pesquisadora, podendo, eventualmente, serem utilizados em pesquisas futuras, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado. Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação que poderá ser feita em revistas especializadas ou eventos na área da Educação em forma de pôster, resumo, *paper* ou artigo, bem como em uma tese digital, *e-book* ou capítulo de livro.

Comprometo-me a não divulgar qualquer dado que revele aspectos de sua vida íntima e convido a todos a participar do meu exame de qualificação a ser realizado em 2024, bem como da defesa em 2025 e a divulgar os dados obtidos com a pesquisa em reunião a ser agendada após a finalização da tese ou se preferir poderá receber uma cópia digital da tese finalizada. A pesquisa, direta e imediatamente, não trará benefício aos participantes, no entanto, esperamos contribuir para novos conhecimentos, aperfeiçoamento e ampliação do aprendizado docente com relação às práticas pedagógicas na sala de recursos, assim como desencadear dados que auxiliem no desenvolvimento de projetos futuros encabeçados pelos órgãos responsáveis pelo setor afim de melhorar a qualidade da educação para os alunos com deficiência na rede de ensino de Praia Grande, fazendo o intercâmbio dos resultados e dando acesso ao texto final com todas as análises.

O preenchimento do questionário não lhe oferece risco imediato, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto, evocar sentimentos, manifestação de embaraço, constrangimento ou lembranças desagradáveis, gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as

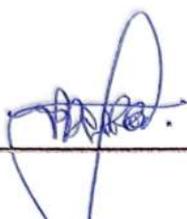
próprias ações, ou levar a um leve cansaço após responder o questionário. Caso algumas dessas situações ocorra, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário.

Considera-se também a possibilidade de riscos inerentes à participação em pesquisa realizada em ambiente virtual, tais como quebra de sigilo e/ou violação de confidencialidade, a interferência na vida e na rotina dos participantes, restrição de tempo do sujeito para responder ao questionário e participar da entrevista e limitações tecnológicas para responder ao questionário e entrevista. Para minimizar estes riscos, a pesquisadora se responsabiliza pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Você terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa diante de eventuais fatos comprovados.

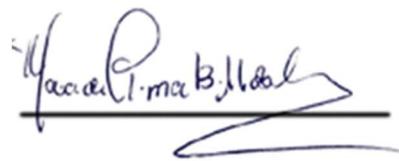
É assegurada a assistência ao participante, caso queira, conhecer as fases da pesquisa garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação, basta entrar em contato comigo pelo e-mail: prof.patriciafurlaneto@gmail.com, pelo celular: (13) 99715-8580, ou *whatsapp*, a qualquer momento, que estarei a disposição para atender e elucidar eventuais situações conflitantes. Quaisquer dúvidas relativas à ética na pesquisa poderão ser esclarecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Santos, situado na Av. Conselheiro Nébias, 300, sala 202 na cidade de Santos ou pelo telefone: (13) 3222-0555, Ramal 1254 de terça a quinta-feira, das 12h às 18h.

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.



Profa. Me. Patrícia R. da Silva Furlaneto
Pesquisadora Responsável



Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla
Orientadora da Pesquisa

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

() Sim. () Não.

Praia Grande, ____ de _____ de 2024

Assinatura: _____ Tel: _____ Nome:

_____ RG: _____



Telefone para contato da pesquisadora: (13) 99715-8580

E-mail: prof.patriciafurlaneto@gmail.com

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DO AEE

(Resolução 510/2012 do CNS)

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “**Sala de recursos multifuncionais: limites e possibilidades do trabalho docente**”, que será realizada pela professora pesquisadora **Patrícia Regiane da Silva Furlaneto**, sou aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós Graduação *stricto sensu* da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, também sou professora de educação física da Prefeitura de Praia Grande desde 2008, já estive na função de Assistente Técnico Pedagógico ATP e na direção escolar, desde já agradeço sua disponibilidade. O objetivo principal deste estudo é: conhecer e relatar a organização do trabalho docente desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, seus limites e possibilidades, visto que há uma complexidade neste ofício. Os objetivos específicos são: conhecer a formação inicial e continuada dos professores atuantes na SRM; descrever o desenho organizacional da sala e as situações desafiadoras da prática pedagógica;

Este convite foi realizado a você, por ser professor (a) da rede pública e atuar na Educação Especial no município de Praia Grande, Baixada Santista. Sua participação não é obrigatória. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Sua participação não é obrigatória, nem remunerada, bem como, nada será pago pela sua participação. Ao aceitar participar da pesquisa você irá: 1) Assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual poderá ser impresso ou digital, disponibilizado pela pesquisadora via endereço de e-mail: prof.patriciafurlaneto@gmail.com, se assim o desejar. 2) Responder ao questionário impresso ou digital que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 30 (trinta) minutos, com perguntas fechadas e abertas divididas em 4 blocos: I. perfil profissional, II. público-alvo, III. organização pedagógica e IV. desafios e perspectivas, sendo a última questão relacionada a participação ou não na próxima fase, a entrevista. 3) Se consentir, poderá também participar da entrevista composta de apenas três questões relacionadas a sua experiência pedagógica como docente da sala de recursos multifuncionais, entrevista que poderá ser realizada presencialmente, de forma individual, com prévio agendamento, ou em ambiente virtual,

em local seguro e adequado para resguardar sua privacidade, respeitando os Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, mencionados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, conforme parágrafo VII, a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade.

O questionário digital ou físico será arquivado com a pesquisadora em pasta e/ou dispositivo eletrônico local, as entrevistas serão gravadas em arquivo de áudio. A transcrição literal em texto será submetida à sua apreciação para autorização do uso das informações, sem identificação do sujeito, a fim de preservar o anonimato. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda da pesquisadora, podendo, eventualmente, serem utilizados em pesquisas futuras, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado. Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação que poderá ser feita em revistas especializadas ou eventos na área da Educação em forma de pôster, resumo, *paper* ou artigo, bem como em uma tese digital, *e-book* ou capítulo de livro.

Comprometo-me a não divulgar qualquer dado que revele aspectos de sua vida íntima e convido a todos a participar do meu exame de qualificação a ser realizado em 2024, bem como da defesa em 2025 e a divulgar os dados obtidos com a pesquisa em reunião a ser agendada após a finalização da tese ou se preferir poderá receber uma cópia digital da tese finalizada. A pesquisa, direta e imediatamente, não trará benefício aos participantes, no entanto, esperamos contribuir para novos conhecimentos, aperfeiçoamento e ampliação do aprendizado docente com relação às práticas pedagógicas na sala de recursos, assim como desencadear dados que auxiliem no desenvolvimento de projetos futuros desenvolvidos pelos órgãos responsáveis pelo setor a fim de melhorar a qualidade da educação para os alunos com deficiência na rede de ensino de Praia Grande, fazendo o intercâmbio dos resultados e dando acesso ao texto final com todas as análises.

O preenchimento do questionário não lhe oferece risco imediato, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto, evocar sentimentos, manifestação de embaraço, constrangimento ou lembranças desagradáveis, gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, ou levar a um leve cansaço após responder o questionário. Caso algumas

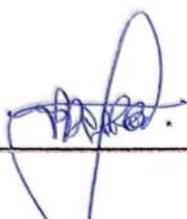
dessas situações ocorra, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário.

Considera-se também a possibilidade de riscos inerentes à participação em pesquisa realizada em ambiente virtual, tais como quebra de sigilo e/ou violação de confidencialidade, a interferência na vida e na rotina dos participantes, restrição de tempo do sujeito para responder ao questionário e participar da entrevista e limitações tecnológicas para responder ao questionário e entrevista. Para minimizar estes riscos, a pesquisadora se responsabiliza pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Você terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa diante de eventuais fatos comprovados.

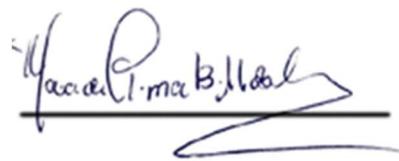
É assegurada a assistência ao participante, caso queira, conhecer as fases da pesquisa garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação, basta entrar em contato comigo pelo e-mail: prof.patriciafurlaneto@gmail.com, pelo celular: (13) 99715-8580, ou *whatsapp*, a qualquer momento, que estarei a disposição para atender e elucidar eventuais situações conflitantes. Quaisquer dúvidas relativas à ética na pesquisa poderão ser esclarecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Santos, situado na Av. Conselheiro Nébias, 300, sala 202 na cidade de Santos ou pelo telefone: (13) 3222-0555, Ramal 1254 de terça a quinta-feira, das 12h às 18h.

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.



Profa. Me. Patrícia R. da Silva Furlaneto
Pesquisadora Responsável



Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla
Orientadora da Pesquisa

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim. Não.

Praia Grande, ____ de _____ de 2024

Assinatura: _____ Tel: _____

Nome: _____ RG: _____

Telefone para contato da pesquisadora: (13) 99715-8580



E-mail: prof.patriciafurlaneto@gmail.com



APÊNDICE 3

Quadro de Análise de Dissertações e Teses referentes ao Banco de Dados da Capes

Título do trabalho Autor/a/Instituição/ano	Objetivos	Metodologia	Resultados
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ALVES, CARLA BARBOSA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 2015	Esta pesquisa teve como objetivo principal descrever e analisar a proposta de trabalho do AEE implantada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME, no período histórico de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1o ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil.	A partir da análise de conteúdo (AC) das diferentes fontes de coleta de dados, o primeiro passo foi organizar as informações e categorizá-las. Mas o que isso quer dizer? Diante da análise de conteúdo – AC, de todos os dados coletados foi possível identificar unidades dos textos e das falas que se repetiam e, assim, definimos algumas categorias de análise. Para Bardin (1977), a AC é:	As ações empreendidas para a oferta da Educação Especial no município de Uberlândia é um fator positivo da rede municipal, uma vez que mesmo antes da LDBEN no 9394 de 1996, algumas escolas já contavam com este atendimento, propiciando ao longo dos anos determinados avanços conceituais e procedimentais que impactaram positivamente para a evolução, ou seja, a ressignificação do atendimento. É claro que ao longo da pesquisa identificamos alguns pontos frágeis (problemas), que ainda necessitam de organização e articulação para que a escola comum/regular e o AEE realizem de fato um trabalho em conjunto, e em prol do desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial.
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA, PIAUÍ, NO OLHAR DE PROFESSORES ANDRADE, MARIA SANTANA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 2015	Nesse trabalho, temos como objetivo principal descrever e analisar o AEE, realizado nas escolas da rede municipal de Teresina, por meio das falas/ou significações dos professores que trabalham com o projeto. Para isso, focaremos o (AEE), programa existente, proposto pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Teresina e desenvolvido na rede regular de ensino, que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras à plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, sejam elas de natureza física, intelectual ou sensorial (visual e pessoas com surdez parcial ou total).	Utilizamos a entrevista (instrumento de coleta de informações), para obter informações, ouvir e analisar as falas dos dois sujeitos dessa investigação, professores que trabalham com o projeto do AEE nas escolas da rede municipal de Teresina, objetivando compreender os mecanismos e as formas utilizados por eles em suas práticas e saber o que pensam sobre o AEE.	Ainda há muito que ser feito para qualificar as escolas, seus professores e demais profissionais para este trabalho.
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE PACHECO, ANA PAULA DE CARVALHO MACHADO UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ 2016	Como objetivo indícios de representações sociais acerca do trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em escolas da Baixada Fluminense.	Utilizou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais em sua abordagem processual (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001), por estar voltada às condições de produção e circulação das representações sociais. A pesquisa qualitativa apoiada no paradigma construtivista, contou com 19 professores de classe regular e de AEE, sendo utilizadas técnicas de investigação variadas como análise documental, observação em Salas de Recursos Multifuncionais e nas classes regulares com aluno incluído, aplicação de questionário e entrevistas semi-diretivas. O material coletado foi tratado de acordo	Constatou-se que a falta de horário para planejamento conjunto, as dificuldades para realizar trabalho colaborativo, o atendimento em contraturno e as precárias condições de materiais didático-pedagógicos são fatores impeditivos para a efetivação da proposta de Educação Inclusiva.

		com seu conteúdo (BARDIN, 2011).	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A VEZ E A VOZ DE ALUNOS E DO PROFESSOR SILVA, RIVIANE SOARES DE LIMA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 2017	Analisar concepções e práticas do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública da cidade de Parnamirim/RN. a) descrever a visão dos alunos público-alvo da Educação Especial atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre o Atendimento Educacional Especializado, que lhe é ministrado, e sobre o professor da SRM; b) conhecer a visão do docente da Sala de Recursos Multifuncionais sobre o Atendimento Educacional Especializado, sobre os alunos público-alvo da Educação Especial e sua aprendizagem; c) analisar aspectos observados, relativos aos atendimentos ministrados aos alunos.	Método do Estudo de Caso. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada, empreendemos uma pesquisa bibliográfica, uma análise documental e uma observação não participante. Para análise de dados, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1997).	Em geral, de um lado estão políticas públicas definidas e, de outro, práticas fragilizadas no cotidiano escolar do Atendimento Educacional Especializado, que indicam as necessidades pedagógicas dos professores, os quais encontram entraves nas políticas que não lhes garantem efetivamente momentos de formação e diálogo, em serviço. Dessa maneira, é evidente que precisamos discutir mais profundamente as políticas educacionais e as práticas educacionais, numa perspectiva inclusiva. Destacamos, mais uma vez, a importância de dar voz àqueles que constituem a clientela do AEE e aos docentes da SRM, pois eles podem nos ajudar a refletir sobre as barreiras ainda existentes na realidade escolar e também sobre as possibilidades que tal serviço vem oferecendo aos educandos.
O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DESAFIOS DA INCLUSÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA MEDEIROS, BRUNA DE ASSUNCAO 2017	Analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha. E, como objetivos específicos: investigar a trajetória político/educacional que culminou na implementação do AEE na Instituição; compreender como o AEE está sendo desenvolvido institucionalmente; verificar se há diferença entre ser professor de Educação Especial e ser professor de AEE; apontar as possíveis mudanças a partir da implementação deste atendimento na Instituição.	6 professores do AEE que foram entrevistados Instituto federal de farroupilha.	Apesar de toda essa nova conjuntura política, educacional e conceitual que tem permeado sua prática e sua identidade institucionalmente, se percebem como professoras de Educação Especial atuando no momento como professoras de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Indicando que a instituição ainda se encontra em uma caminhada inicial, mas tem procurado investir nas questões ligadas à inclusão.
PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO CONTEXTO DE TRABALHO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS MACEDO, EDILSON BARROS DE 2017	Identificar as principais vivências de prazer e sofrimento dos professores que trabalham em salas de recursos multifuncionais. Conhecer as principais vivências de prazer e sofrimento dos professores que trabalham em salas de recursos multifuncionais; Analisar os principais fatores responsáveis pela geração de prazer e sofrimento na dinâmica de trabalho do professor; Compreender como as demandas de trabalho podem gerar prazer e/ou sofrimento psíquico no Professor que trabalha em salas de recursos multifuncionais.	Sete docentes que trabalham nestas salas, uma entrevista semiestruturada que teve seus resultados analisados a partir de técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977/2011) via análise de conteúdo por etapas descritas por Moraes (1999), com fundamentação teórica da psicodinâmica do trabalho.	O professor da sala de recurso multifuncional, a depender da mobilização subjetiva impetrada contra o sofrimento que é inerente ao trabalho, poderá vivenciar prazer ou o chamado sofrimento patogênico. Dessa forma, o docente será submetido a vivências de sofrimento quando estiver inserido em espaços de trabalho negligentes para com suas questões subjetivas, inflexível em suas prescrições de trabalho e processo organizacional, evitando assim, a transformação do chamado trabalho prescrito em trabalho real. Por outro lado, o trabalhador docente vivenciará o prazer quando, em decorrência das suas estratégias de enfrentamento, conseguir transformar a realidade contextual da organização do trabalho, executando a partir de então, um labor com significados para si e para o meio social e que tenha certa aceitação, reconhecimento e valorização por meio da instituição e sociedade em geral.
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: ENTRE SABERES E PRÁTICAS UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	O objetivo geral é, portanto, analisar saberes e práticas que são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no município de Mossoró, estado do Rio grande do Norte. Definimos os seguintes objetivos específicos: a) identificar elementos pedagógicos que contribuem na formação dos saberes e das práticas dos docentes que atuam no AEE; b) Conhecer a partir das narrativas	Apresentamos a metodologia da pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, no ramo da pesquisa autobiográfica e técnica da entrevista narrativa, seguimos abordando sobre o lócus da pesquisa, os colaboradores, procedimentos, ética da pesquisa e análises dos	Podemos afirmar que conseguimos alcançar os objetivos do nosso estudo, pois as narrativas autobiográficas das professoras nos mostraram que os saberes e as práticas no Atendimento Educacional Especializados são mobilizados pelo saber da experiência, não da experiência de trabalho, de sabedoria ou de informação, mas na experiência defendida por Larrosa (2002), que marca a travessia de quem experimenta, dando-lhe sentido a relação

<p>LIMA, MARIA APARECIDA DIAS</p> <p>2020</p>	<p>Autobiográficas ações pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento no AEE; c) sistematizar reflexões sobre experiências, saberes e práticas referentes ao ensino de alunos atendidos pelo AEE.</p>	<p>dados. 3 prof AEE e 1 coordenadora</p>	<p>Entre o conhecimento e a vida. Esse saber possibilita que as professoras tenham uma abertura e sejam capazes de ver, sentir e transformar a sua prática pedagógica de forma a ressignificá-la. De uma forma reflexiva identificamos também, que só o sujeito da experiência é capaz de ver com o coração, o que é invisível aos olhos e que pode ser transformado pela experiência.</p>
<p>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS A RESPEITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE</p> <p>PINTO, ERICA NAZARE ARRAIS</p> <p>2021</p>	<p>A pesquisar as representações sociais dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE).</p>	<p>128 professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte que atuam na cidade do Natal. Para a análise dos dados, estabelecemos a interlocução entre a TRS com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), que nos permitiu realizar a categorização e inferência dos dados, organizando-os em Espiral de Sentidos desenvolvida por Melo (2018) e colaboradores de acordo com a abordagem da Teoria do Núcleo Central proposta por Abric (1998).</p>	<p>Pesquisa revelou um conteúdo representacional integrado a três elementos circunscritos no núcleo central: importante, inclusão e angústia. Estes elementos foram ancorados pelos professores para validar e legitimar o fazer do Atendimento Educacional Especializado, sua importância para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, reconhecendo as dificuldades e angústias cotidianas identificadas neste processo.</p>
<p>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO 3º DISTRITO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS PELO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</p> <p>UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ</p> <p>OLIVEIRA, TANIA MARA PEREIRA LINHARES DE</p> <p>2021</p>	<p>Foi investigar representações sociais de trabalho pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do 3º distrito do município de Duque de Caxias pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).</p>	<p>Foram convidados a participar o total de 18 professores de AEE das SRM do 3º distrito do município de Duque de Caxias e 14 sujeitos responderam ao questionário. análise de conteúdo temática de Laurence Bardin e quatro temas-chave foram identificados: “acesso ao trabalho no AEE”; “práticas pedagógicas na SRM”; “expectativas do trabalho pedagógico na SRM”; “Plano Educacional Individualizado (PEI)”.</p>	<p>Os sujeitos ressaltaram que a falta de tempo para um planejamento em conjunto com professores da sala regular interfere na qualidade do trabalho pedagógico ofertado nas SRM e que a busca por uma formação continuada é essencial para a atuação no AEE. Em relação às representações sociais, apesar da necessidade de complementação com outras pesquisas, foram encontrados indícios de que a afetividade pode se constituir em um possível núcleo figurativo da representação de trabalho pedagógico nas SRM, organizando o discurso do grupo e suscitando reflexões sobre o processo de objetivação.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE 4

Quadro de Análise de dados referentes às Revistas consultadas (SciELO)

Título do trabalho Autor/a/ano	Objetivos	Metodologia	Resultados
<p>ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO</p> <p>ALVES, CARLA BARBOSA</p> <p>2015</p>	<p>Esta pesquisa teve como objetivo principal descrever e analisar a proposta de trabalho do AEE implantada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME, no período histórico de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1o ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil.</p>	<p>A partir da análise de conteúdo (AC) das diferentes fontes de coleta de dados, o primeiro passo foi organizar as informações e categorizá-las. Mas o que isso quer dizer? Diante da análise de conteúdo – AC, de todos os dados coletados foi possível identificar unidades dos textos e das falas que se repetiam e, assim, definimos algumas categorias de análise. Para Bardin (1977), a AC é:</p>	<p>As ações empreendidas para a oferta da Educação Especial no município de Uberlândia é um fator positivo da rede municipal, uma vez que mesmo antes da LDBEN no 9394 de 1996, algumas escolas já contavam com este atendimento, propiciando ao longo dos anos determinados avanços conceituais e procedimentais que impactaram positivamente para a evolução, ou seja, a ressignificação do atendimento. É claro que ao longo da pesquisa identificamos alguns pontos frágeis (problemas), que ainda necessitam de organização e articulação para que a escola comum/regular e o AEE realizem de fato um trabalho em conjunto, e em prol do desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial.</p>
<p>ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO EM LARGA ESCALA</p> <p>PASIAN, MARA SILVIA ; MENDES, ENICÉIA GONÇALVES ; CIA, FABIANA</p> <p>2017</p>	<p>Conhecer a opinião dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).</p>	<p>Foi aplicado um questionário on-line em larga escala, que coletou repostas de 1.202 professores de SRM das redes municipais de ensino de 20 estados e mais de 150 municípios. foi enviado a professores das SRM em âmbito nacional por meio do site do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). O questionário foi submetido a juízes para validação de conteúdo e foi aplicado um piloto com três professores de SRM para validação semântica. Depois de realizadas as adaptações sugeridas pelos juízes e pelos professores que participaram da aplicação do questionário piloto, o questionário foi inserido em um sítio para acesso dos professores de SRM de todo o Brasil. O questionário ficou disponível on-line durante oito meses, no período entre novembro de 2013 e junho de 2014.</p> <p>O survey contém 84 questões no total. Contém 12 questões sobre informações do professor que envolvem nome, data de nascimento, local de atuação, formação e experiência. Em seguida, dispõe 68 questões em escala likert para respostas: concordo totalmente, concordo parcialmente, nem concordo/ nem discordo, discordo parcialmente e</p>	<p>Os resultados apontam a) dificuldades no atendimento em horário contrário à sala de aula comum, b) número de SRM insuficiente em algumas regiões e c) necessidade de apoio de outros profissionais.</p>

		discordo totalmente. Essas respostas envolvem os três eixos do projeto ONEESP: avaliação, formação e funcionamento das SRM. No fim, possui quatro questões abertas para o professor deixar um recado para seus alunos, pais de seus alunos, para escola e para os políticos.	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PLANEJAMENTO E USO DO RECURSO PEDAGÓGICO SEABRA JUNIOR, MANOEL OSMAR ; LACERDA, LONISE CAROLINE ZENGO DE 2018	Analisar as contingências a que o professor do Atendimento Educacional Especializado está submetido ao realizar o desenvolvimento e aplicação dos recursos pedagógicos necessários aos estudantes da sala de recurso multifuncional.	Utilizou-se roteiro de entrevista semiestruturada seguido por análise de conteúdo. Como base para a entrevista e escopo teórico, recorreu-se a um fluxograma com etapas para o desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva.	Os resultados demonstraram que os professores realizam as etapas propostas pelo fluxograma, porém não se exaurem nelas, manifestando na prática docente preocupações em diferentes áreas, como o trabalho colaborativo, a invisibilidade do recurso de tecnologia assistiva, constante compreensão do universo do aluno e, principalmente, o acompanhamento do uso de recursos no ambiente escolar.
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E PRÁTICAS DE ENSINO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PINTO, GLÁUCIA ULIANA ; AMARAL, MATEUS HENRIQUE DO 2019	O objetivo é discutir a atuação docente na promoção de uma educação escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência que estudam na escola comum, repensando as práticas pedagógicas do AEE.	Desenvolvido entre agosto de 2016 e junho de 2017 com 23 professoras do AEE da rede municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo, aconteceram quinzenalmente, em momentos de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). O projeto tinha como foco repensar o trabalho docente junto com professores do grupo e seus alunos no AEE. Os encontros e as práticas pedagógicas foram acompanhadas pelos pesquisadores para posterior discussão no grupo, foram gravados em áudio, vídeo e registrados em diários de campo.	Os modos como alguns docentes puderam redimensionar a prática com os alunos com deficiência, buscando uma atuação para viabilizar a participação de todos e um trabalho envolvendo o coletivo de professores em seus próprios processos formativos.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E ATUAÇÃO COM A DIVERSIDADE DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OLIVEIRA, ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE ; PRIETO, ROSÂNGELA GAVIOLI 2020	Analisar a formação e a atuação das(os) professoras(es) das SRM da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	Um questionário eletrônico por meio do Google Docs, o qual foi enviado para 400 professoras(es) dessas salas, dos quais foi obtida a devolutiva de 179 (45%). Após a coleta, os dados foram analisados por meio do Software Atlas.ti 8.4-14 for Windows.	Os resultados indicaram que 150 professoras(es) (84%) não se sentem capacitadas(os) para atuação com todas as categorias do público-alvo da Educação Especial e 29 (16%) afirmaram que sim.
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS EDUCANDOS COM AUTISMO NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS-AM SANTOS, JOÃO OTACILIO LIBARDONI DOS ; SADIMI, GEYSE PATRIZIA TEIXEIRA ; SCHMIDT, CARLO ; MATOS,	Objetivou caracterizar a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), visando ao atendimento dos educandos com autismo na rede municipal de Manaus.	Como lócus da coleta de dados, foram escolhidas cinco escolas da rede municipal de Manaus que possuem SRM. Para a coleta de dados, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores participantes. Para análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977).	Categorias de análise definidas para os resultados encontrados: encaminhamento; atividades desenvolvidas; perfil dos docentes que atuam no AEE; Constatou-se que os elementos problematizados neste estudo explicitam a compreensão de que o processo de inclusão, por meio do AEE, perpassa pelas políticas públicas de educação inclusiva e aponta que a organização e o funcionamento das SRM são fundamentais na construção de contextos inclusivos para os educandos com autismo.

<p>MARIA ALMERINDA DE SOUZA</p> <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA</p> <p>2021</p>			
<p>DESAFIOS DO FAZER DOCENTE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)</p> <p>FIGUEIREDO, SÉFORA LIMA DE; SILVA, EDIL FERREIRA DA</p> <p>2022</p>	<p>Objetiva compreender a relação entre o prescrito na legislação brasileira para o desenvolvimento do trabalho nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e a realidade do trabalho na rede municipal de ensino de uma cidade do Nordeste brasileiro.</p>	<p>Psicodinâmica do Trabalho (PDT) como arcabouço teórico-metodológico e usou, como método de coleta de dados, visitas institucionais e encontros coletivos de discussão. Oito SRM foram visitadas na etapa da observação e 4 professoras participaram do grupo de discussão coletiva.</p>	<p>Os resultados demonstraram que as docentes “se desdobram” para dar conta da defasagem entre o prescrito e a realidade do trabalho no AEE. Diante dos constrangimentos e da sobrecarga relacionados à organização do trabalho, vivenciam constantes sofrimentos patológicos e criativos, portanto, se mostraram ativas nas escolas. Há um adoecimento psíquico atrelado ao fazer dessas docentes, algumas das quais pediram para deixar o AEE.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE 5

Quadro de número de matrículas da Educação Especial

ANO	MATRÍCULAS												
	Educação Especial												
	1.39 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município 2020,2021,2022,2023												
	Município	Número de Matrículas da Educação Especial											
		Total ¹⁻⁴	Etapa de Ensino										
Educação Infantil			Ensino Fundamental			Educação Especial				Total matrículas no infantil e fundamental			
Total ⁵	Creche	Pré-Escola	Total ⁶	Anos Iniciais ⁷	Anos Finais ⁸	Total ¹⁸	Classes Comuns ¹⁹	Classes Exclusivas ²⁰					
2020	Bertioga	477	61	22	39	353	180	173	477	447	30	414	
	Cubatão	878	142	32	110	554	290	264	878	860	18	696	
	Guarujá	1.885	202	45	157	1.381	707	674	1.885	####	257	1.583	4º lugar
	Itanhaém	603	49	10	39	414	209	205	603	586	17	463	
	Mongaguá	389	24	7	17	297	166	131	389	342	47	321	
	Peruíbe	408	28	7	21	293	195	98	408	367	41	321	
	Praia Grande	2.183	335	83	252	1.553	983	570	2.183	####	151	1.888	2º lugar
	Santos	3.004	287	82	205	2.059	####	778	3.004	####	940	2.346	1º lugar
	São Vicente	1.990	165	31	134	1.425	939	486	1.990	####	289	1.590	3º lugar
2021	Bertioga	460	60	19	41	321	158	163	460	453	7	381	
	Cubatão	904	137	26	111	587	307	280	904	885	19	724	
	Guarujá	1.990	211	47	164	1.437	687	750	1.990	####	256	1.648	3º lugar
	Itanhaém	574	39	7	32	385	196	189	574	573	1	424	
	Mongaguá	437	43	7	36	325	179	146	437	372	65	368	
	Peruíbe	427	35	9	26	294	181	113	427	395	32	329	
	Praia Grande	2.242	265	42	223	1.659	####	646	2.242	####	185	1.924	2º lugar
	Santos	3.093	275	70	205	2.142	####	775	3.093	####	993	2.417	1º lugar

	São Vicente	2.017	164	26	138	1.427	898	529	2.017	####	294	1.591	4º lugar
2022	Bertioga	513	82	32	50	339	167	172	513	502	11	421	
	Cubatão	1.006	160	49	111	637	345	292	1.006	990	16	797	
	Guarujá	2.221	334	101	233	1.465	747	718	2.221	####	269	1.799	3º lugar
	Itanhaém	723	69	14	55	482	238	244	723	696	27	551	
	Mongaguá	542	71	15	56	370	197	173	542	470	72	441	
	Peruíbe	491	88	36	52	328	199	129	491	454	37	416	
	Praia Grande	2.717	506	195	311	1.835	####	744	2.717	####	199	2.341	2º lugar
	Santos	3.381	410	154	256	2.177	####	764	3.381	####	997	2.587	1º lugar
	São Vicente	2.260	259	81	178	1.512	958	554	2.260	####	362	1.771	4º lugar
2023	Bertioga	588	126	61	65	344	181	163	588	577	11	470	
	Cubatão	1.124	210	67	143	674	380	294	1.124	####	17	884	
	Guarujá	2.578	507	132	375	1.585	887	698	2.578	####	298	2.092	3º lugar
	Itanhaém	864	158	43	115	550	288	262	864	839	25	708	
	Mongaguá	641	98	29	69	426	248	178	641	577	64	524	
	Peruíbe	585	124	53	71	365	216	149	585	546	39	489	
	Praia Grande	3.162	710	248	462	2.023	####	812	3.162	####	211	2.733	2º lugar
	Santos	3.880	595	189	406	2.422	####	841	3.880	####	####	3.017	1º lugar
	São Vicente	2.508	367	102	265	1.642	986	656	2.508	####	471	2.009	4º lugar

APÊNDICE 6

Quadro do número de docentes da Educação Especial

		DOCENTES								
		Educação Especial								
		2.43 – Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2020,2021,2022,2023								
ANO	Município	Número de Docentes da Educação Especial								Total
		Etapa de Ensino								
		Total ¹⁻⁹	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Total	
			Total ¹⁰	Creche	Pré-Escola ¹¹	Total ¹²	Anos Iniciais ¹³	Anos Finais ¹⁴		
2020	Bertioga	491	70	40	30	385	155	242	455	
	Cubatão	1.046	185	50	140	676	334	383	861	
	Guarujá	1.692	196	15	181	1.234	522	787	1.430	4º lugar
	Itanhaém	772	54	7	47	554	221	353	608	
	Mongaguá	384	33	7	26	267	125	167	300	
	Peruíbe	560	27	6	21	397	174	242	424	
	Praia Grande	1.996	196	3	193	1.340	567	824	1.536	3º lugar
	Santos	2.816	399	168	269	1.846	766	1.203	2.245	1º lugar
	São Vicente	1.975	136	14	124	1.433	616	914	1.569	2º lugar
2021	Bertioga	497	83	50	33	372	139	242	455	
	Cubatão	1.157	221	59	165	718	342	399	939	
	Guarujá	2.030	372	138	234	1.349	585	850	1.721	3º lugar
	Itanhaém	783	48	15	33	542	225	338	590	
	Mongaguá	421	42	6	36	281	118	176	323	
	Peruíbe	574	38	12	26	396	159	254	434	
	Praia Grande	2.243	387	80	307	1.444	575	929	1.831	2º lugar
	Santos	3.105	470	187	320	2.086	920	1.321	2.556	1º lugar
	São Vicente	2.130	207	47	169	1.503	608	997	1.710	4º lugar

2022	Bertioga	543	94	60	34	403	139	276	497	
	Cubatão	1.226	253	88	167	745	374	416	998	
	Guarujá	2.262	485	208	277	1.417	611	907	1.902	3º lugar
	Itanhaém	888	59	12	47	621	230	418	680	
	Mongaguá	504	66	12	55	288	127	174	354	
	Peruíbe	663	77	35	45	439	171	283	516	
	Praia Grande	3.404	952	517	443	1.990	848	1.227	2.942	1º lugar
	Santos	3.351	732	401	373	1.982	830	1.291	2.714	2º lugar
	São Vicente	2.357	275	114	169	1.594	628	1.068	1.869	4º lugar
2023	Bertioga	605	164	97	67	408	179	232	572	
	Cubatão	1.250	287	118	171	754	405	410	1.041	
	Guarujá	2.296	563	255	308	1.431	672	846	1.994	3º lugar
	Itanhaém	859	112	33	79	580	246	361	692	
	Mongaguá	528	79	22	58	338	174	190	417	
	Peruíbe	650	100	43	61	434	187	264	534	
	Praia Grande	3.629	1.108	556	565	2.062	987	1.208	3.170	1º lugar
	Santos	3.269	683	354	377	2.001	920	1.248	2.684	2º lugar
	São Vicente	2.272	295	88	226	1.604	660	1.067	1.899	4º lugar

ANEXOS

ANEXO 1



REQUERIMENTO DE PESQUISA

Praia Grande, 08 de abril de 2024,

À Excelentíssima Senhora Professora Maria Aparecida Cubilia,
Secretária de Educação.

Eu, Patricia Regiane da Silva Furlaneto, RF: 32.700 e RF: 38.741, lotada na Unidade de Ensino Antonio Peres Ferreira, RG. 33.877.775-1, CPF: 303.522.398-08, aluna do curso de Pós Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, matrícula: 202132863, bolsista CAPES, venho respeitosamente por meio deste, solicitar informações junto à esta Repartição Pública a respeito de dados para minha pesquisa cujo tema "Sala de Recursos Multifuncionais: limites e possibilidades do trabalho docente" e é orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima B. Abdalla.

Inicialmente a pesquisa pretende relatar como é organizado o trabalho docente na sala de recursos multifuncionais da cidade de Praia Grande, e formação dos professores e os desafios e possibilidades no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para conhecer a fundo esta temática na cidade, é necessário i) identificar o tamanho do atendimento por meio do mapeamento das unidades escolares, ii) compreender a organização dos professores especialistas, cronograma de alunos, iii) as especificidades que os alunos com deficiência apresentam, iv) o percurso destes alunos por outros espaços de atendimento nas escolas e em outros aparelhos do atendimento municipal, e v) os desafios do trabalho docente. E ainda identificar e investigar os fatores limitantes na realização deste atendimento, conhecer e analisar as ações administrativas dos gestores para o atendimento dos alunos com deficiência.

Trata-se de uma pesquisa que pretende analisar dados fornecidos pela Secretaria de Educação Especial da cidade, por meio de entrevista com a diretora da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria de

Doutoranda: Patricia R. da Silva Furlaneto
e-mail: prof.patriciafurlaneto@unisantos.br
tel: (13) 99715-8580



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS



Educação, profissional responsável pela pasta que trata esta temática, e questionário e entrevista com os professores da sala de recursos, tendo sempre suas identidades em sigilo ético de pesquisa.

Sendo assim, solicito desta repartição pública autorização e informações sobre os dados relacionados à Educação Especial e Inclusiva, informações que possibilitem mostrar como a administração pública tem conduzido o Atendimento Educacional Especializado e as matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino.

Desde já agradeço a atenção, colocô-me inteiramente à disposição para dúvidas ou esclarecimentos e solicito deferimento.

Professora Mestre Patricia Regiane da Silva Furlaneto

AUTORIZAÇÃO DA EXCELENTÍSSIMA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

DECLARO, que tenho ciência e autorizo a Sra. Patricia Regiane da Silva Furlaneto a coletar informações com a diretora da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria de Educação, assim como, realizar o levantamento de dados e desenvolver o projeto de pesquisa junto aos docentes das salas de recursos multifuncionais do município, para fazer parte do Projeto de Pesquisa intitulado "Sala de Recursos Multifuncionais: limites e possibilidades do trabalho docente", após aprovação do CEP, Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Santos.

Praia Grande, 30 de abril de 2024


Prof. Maria Aparecida Cubilla
Secretária de Educação

Declarando: Patricia R. da Silva Furlaneto
e-mail: pvr12patricasilvafurlaneto@gmail.com
cel: (13) 99713-8380

2

ANEXO 2 - Autorização e Parecer do CEP UNISANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 6.902.675

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Houve ajuste na linguagem textual conforme recomendação; ajuste na informação quanto ao período da guarda do material coletado dos participantes para máximo 5 anos; ajustes no TCLE conforme análise anterior. Os ajustes mencionados foram apresentados em documento à parte, anexado à esse protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O proponente reapresentou o protocolo de pesquisa em prazo inferior a 30 dias, conforme descrição em parecer anterior e, na data de hoje, 03/05/2024, foi analisado por um relator que "ad referendum" o considera aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2335360.pdf	20/05/2024 19:12:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	B_PATRICIA_FURLANETO_PROJETO_MAIO_2024.docx	20/05/2024 19:11:11	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
Outros	C2_PATRICIA_Link_recomendacoes_do_PARECER.docx	20/05/2024 19:09:59	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	A3_PATRICIA_TCLE_professores.docx	20/05/2024 19:06:34	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	A2_PATRICIA_TCLE_diretora.docx	20/05/2024 19:06:15	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
Declaração de concordância	F_Pesquisadora_Autorizada_pela_Prefeitura_SEDUCPG.pdf	03/05/2024 18:01:10	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
Cronograma	E_CRONOGRAMA.docx	01/05/2024 11:40:55	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
Outros	D1_PATRICIA_Entrevista_com_a_Diretora.docx	01/05/2024 11:40:20	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
Outros	D_PATRICIA_Questionario_com_a_Diretora.docx	01/05/2024 11:40:00	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala 202
 Bairro: Vila Melhães CEP: 11.015-002
 UF: SP Município: SANTOS
 Telefone: (13)3205-1254 Fax: (13)3205-5555 E-mail: comet@unisantos.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE

Pesquisador: PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79564324.0.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.862.675

Apresentação do Projeto:

Reapresentação de projeto de pesquisa com relato das pendências apontadas em parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Nada a declarar, apresentação mantida em parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nada a declarar, apresentação mantida em parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa que busca conhecer os limites dos profissionais do ensino que atuam na educação infantil para propor estratégias de trabalho docente. As etapas de abordagem aos participantes da pesquisa e os procedimentos estão bem apresentados, conforme análise em parecer anterior. A pendência apresentada nesse campo era referente a ausência de link para acesso ao formulário eletrônico (Google forms) que foi devidamente apresentado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ajustes em conteúdos básicos no TCLE quanto às informações obtidas dos participantes em ambiente eletrônico conforme carta circular 01/21

Continuação do Parecer: 6.002.675

Outros	C1_PATRICIA_Entrevista_com_Professores.docx	01/05/2024 11:39:48	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
Outros	C_PATRICIA_Questionario_para_Professores.docx	01/05/2024 11:39:36	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
Outros	A1_Desenho_da_pesquisa_Patricia_Furlaneto.pdf	01/05/2024 11:38:38	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito
Folha de Rosto	A4_Folha_de_rosto_Assinada_Patricia_Furlaneto.pdf	01/05/2024 11:17:59	PATRICIA REGIANE DA SILVA FURLANETO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 03 de Junho de 2024

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom João José prédio administrativo, 2º andar, sala 202
Bairro: Vila Mathias CEP: 11.015-002
UF: SP Município: SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 Fax: (13)3205-5555 E-mail: conep@unisantos.br

ANEXO 3 – Lista de Escolas da Rede Municipal de Praia Grande



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Dados das Escolas Municipais

Nº	Unidade Escolar	Endereço	Bairro	E-mail @praiagrande.sp.gov.br	Telefone
1	EM 19 de Janeiro	Rua Flávio Monteiro de Castro, nº 500	Ribeirópolis	em.19dejaneiro	3496-5351 3479-0261
2	EM Albert Einstein	Av. Lasar Segall, nº 100	Samambaia	em.albert	3496-5413 3477-0360
3	EM Anahy Navarro Trovão	Rua Limeira, nº 89	Boqueirão	em.anahy	3496-5302 3473-5547
4	EM Antonio Peres Ferreira	Rua João Roberto Correa, nº 1077	Vila Sônia	em.antonioperes	3496-5352 3596-0204
5	EM Antonio Rubens Costa Lara	Rua Ana Pereira França, nº 249	Esmeralda	em.rubenslara	3496-5369
6	EM Arquiteto Oscar Niemeyer	Rua Odair Penellas Baeta, nº 231	Princesa	em.niemeyer	3496-5371
7	EM Ary Cabral	Rua Manoel Sampaio Seabra Pereira, s/n	Quietude	em.ary	3496-5303 3472-0314
8	EM Carlos Eduardo Conte Castro	Rua Ildefonso Galeano, nº 128	Tupiry	em.carloseduardo	3496-5347 3471-0515
9	EM Carlos Roberto Dias	Rua Duque de Caxias, nº 999	Boqueirão	em.robertodias	3496-5304 3474-0381
10	EM Cidade da Criança	Rua Rubi, nº 600	Cidade da Criança	em.cidade	3496-5305 3493-2636 3493-0455
11	EM Circe Sanchez Toschi	Rua Mem de Sá, nº 01	Aviação	em.ciroetoschi	3496-5374
12	EM Domingos Soares de Oliveira	Rua Esmeraldo Soares Tarquinio Campos, nº 501	Ribeirópolis	em.domingos	3496-5306 3477-0236

Rua José Borges Neto, nº 50 • Mirim • Praia Grande • www.praiagrande.sp.gov.br



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Dados das Escolas Municipais

Nº	Unidade Escolar	Endereço	Bairro	E-mail @praiagrande.sp.gov.br	Telefone
13	EM Dorivaldo Francisco Loria	Rua Maria Luiza Lavalle, nº 150	Sítio do Campo	em.dorivaldo	3496-5307
14	EM Dr. Roberto Shoji	Rua Ildefonso Galeano, nº 100	Tupiry	em.shoji	3496-5308 3471-0514
15	EM Dr. Wilson Guedes	Rua Manoel Rodrigues Proópio do Vale, nº 195	Samambaia	em.wilsonguedes	3496-5309
16	EM Dra. Ana Maria Babette Bajer Fernandes	Av. Presidente Kennedy, nº 17.100	Real	em.babette	3496-5310 3493-0273
17	EM Eduardo Gonsalves do Barreiro	Rua Milena Perutich, s/nº	Melvi	em.eduardogonsalves	3496-5342 3479-0303
18	EM Engº Sérgio Dias de Freitas	Rua Turmalina, nº 25	Cidade da Criança	em.sergiodias	3496-5336 3493-0443
19	EM Estado do Amazonas	Av. Maria Cavalcanti da Silva, nº 431	Samambaia	em.amazonas	3496-5312 3477-0327
20	EM Estina Campi Baptista	Rua Xixová, nº 1.100	Canto do Forte	em.estina	3496-5313 3496-5389 3473-0398 3473-0671
21	EM Fausto dos Santos Amaral	Rua Marcílio Dias, nº 250	Canto do Forte	em.fausto	3496-5363
22	EM Florivaldo Borges de Queiroz	Rua Monteiro Lobato nº 721	Ocian	em.florivaldo	3496-5412
23	EM Governador Franco Montoro	Rua Paulino Borrelli, nº 1.000	Maracanã	em.montoro	3496-5315 3471-0326

Rua José Borges Neto, nº 50 • Mirim • Praia Grande • www.praiagrande.sp.gov.br



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Dados das Escolas Municipais

Nº	Unidade Escolar	Endereço	Bairro	E-mail @praigrande.sp.gov.br	Telefone
24	EM Governador Mário Covas	Av. Júlio Prestes de Albuquerque, nº 1.000	Nova Mirim	em.covas	3496-5316 3472-0333
25	EM Governador Orestes Quéricia	Rua 1º de Janeiro, nº 1221	Mirim	em.orestesquericia	3496-5406
26	EM Gregório França de Siqueira	Av. Vitor Meireles, 2000	Parque das Américas	em.gregorio	3496-5390
27	EM Hilda Guedes	Rua Rosedas, s/nº	Samambaia	em.hildaguedes	3496-5362
28	EM Icaro Batista Cardoso	Rua Pernambuco, nº 885	Boqueirão	em.icaro	3496-1471
29	EM Idalina da Conceição Pereira	Rua João Corrêa, nº 1.171	Vila Sônia	em.idalina	3496-5345 3596-0330
30	EM Idílio Perticaratti	Rua Luzia Borba Ranciaro, nº 246	Antártica	em.idilio	3496-5317 3596-0389
31	EM João Batista Resine Alves	Rua Menotti del Picchia, s/nº	Esmeralda	em.resine	3496-5318 3477-0474
32	EM João Gonçalves	Rua Frei Henrique de Coimbra, esquina com Rua João Pereira Inácio	Aviação	em.jgoncalves	3496-5379
33	EM Joaquim A. Ferreira Mourão	Rua Brigadeiro Eduardo Gomes, nº 1000	Melvi	em.joaquim	3496-5319 3477-0334
34	EM José Crego Painceira	Av. Presidente Kennedy, nº 13.499	Caiçara	em.crego	3496-5359

Rua José Borges Neto, nº 50 • Mirim • Praia Grande • www.praigrande.sp.gov.br



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Dados das Escolas Municipais

Nº	Unidade Escolar	Endereço	Bairro	E-mail @praigrande.sp.gov.br	Telefone
35	EM José Júlio Martins Baptista	Rua Comendador Luiz Caiiffa, nº 98	Sítio do Campo	em.josejulio	3496-5320 3473-0585
36	EM José Padin Mouta	Rua Bororós, nº 150	Tupi	em.padin	3496-5321 3471-0433
37	EM José Ribeiro dos Santos Cunha	Rua A, nº 331	Glória	em.jounha	3496-5343 3474-0255
38	EM Juliana Arias R. de Oliveira	Rua Ildefonso Galeano, nº 150	Tupiry	em.juliana	3496-5322 3471-0516
39	EM Layde Rodrigues Reis Loria	Rua Gaspar Lemos, nº 100	Aviação	em.layde	3496-5409
40	EM Leopoldo Estasio Vanderlinde	Av. Júlio Prestes de Albuquerque, nº 887	Nova Mirim	em.leopoldo	3496-5364 3471-0441
41	EM Lions Clube Ocian	Rua Teófila Vanderlinde, nº 833	Ocian	em.lions	3496-5323 3471-0472
42	EM Luzia Borba Ranciaro	Rua Engenheiro Antonio Lotuffo, nº 839	Sítio do Campo	em.luzia	3496-5324 3473-0690
43	EM Maestro Luis Arruda Paes	Rua Quatro, nº 921	Nova Mirim	em.maestroaruda	3496-5340 3471-0360
44	EM Mahatma Gandhi	Rua Dr. Antonio Silvio Cunha Bueno, s/nº	Melvi	em.mahatma	3496-5414
45	EM Manoel Nascimento Júnior	Rua Cornélio Procopio, nº 191	Boqueirão	em.manoel	3496-5325 3473-7383

Rua José Borges Neto, nº 50 • Mirim • Praia Grande • www.praigrande.sp.gov.br



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Dados das Escolas Municipais

Nº	Unidade Escolar	Endereço	Bairro	E-mail @praiagrande.sp.gov.br	Telefone
46	EM M ^o dos Remédios Carmona Milan	Rua Manoel Gonzalez Coruja, nº 57	Melvi	em.mariadosremedios	3496-5341 3477-0311
47	EM Mário Possani	Rua Dr. Samuel Augusto Leão Moura, nº 451	Caçara	em.possani	3496-5326 3477-0402
48	EM Natale de Lucca	Rua Rui Manoel S. Seabra Pereira, nº 478	Quietude	em.natale	3496-5327 3471-0457
49	EM Newton de Almeida Castro	Rua Antonio Cândido da Silva, nº 450	Vila Sônia	em.newton	3496-5328 3596-0387
50	EM Nicolau Paal	Rua Alfredo D' Soragnolli Taunay, nº 41	Ribeirópolis	em.nicolaupaal	3496-5314
51	EM Ophélia Caocetari dos Reis	Rua Josefa Alves de Siqueira, nº 552	Anhanguera	em.ophelia	3496-5329
52	EM Oswaldo Justo	Rua Primeiro de Janeiro, nº 987	Mirim	em.oswaldojusto	3496-5346 3471-0752
53	EM Pablo Trevisan Perutih	Rua Alfred Niederbichler, nº 243	Anhanguera	em.trevisan	3496-5344 3472-0271
54	EM Paulo de Souza Sandoval	Rua 10, nº 91	Esmeralda	em.paulosandoval	3496-5354 3477-0222
55	EM Paulo Shigueo Yamauti	Rua Oscar de Menezes Barbosa, nº 151	Anhanguera	em.shigueo	3496-5330 3471-0546
56	EM Porto das Artes	Av. São Paulo, nº 800	Boqueirão	em.portodasartes	3591-7845

Rua José Borges Neto, nº 50 • Mirim • Praia Grande • www.praiagrande.sp.gov.br



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Dados das Escolas Municipais

Nº	Unidade Escolar	Endereço	Bairro	E-mail @praiagrande.sp.gov.br	Telefone
57	EM Prof. Fued Temer	Rua Leme, nº 27	Guilhemina	em.fuedtemer	3496-5373
58	EM Prof ^a Elza Oliveira de Carvalho	Rua C, nº 1.039	Glória	em.elza	3496-5356 3596-0328
59	EM Prof ^a Esmeralda dos S. Novaes	Rua Savério Fitipaldi, nº 100	Quietude	em.esmeralda	3496-5348
60	EM Prof ^a Isabel Figueroa Bréfere	Rua João Ramalho, nº 1250	Aviação	em.figueroa	3496-5331 3596-0359
61	EM Prof ^a Maria Clotilde Lopes Comitre Rigo	Rua 10, nº 141	Esmeralda	em.clotilde	3496-5353 3477-0221
62	EM Prof ^a Maria de Lourdes Santos	Rua Vitor Meireles, nº 1875	Esmeralda	em.mariadelourdes	3496-5405
63	EM Prof ^a Maria Nilza Silva Romão	Rua do Maçon, nº 1000	Vila Sônia	em.marianilza	3496-5332 3596-0438
64	EM República de Portugal	Av. Fumio Myazi, nº 599	Guilhemina	em.republica	3496-5333
65	EM Roberto Francisco dos Santos	Av. Oliveira Lima, nº 972	Ribeirópolis	em.robertofrancisco	3496-5378
66	EM Roberto Mário Santini	Rua Quito, nº 81	Guilhemina	em.santini	3496-5361 3473-0525
67	EM Ronaldo Sérgio Alves L. Ramos	Rua Maria Luiza Lavalley, s/n	Sítio do Campo	em.ronaldo	3496-5334 3473-0377
68	EM Ruth Vilaça Correia Leite Cardoso	Rua Maria Borella Conte, 201	Maracanã	em.ruthcardoso	3496-5411 3472-3927

Rua José Borges Neto, nº 50 • Mirim • Praia Grande • www.praiagrande.sp.gov.br



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Dados das Escolas Municipais

Nº	Unidade Escolar	Endereço	Bairro	E-mail @praia grande.sp.gov.br	Telefone
69	EM São Francisco de Assis	Rua Cornélio Procopio, nº 300	Boqueirão	em.sfa	3496-5335 3473-0368
70	EM Sebastião Tavares de Oliveira	Rua Savério Fitipaldi, nº 50	Quietude	em.sebastiao	3496-5410 3471-0203
71	EM Sérgio Vieira de Mello	Rua Paulino Borrelli, nº 921	Maracanã	em.sergiovieira	3496-5311 3471-0832
72	EM Sônia Marize Domingues	Rua G, nº 1051	Vila Sônia	ept.marianilza	3496-5350 3596-0208
73	EM Thereza Magri	Rua Leonora Cembrolí Martins, nº 280	Antártica	em.thereza	3496-5337 3471-1384 3596-6012
74	EM Vereador Felipe Avelino Moraes	Rua Diano Tognini, nº 886	Caiçara	em.felipeavelino	3496-5407
75	EM Vereador Valtér Salemo	Av. Dom Pedro II, s/n (esquina com Rua Darcy Sarmanho Vargas)	Ocian	em.valtersalemo	3496-5432
76	EM Vereadora Isaura Campos Garcia	Rua Teodósio de Augustinis, s/nº, CEP: 11725-350	Sítio do Campo	em.isauragarcia	3496-1470
77	EM Vila Mirim	Rua 23 de Outubro, nº 116	Mirim	em.vilamirim	3496-5338 3471-0367
78	EM Vila Tupiry	Rua Itamaçás, nº 70	Tupiry	em.tupiry	3496-5339 3471-0449
79	EM Visconde de Mauá	Av. Oliveira Lima, nº 972	Ribeirópolis	em.maua	3496-5380