

Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola

Multifunctional Resource Room teachers' reports on working conditions at school

Informes de docentes de Sala de Recursos Multifuncionales sobre las condiciones de trabajo en la escuela

Carolina Rizzotto Schirmer

Professora doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
E-mail: ead.carolina@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3668-0269>

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Professora doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
E-mail: leilareginanunes@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-6973>

Stefhanny Paulimneytrick Nascimento Silva

Doutora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
E-mail: stefhannyp@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8705-5957>

Maria Gabriela Lopes Araújo

Mestranda na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
E-mail: gabiaraujo11@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-4541>

Recebido em 05 de julho de 2022

Aprovado em 14 de dezembro de 2022

Publicado em 31 de janeiro de 2023

RESUMO

Em 2008, foi criado pelo MEC o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público da Educação Especial. Frente ao exposto, foram realizadas entrevistas gravadas com 18 professoras dessas Salas com o propósito de descrever como as professoras das SRM relatam a percepção das professoras de salas regulares acerca do trabalho realizado nessas SRM; a interação dessas professoras especialistas com as professoras das salas comuns, com os estagiários e com as famílias, e as atribuições das professoras das SRM. Uma análise temática das transcrições mostrou que tanto as professoras das salas regulares quanto os gestores não têm clareza acerca das funções dessas Salas e possuem expectativas equivocadas com relação ao trabalho lá desenvolvido; a frequência e duração das reuniões dos professores de SRM com as docentes das salas de aula regulares, bem como os locais onde tais reuniões ocorreram, não eram adequados; a interação das docentes das SRM com as famílias e com os estagiários foi considerada proveitosa; dentre as atribuições dessas professoras destacam-se: fazer adaptações de materiais e atividades pedagógicos para os alunos com deficiência, organizar o Plano Educacional Individualizado, demonstrar outras maneiras de apresentar determinados conteúdos

programáticos, trazendo materiais e jogos como recursos, promover curso de formação acerca de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, realizar a adaptação de provas empregando frequentemente recursos de Comunicação Alternativa. Além disso, as professoras de SRM revelaram que o professor de sala comum e as famílias desconhecem as funções do professor de AEE.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Salas de recursos multifuncionais; Prática pedagógica.

ABSTRACT

In 2008, the Brazilian Ministry of Education (MEC) created a program to implement Multifunctional Resource Rooms (MRR) to guarantee Specialized Educational Services (SES) for Special Education students. Interviews were conducted with 18 MRR teachers with the purpose of describing how MRR teachers report the perception of regular classroom teachers about the work carried out in these MRR; how MRR teachers interacted with regular classroom teachers, teaching assistants and families; and what attributions they had. A thematic analysis of the transcripts showed that both teachers in regular classrooms and school principals not only failed to have a clear picture of the MRR functions, but also had unmet expectations regarding the work developed there. The frequency and duration of the meetings of MRR teachers with those of regular classrooms, as well as places where such meetings took place were not adequate; interaction of MRR teachers with families and teaching assistants was considered beneficial. Among the attributions of these teachers, the following were highlighted: adapting materials and pedagogical activities for special education students, organizing the IEP (Individualized Educational Plan), demonstrating other ways of presenting certain curriculum subjects, bringing materials and games as resources, promoting training courses about Assistive Technology and Augmentative and Alternative Communication (AAC), adapting tests by frequently using AAC resources. Moreover, MRR teachers report that regular classroom teachers and families are unfamiliar with SES teachers' objectives.

Keywords: Inclusive education; Multifunctional resource rooms; Pedagogical Practice.

RESUMEN

En 2008, el Ministerio Brasileño de Educación (MEC) creó el Programa de Implementación de Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) para garantizar el Servicio Educativo Especializado (SEE) al público de Educación Especial. Se realizaron entrevistas grabadas a 18 maestras de estas Aulas con el propósito de describir cómo las maestras de SRM reportan la percepción de las maestras de aulas regulares sobre el trabajo realizado en estas SRM; la interacción de estas maestras especialistas con las maestras en las aulas comunes, con los pasantes y con las familias y las atribuciones de las maestras de SRM. Un análisis temático de las transcripciones mostró que tanto las maestras de las aulas regulares como los directores no tienen claro las funciones de estas aulas y tienen expectativas equivocadas con respecto al trabajo que allí se desarrolla; la frecuencia y duración de las reuniones de las maestras del MRR con las maestras de las aulas regulares, así como los lugares donde se llevaron a cabo dichas reuniones no fueron las adecuadas;

se consideró beneficiosa la interacción de las maestras de SRM con las familias y los alumnos; Entre las funciones de estas docentes destacan: realizar adaptaciones de materiales y actividades pedagógicas para alumnos especiales, organizar el PEI (Plan Educativo Individualizado), demostrar otras formas de presentar determinados planes de estudio, traer materiales y juegos como recursos, promover cursos de formación sobre tecnología de asistencia y Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), adaptar las pruebas frecuentemente utilizando recursos de CAA. Además, maestras de SRM informan que las maestras de clases regulares y las familias no están familiarizadas con los objetivos de los maestros de SEE.

Palabras clave: Educación inclusiva; Salas de recursos multifuncionales, Práctica pedagógica.

Introdução

O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA) resultou na presença crescente dessa população nas salas de aula comuns nas últimas décadas. De modo a favorecer esse processo, foi criado, em 2008, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pelo MEC, para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a esse público da Educação Especial. O AEE pode ser ofertado nessas SRM ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. E 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 e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2010). O AEE deve ser concebido como parte do projeto político-pedagógico da escola, contando com a participação da família. Mais especificamente, as atribuições do profissional que trabalha no AEE, de acordo com a Resolução nº 4 de 2009, são as seguintes: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade (como por exemplo a Tecnologia Assistiva) e estratégias (incluindo o plano de AEE) considerando as necessidades específicas dos alunos com deficiência e outras condições, bem como orientar professores e famílias estabelecendo articulação entre todos os envolvidos (BRASIL, 2009).

Vários pesquisadores têm investigado e discutido as funções do professor de AEE (KASSAR, 2011; MENDES *et al.*, 2015; FERREIRA *et al.*, 2017; CARAMORI *et al.*, 2018; BERG *et al.*, 2020) e as relações entre esses professores e os que atuam na regência das salas comuns e gestores (DANTAS; COSTA, 2014; DAMASCENO; PEREIRA, 2014;

MENDES *et al.*, 2015; LIMA, 2015; MIRANDA, 2016; ALCANTARA *et al.*, 2016; SOUZA *et al.*, 2017). Estudos apontam para a importância da adoção de práticas colaborativas entre os professores, famílias e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar (GIVIGI *et al.*, 2015; GIVIGI *et al.*, 2016; MARQUES; GIROTO, 2016; ALCANTARA *et al.*, 2016; SOUZA; RAMOS; MENDES, 2017; CASTELLANOS-PATIÑO, 2018). Essas investigações revelam lacunas importantes na formação inicial e continuada de professores, sobre a compreensão do modelo inclusivo e da necessidade de se criar estratégias para que haja articulação entre os envolvidos no processo.

Dessa forma o propósito deste artigo é apresentar e discutir os dados produzidos em estudo conduzido em uma cidade na região sudeste do Brasil acerca das SRM. Este município possuía, em 2017, 1013 escolas de Ensino Fundamental e 514 unidades de Educação Infantil, onde eram atendidos 13.336 alunos com deficiência. Desses, 8.758 frequentavam as 474 SRM. O IHA¹, por meio da OVAT - Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas², ao considerar esse número significativos de SRM e a complexidade das atribuições das professoras do AEE, conduziu, em parceria com professores e alunos de uma universidade pública de uma cidade da região sudeste do Brasil, um projeto de pesquisa visando à formação continuada de professoras, para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais de Referência (SRMR), como agentes multiplicadores das ações formativas da OVAT. Tais SRMR funcionariam como referência no desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (TA), da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), da informática acessível e demais estratégias pedagógicas para as outras professoras que trabalham nas SRM convencionais (NUNES; SCHIRMER, 2017).

A TA é uma área de conhecimento que envolve profissionais da educação, saúde e tecnologia, portanto interdisciplinar. Abrange não só produtos e recursos, mas também estratégias, metodologias, práticas e serviços que estimulem a funcionalidade e a participação social de pessoas com incapacidade decorrente de deficiência ou envelhecimento (CAT, 2007). Sua finalidade é promover a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão social desses indivíduos (BERSCH, 2009; LEITE *et al.*, 2018). Na educação, o serviço de TA ocorre na SRM através do professor do AEE, que auxiliará na seleção ou confecção do recurso, na elaboração de estratégias para um bom desempenho funcional do usuário e no ensino da utilização destes (BERSCH, 2009; SEABRA JUNIOR; LACERDA, 2018). A CAA e a informática acessível são exemplos de

modalidades de TA e estão relacionadas à necessidade do aluno que precisa de alternativas para a comunicação e escrita.

Partindo da premissa de que as ações envolvidas na formação continuada em serviço de professoras deveriam estar vinculadas à realidade da sala de aula, em consonância com o modelo da prática reflexiva, foi delineada uma proposta interventiva para divulgar a TA e a CAA. Mais especificamente, essas professoras das SRM foram ensinadas a planejar, programar e avaliar recursos, estratégias, técnicas e serviços da TA e de CAA a serem empregados nas diversas disciplinas do currículo, para atender alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, que apresentassem severos comprometimentos em sua comunicação oral, como aqueles com paralisia cerebral, TEA e deficiência múltipla (LARRATE *et al.*, 2017).

A referida pesquisa foi implementada entre 2013 e 2016, com 18 professoras das SRM, e seus resultados publicados em um livro intitulado *Salas abertas*:³ formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais (NUNES; SCHIRMER, 2017). Ao final de 2016, foi conduzido um novo estudo com os seguintes propósitos: investigar a percepção dessas professoras de SRM, participantes da pesquisa, sobre os procedimentos empregados na sua formação continuada em serviço ao longo de quatro anos, assim como o uso da TA e da CAA em suas salas. Adicionalmente, foram pesquisados: a) como as professoras das salas regulares percebem o trabalho das docentes das SRM segundo a percepção dessas últimas; b) a interação das professoras das SRM com as professoras das salas comuns; c) a interação das professoras das SRM com os estagiários; d) a interação das professoras das SRM com as famílias; e, por fim, e) a forma como essas professoras descrevem suas atribuições nas SRM. No presente artigo, são apresentados os dados referentes a esses objetivos.

Método

Participantes.⁴ Dezoito professoras da SRM, uma auxiliar de pesquisa, duas mestrandas, duas pesquisadoras de uma universidade pública de uma cidade da região sudeste, além da equipe da OVAT, composta por cinco professoras. As professoras possuíam idades entre 30 e 49 anos e atuavam no magistério, em média, entre seis e quinze anos. Sendo que setenta e dois por cento das professoras trabalhavam nas SRM por um período igual ou menor que três anos. Antes disso, a maioria atuava como regente

em classe comum. Apenas uma professora não possuía graduação em Pedagogia e todas tinham Especialização. As 18 professoras já haviam frequentado algum curso sobre CAA, sendo que essa formação foi ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. A maioria trabalhava apenas um período na SRM e atendia em torno de 15 alunos, e a variação era de seis a vinte e quatro alunos.

Local: o estudo foi desenvolvido no IHA, mais especificamente na sala da OVAT, e em algumas SRM.

Materiais e instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturado, diário de campo, gravadores de áudio e de vídeo. Quanto ao referido roteiro, este era composto de quatro perguntas abertas e foi elaborado pela equipe da OVAT em parceria com as pesquisadoras de uma universidade pública da região sudeste do Brasil.

Procedimentos gerais: o projeto foi submetido à apreciação da Direção do IHA, que o aprovou. Após o aceite da Direção, o projeto foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa de uma universidade pública da região sudeste do Brasil. Após a apresentação do projeto e da equipe de pesquisa às professoras de SRM, estas foram convidadas a participar da pesquisa. Todos os envolvidos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Procedimentos específicos: no período de novembro a dezembro de 2016, foram agendadas entrevistas individuais com as 18 professoras de SRM participantes. As entrevistas foram conduzidas por duas mestrandas e pelas docentes da OVAT, de acordo com as disponibilidades da equipe. As sessões tiveram duração mínima de 30 minutos e máxima de 90 minutos, e foram gravadas em áudio ou vídeo. Todas as filmagens e gravações foram transcritas *verbatim*. Após a transcrição, foi realizada uma leitura flutuante de todo o material transcrito. Então, foi efetuada nova leitura para proceder a uma análise temática, que consistiu no processo de identificação das unidades significativas, definidas como temas contidos nos dados (EZZY, 2002). A inferência foi fundamentada na presença do tema ou da palavra, e não sobre a frequência de sua aparição. Foram identificados os seguintes temas, descritos pelas participantes: 1) percepção que as professoras das salas comuns têm acerca do trabalho das SRM; 2) interação com as professoras das salas regulares, e o emprego de aplicativos para favorecer esta interação; 3) interação com os estagiários; 4) interação com as famílias; 5) funções desempenhadas pelas participantes.

Resultados e Discussão

Os resultados dos cinco temas serão expostos a seguir.

Percepção que as professoras das salas comuns têm acerca do trabalho das SRM

Essa categoria considerou os dizeres das professoras de SRM sobre o que elas vivenciaram e escutaram das colegas em relação a sua atuação e função. O primeiro tema — como as regentes das salas regulares percebem o trabalho desenvolvido nas SRM, segundo a visão das docentes que ali trabalham — foi tratado pelas participantes, conforme a seguir. Segundo Carmen³, em sua unidade escolar, ela é vista como:

“a professora que preenche papéis ou aquela que pode dar uma olhada em algum aluno que não está prestando atenção na aula. As docentes das salas comuns não sabem o verdadeiro significado da Sala de Recursos”

Para Tomazia, há professores e diretores que a veem como a *“solucionadora dos problemas, como se o aluno não fosse da escola e sim somente meu”*. Muitas vezes a sua presença conforta os demais profissionais, prossegue Tomazia, acrescentando que *“algumas professoras pensam que eu posso dar diagnóstico ou laudo de algum aluno. [...] mas esta não é minha função dentro da escola”*.

Valéria revela que: *“a Direção da escola respeita muito o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos. A escola é bem-organizada, e há computadores para todos os alunos”*. Ela frisa ainda que, quando os diretores e coordenadores das escolas compreendem a função do AEE, *“fica mais fácil lidar com as docentes das salas comuns”*. Todavia, *“quando não há essa parceria, percebe-se que essas regentes não fazem o planejamento das aulas e/ou não o entregam e não aceitam as adaptações pedagógicas propostas”*.

Alba concorda com Valéria, afirmando que a sua relação com as professoras das salas regulares da mesma escola é *“boa”*, atribuindo esse fato *“à parceria estabelecida com a Direção da instituição”*. Alice comenta que sua relação com as professoras é satisfatória, sobretudo porque ela também é professora de sala comum, o que *“possibilita entender todos os questionamentos das professoras das salas regulares”*.

Segundo depoimentos das professoras das SRM investigadas, suas funções e o seu público ainda não estão claros para as docentes das turmas regulares. Tanto estas como os diretores das escolas possuem muitas expectativas, algumas delas equivocadas com relação ao trabalho das SRM. Eles creem que o AEE conduzido em tais salas deve assumir, solitariamente, o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem dos

alunos público da Educação Especial. A professora de SRM precisa estar, a todo momento, oferecendo assessoramento para esclarecer todas as peculiaridades que envolvem seu ofício. Ela fica um tanto isolada dentro de um universo muito maior, que é a escola. Alguns gestores, por sua vez, parecem não compreender as obrigações do AEE perante a sua comunidade escolar. Segundo as professoras, a profissional da SRM é vista por esta comunidade como “salvadora”, “tranquilizadora de alunos e professores”, “avaliadora de alunos”, “fiscalizadora do trabalho dos docentes” ou “uma mágica que chega na escola e resolve todos os problemas”. Espera-se que essa profissional seja uma “superespecialista”, preparada para atender a toda sorte de dificuldades dos alunos com diferentes condições especiais. No dizer de uma das participantes de estudos nacionais, coordenados por Mendes *et al.* (2015), “a sala é multifuncional, mas o professor não é”. Esses mesmos docentes das SRM “parecem considerar como transitória essa exigência hercúlea de único professor para atender de modo eficaz a todas as condições especiais dos alunos, e falham em problematizar tal situação” (MENDES *et al.*, 2015, p. 522).

O desconhecimento e a falta de confiança que professoras das salas comuns e gestores demonstram com relação ao papel da docente das SRM, assim como o isolamento e o sentimento de desvalorização que essa docente vivencia, foram registrados igualmente pelo conjunto de estudos desenvolvidos por 76 pesquisadores, oriundos de 21 universidades, localizadas em 38 municípios brasileiros, com a participação de 596 professores das SRM, coordenados por Mendes e colaboradores (MENDES *et al.*, 2015). Por outro lado, é importante ressaltar que o diretor da unidade escolar desempenha papel crítico nesse processo de implantação de uma cultura educacional, inclusive devendo se mostrar habilidoso para articular conhecimentos, pessoas e processos. Nas escolas pesquisadas também foram encontrados diretores que garantiam a abertura de novos espaços de diálogo e parceria destinados à transformação do cotidiano escolar. Sua posição de autoridade, liderança e, principalmente, seu papel articulador dentro da escola são fundamentais para a construção de um espaço de qualidade para todos (FERREIRA *et al.*, 2017). A este respeito, Alcantara e colaboradores (2016), ao investigarem as relações entre professoras das SRM e as das salas comuns, registraram a dificuldade em articular o trabalho desenvolvido na sala regular e aquele conduzido no AEE. Os autores afirmam que:

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

Para além das oportunidades criadas pelos próprios professores, esse problema perpassa a gestão, que precisa articular o currículo comum à oferta desse serviço, integrando o trabalho de modo que isso esteja previsto desde a proposta curricular, conferindo assim caráter de complementaridade ou suplementaridade para o acesso ao currículo comum. (ALCANTARA *et al.*, 2016, p. 17)

Fuck e Cordeiro (2015) realizaram um *survey* com 144 professoras de sala comum com o intuito de investigar o que elas sabem e esperam do AEE no contexto escolar. Os dados apontam que, apesar de conhecerem o serviço oferecido na SRM e seus objetivos, esperam que esse atendimento elimine as necessidades e dificuldades dos alunos com deficiência. O estudo evidenciou que não existe, na organização escolar e no planejamento, um trabalho de parceria e troca entre com os docentes da sala comum e da AEE, situação semelhante à relatada pelas professoras de nosso estudo.

Podemos concluir que, para garantir um atendimento de qualidade para os alunos público da Educação Especial, preconiza-se a adoção de práticas colaborativas entre a professora de sala regular e a especialista, responsável pela oferta do AEE, na SRM, incluindo a família e demais profissionais envolvidos (MARQUES; GIROTO, 2016; CASTELLANOS-PATIÑO, 2018). O ensino colaborativo, ou coensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial, no qual um educador comum e um educador especializado compartilham ações e responsabilidades no planejamento, instrução e avaliação ofertados a um grupo heterogêneo de discentes (ALCANTARA *et al.*, 2016). Algumas docentes das SRM, como Leda, relatam que, quando é possível, fazem atendimento aos alunos na própria sala comum. A vantagem dessa atitude é estreitar as relações com as regentes dessas salas, aproximando-se assim de um modelo da bidocência.

Souza, Ramos e Mendes (2017) desenvolveram uma revisão da literatura com o intuito de descrever e analisar os resultados encontrados nas pesquisas-ação colaborativas desenvolvidas na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O período adotado foi de 2008 a 2015, os dados foram coletados através dos resumos das 41 teses e dissertações nacionais encontradas. No que se refere à atuação docente, os achados das pesquisas indicam que as ações colaborativas podem contribuir para a superação de problemas vividos pelos professores da SRM e reforçam a necessidade da existência de espaços físicos adequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes, além de uma rede de apoio colaborativa. Sendo que o ensino colaborativo contribui para a formação continuada dos professores, tanto da educação especial quanto da classe comum.

Interação com as professoras das salas regulares, e o emprego de aplicativos para favorecer essa interação

No segundo tema — interação das professoras das SRM com as regentes das salas comuns, e o emprego de aplicativos para favorecer essa interação — foram reunidos os depoimentos a seguir. Alice comenta que:

“as professoras costumam ir até ela para tirar várias dúvidas. Elas telefonam e usam o horário do almoço para realizar tal encontro, já que esse é um dos poucos momentos oportunos. [...]reunir-se por 30 minutos com as professoras regulares durante o horário de planejamento é outra estratégia adotada”.

Leda, por sua vez, conta que: *“converso com as professoras de modo informal”*. Encontrar professoras nos corredores da escola ocorre amiúde, pois *“elas desejam trocar informações sobre o aluno e as atividades desenvolvidas em sala de aula”*. Cabe o destaque aqui de que Leda é uma das professoras que atua nos dois turnos na escola como professora de SRM.

Segundo Paula, na maioria das vezes, as professoras: *“costumam me procurar para resolver questões burocráticas e tirar dúvidas acerca do aluno com deficiência”*. Para orientá-las, Paula revela que: *“converso com elas durante o Conselho de Classe (COC), momento em que ofereço dicas sobre adaptações de materiais e recursos pedagógicos”*. Dandara comenta que:

“a coordenação pedagógica da minha escola disponibiliza uma hora do COC para ela conversar com as demais professoras, mostrando vídeos e o progresso dos alunos. Bimestralmente eu escolho três alunos da Sala de Recursos para entregar medalhas de acordo com critérios que eu mesmo criei, como assiduidade e adaptação do aluno.”

Paula relata, ainda, que consegue orientar quase que diariamente as professoras de sua unidade escolar, mas, na outra escola em que trabalha, somente às segundas-feiras. Vilma, por sua vez, conta que: *“as professoras das salas comuns da escola onde desempenho a função de AEE solicitam meus atendimentos quando o aluno apresenta algum comportamento adverso”*.

Assim, ela consegue conversar com elas, ainda que por vezes encontre alguma professora resistente. A este respeito, vale lembrar o depoimento de Leda:

“há algumas professoras que são fechadas, ou seja, que não querem dialogar. Na verdade, o que elas querem é uma professora de reforço. Já passei por situações bem estressantes, como na ocasião em que uma professora disse que não queria saber do aluno especial. [...] essa professora era muito resistente às questões inclusivas”.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

Faz-se necessário abordar, na escola, questões atuais sobre o respeito à diversidade e o convívio com as diferenças, com propostas de reflexões docentes e investimento em formações continuadas, ampliando debates sobre a garantia da inclusão dos estudantes com deficiência. Boulitreau *et al.* (2021) salienta que essa transformação se faz presente com práticas de valorização ao convívio com a diversidade.

Leda, então, elaborou um planejamento com esta professora regular. Houve um episódio em que: *“tive que me referir aos estatutos legais que garantem a inclusão do aluno e recomendei que todos da escola deveriam aceitá-lo”*. Ela exortou as professoras resistentes a tentar elaborar atividades para os alunos, e que ela, como professora da Sala de Recursos, estaria aberta para ajudar. Leila conta que: *“A comunicação entre as professoras da SRM e as docentes da mesma escola em que atua é diferente daquela com professoras de outras escolas que ela também atende”*. Jussara relata que:

“A comunicação com professoras de outras escolas é sempre iniciada por mim. Já com as docentes da escola em que é localizada minha SRM, a troca é muito maior, porque tenho contato constante”.

Alice concorda que *“trocar informações com as professoras que são da mesma escola é mais fácil”*. Os depoimentos de Geralda e Celina vão ao encontro dos relatos de Jussara e de Alice. Celina informa que:

“com as professoras de outras escolas, o contato é menor, e acabo tendo que passar as orientações para a coordenação pedagógica. [...] isso porque eu só posso fazer as visitas às quartas-feiras e nem sempre as professoras estão disponíveis nesse dia”.

Pérola, por seu turno, comenta que reserva uma manhã do seu dia de planejamento para visitar as turmas comuns de sua escola, mas frisa que: *“essa dinâmica não ocorre nas outras escolas, em razão da falta de tempo para realizar tais visitas”*. Tomazia comenta que: *“com as professoras das outras escolas a relação é menor, e que muitas vezes elas a veem como fiscal do trabalho”*. Contudo, *“ao longo do tempo essa interação foi melhorando”*.

Contrariamente ao que dizem as demais participantes, Carolina afirma que a busca pela troca de informações é feita mais pelas professoras de outras escolas do que por aquelas da sua unidade escolar. Um aspecto importante ressaltado por Valéria é que:

“[...] quando os diretores e coordenadores das escolas compreendem a função do AEE, ou seja, o trabalho que a professora da SRM desenvolve com os alunos incluídos, fica mais fácil lidar com as regentes das salas regulares”.

Por sua vez, Alba relata que a sua relação com as professoras da mesma escola é boa, e atribui esse fato à parceria estabelecida com a Direção da instituição.

Pelo menos sete professoras das SRM utilizam o aplicativo *WhatsApp*⁵ para “se comunicar com as professoras regulares”, “fazer atendimento, conversar”, “desenvolver trabalhos em parceria, como também para enviar adaptações pedagógicas”. As regentes frequentemente enviam suas dúvidas para a professora da SRM, especialmente quando a Sala de Recursos não está alocada em suas escolas. O *Facebook* e o *e-mail* também foram indicados como meios para facilitar a comunicação.

Os encontros das professoras das SRM com aquelas das salas comuns ficam muito a desejar. Os depoimentos registrados neste estudo revelam que há grande variabilidade quanto à duração e à frequência dessas orientações, assim como os locais e a propriedade onde tais encontros ocorrem. Em geral, as regentes de escolas nas quais não há SRM são atendidas de forma muito parcimoniosa, pois as professoras dessas salas não dispõem de tempo para prover encontros mais amiúde fora de seu espaço escolar. Miranda (2016) alerta para os diversos entraves a uma relação saudável e proveitosa entre as docentes do ensino regular e as das SRM: falta de compatibilidade de horário entre esses dois grupos de professoras, elevado número de alunos elegíveis para o AEE, formação incipiente das profissionais dessas salas, falta de inserção das SRM no projeto político pedagógico das escolas. Corroborando esses achados, Oliveira e Lima (2015), em seu estudo conduzido em Ananindeua no Pará, relatam que não ocorriam reuniões regulares entre a professora da sala comum e a docente das SRM para a troca de informações, a não ser nos intervalos do recreio e na chegada e saída delas da escola. Observando as baixas frequências e durações desses encontros, podemos considerar, como o fizeram Pasiyam *et al.* (2017), que esse atendimento se assemelha a uma intervenção clínica, que pode não contribuir para a inclusão escolar. A propósito, Sousa (2013), estudando o trabalho das professoras das SRM de Uberlândia, questiona se a atuação dessas docentes contribui efetivamente para a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas comuns.

Concordamos com as constatações de Dantas e Costa (2014), Fuck e Cordeiro (2015) e de Souza *et al.* (2017) de que um dos principais entraves da articulação entre as docentes das salas regulares e as responsáveis pelo AEE para a construção de práticas pedagógicas inclusivas é a falta de diálogo. Isto é justificado pela escassez de tempo e pela frequente ausência de apoio da gestão escolar e de conhecimento. A isso se soma a falta de compreensão dos professores regulares acerca do trabalho a ser desenvolvido pela

professora das SRM. Contudo, é digno de nota observarmos que as docentes das SRM participantes da presente pesquisa revelam maneiras muito criativas de superar as limitações impostas pelas escolas e pela excessiva demanda de seus serviços. Assim, elas se valem de aplicativos como o *WhatsApp*, *e-mail* e *Facebook* para manter contatos mais frequentes com as regentes das turmas comuns. Essa iniciativa, vale a pena esclarecer, parece ter sido estimulada pelo curso de formação em TA e CAA ofertado entre 2013 e 2016 pela OVAT em parceria com a universidade pública da região sudeste que essas professoras frequentaram. Nesse curso de formação, as professoras do AEE criaram, por iniciativa própria, um *chat* de grupo de *WhatsApp* na tentativa de sanar uma angústia relatada por elas em vários momentos: o sentir-se só no trabalho e a necessidade de maior troca e colaboração com as colegas e as docentes do curso. Schirmer (2017) fez o *download* dos arquivos do *chat*, contendo os diálogos e o relatório das mídias compartilhadas. Foi analisado o conteúdo das mensagens escritas, trocadas durante o período de aproximadamente três anos no grupo de *WhatsApp*. Tais mensagens versaram sobre os seguintes temas: *feedback* positivo sobre a formação; dúvidas; compartilhamento de conquistas; sugestões; material adaptado; CAA; entraves e *feedback das salas abertas*. Além das mensagens escritas, foram compartilhadas 824 imagens de recursos de CAA, material adaptado ou especialmente desenvolvido e acesso ao computador (SCHIRMER *et al.*, 2017). As tecnologias da informação e comunicação são capazes de aumentar as possibilidades de interação e comunicação entre os membros da comunidade escolar além do acesso à informação e recursos (GIROTO *et al.* 2012).

Outro aspecto revelado no estudo diz respeito à aceitação dos alunos com necessidades educacionais específicas pelas professoras regentes, conforme depoimento da professora Leda: observa-se resistência à inclusão por parte de algumas professoras. Tal constatação é corroborada pelo estudo de Damasceno e Pereira (2014), conduzido no município de Nova Iguaçu, no qual foi verificado que as professoras das salas comuns resistem ao diálogo com as docentes das SRM. Elas não aceitam mudanças no planejamento educacional para os alunos com deficiência, porque não acreditam no potencial de aprendizagem deles.

Os depoimentos de algumas docentes das SRM, como o de Alice, mostraram que, quando a professora do AEE também atua na sala de ensino regular, há uma compreensão maior dos medos e entraves enfrentados pela docente da classe comum, o que facilita a construção de relações colaborativas. Esta afirmativa é confirmada por Caramori *et al.*

(2018), que advogam que, para ser professor, é necessário ter experiência em sala de aula. Com o saber construído na experiência docente prévia, a professora da SRM será provavelmente mais capaz de desenvolver seu trabalho, inclusive orientar a professora regular com muito mais propriedade e compreender as limitações da regente quanto ao emprego de estratégias em situações de sala de aula.

Interação com os estagiários

Os depoimentos relativos ao terceiro tema — interação das professoras das SRM com os estagiários — foram descritos da seguinte forma:

Alice refere que “os estagiários nem sempre são da área da Educação”. Ela explica que:

“costumo apresentá-los à comunidade escolar e passar as informações necessárias para que eles possam desempenhar um bom trabalho com os alunos incluídos”.

Alice relatou ainda que, às vezes, “alguns estagiários conseguem realizar um trabalho que corresponde ao esperado”. Segundo Carmen, “não há nenhum critério para a seleção dos estagiários”. Pérola relata que:

“os estagiários são participativos e interessados, e costumam ajudar a professora na Sala de Recursos”. [...] Porém é cansativo e complicado ensinar para os estagiários, pois eles querem saber tudo, inclusive o tipo de deficiência dos alunos”.

Celina, por sua vez, esclarece que já teve contato com estagiários “muito comprometidos com a educação, mas também tive experiência com outros que achavam que eram meros cuidadores dos alunos”. Geralda relata que chegou “a preparar materiais adaptados com os estagiários”. Ela lamenta que lhe falte tempo para “estar mais próxima dos estagiários, em virtude das demandas que tem na escola”. Apenas Vilma considera complicada sua relação com os estagiários, mas ressalta que alguns participam dos atendimentos. Em geral, as professoras, como Carmen, conversam com os estagiários para conhecer sua motivação para trabalhar na Sala de Recursos e costumam convidá-los para conhecer a sala, apresentar os materiais adaptados, os recursos de CAA e as atividades preparadas para os alunos, como relataram quatro professoras. Três professoras do AEE empregam o WhatsApp para se comunicar e orientar os estagiários.

Bezerra (2020) desenvolveu uma pesquisa bibliográfica documental com o objetivo de analisar a caracterização do profissional de apoio à inclusão escolar após a publicação da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que revelou que a formação exigida para desempenho do cargo é exercida muitas vezes por graduandos, ou seja, estagiários que nem sempre são da Educação, evidenciando falta de critérios. O estudo descritivo desenvolvido por Lopes (2018), Mendes e Lopes (2021) utilizou procedimentos baseados em entrevistas individuais e grupos focais. Nesse estudo, foram ouvidos 30 profissionais de apoio à educação, que revelaram um cenário precário de condições de trabalho, com desvalorização profissional, também sem critérios para a contratação (sendo exercida muitas vezes por estagiários sem formação), as funções não estão claramente definidas embora seja reconhecida a importância desse profissional. Os pesquisadores apontam para a necessidade de se definir diretrizes que regulamentem a profissão, atribuições, condições de trabalho, modos de atuação e para a necessidade de formação e supervisão.

Interação com as famílias

A seguir, os depoimentos relativos ao quarto tema — interação entre as professoras das SRM e as famílias. Treze dentre as dezoito professoras pesquisadas relataram uma relação amistosa com as famílias, sobretudo com as mães, que costumam procurá-las para obter informações sobre os filhos e orientação de como proceder com eles. As docentes utilizam com frequência o *WhatsApp* para manter a comunicação com as famílias. Segundo Jussara, os pais atendidos por ela relatam que “*seus filhos gostam da Sala de Recursos e eles percebem o progresso deles*”.

Jupira conta que: “*o que prejudica esta relação é a falta de entendimento acerca da deficiência do próprio filho*”. Ela comenta sobre a necessidade de “*ir à casa do aluno para observar o contexto familiar*”. Geralda também considera que “*os pais muitas vezes não acreditam no potencial dos filhos*”. Segundo Carmen:

“os pais gostam dos resultados do trabalho com os filhos. Entretanto, quando não veem resultados, passam a duvidar do potencial de seus filhos e do trabalho da própria Sala de Recursos. [...] eu fotografo e filmo o atendimento, para que todos os responsáveis tenham acesso ao trabalho produzido dentro de sala”.

Paula e Alice têm o hábito de mostrar aos pais a evolução de seus filhos e os recursos pedagógicos que têm adotado com eles. Pérola diz que há pais excelentes e que participam da vida escolar da criança. Eles percebem, no entanto, a Sala de Recursos como um atendimento clínico. Celina considera que “*quando os responsáveis aceitam a dificuldade*

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

do filho é melhor do que aquele responsável ausente, pois o não aceitar prejudica seu trabalho dentro da Sala de Recursos”. Dandara corrobora esta afirmativa, frisando que:

“o vínculo com o responsável é fundamental para que os alunos tenham assiduidade nos atendimentos, faltando a nenhuma sessão. Mas há alguns pais que são muito resistentes. Por exemplo, não gostam que o filho use a CAA porque acreditam na falácia de que ele não vai mais falar se usar os cartões”.

Wanda, por seu turno, informa que:

“os pais tentam me ajudar no que for preciso. Em razão da falta de verba, a família, seguindo as recomendações de uma instituição pública especializada da região sudeste do Brasil, levava folhas amarelas para a SRM, visando melhorar a percepção visual do aluno com baixa visão”.

Valéria considera os pais de seus alunos muito participativos e afirma que os alunos que mais evoluem são os que os pais estão presentes.

Maturana e Cia (2015), em seu estudo de revisão sistemática da literatura, falam que a relação família e escola é indicada como um aspecto que influencia diretamente no processo de inclusão, trazendo consequências para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e, concernente, ao sucesso escolar.

Silva e Engelbrecht (2019) fizeram um estudo com o objetivo de compreender e analisar o modo que ocorre a interação da família e das SRM na rede de ensino pública de um município do Paraná. O estudo contou com a participação de professores de SRM, de sala comum, e de familiares. Os relatos trazem alguns aspectos relevantes como: a importância da comunicação da escola com as famílias, para que possam compreender a proposta pedagógica em torno do desenvolvimento de seu filho, e, dessa forma, levar à compreensão destes de que há possibilidade para o avanço e progresso, diante da ação colaborativa. Os professores também relataram que muitas famílias não participam das atividades da escola e conseqüentemente não levam os alunos à SRM. Porém, quando a escola/professor consegue estabelecer um vínculo com a família e esta passa a conhecer e compreender o trabalho desenvolvido no AEE, o aluno consegue superar suas limitações.

Funções desempenhadas pelas participantes

Finalmente, o quinto tema — atribuições das professoras de SRM com os alunos e regentes das salas regulares — foi tratado da forma apresentada a seguir. São variadas as funções desempenhadas pelas professoras do AEE. Adaptações de materiais e atividades pedagógicas para os alunos com deficiência foram citadas por todas as docentes das SRM.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

Leda refere que na maioria das vezes ela recebe *feedback* positivo como: “*Puxa, como fica mais leve, como fica melhor. Ah, então é isso? Eu estou fazendo o certo.*” Alba relata que:

“as professoras das salas comuns costumam focalizar suas aulas no caderno pedagógico e no livro. Então, eu decidi adaptar todo o conteúdo desse material para facilitar a atividade das professoras. [...] Considero essa iniciativa uma conquista”.

Adaptar questões de leitura e escrita, a fim de favorecer a alfabetização dos alunos foi relatado por Pérola. Como atende muitos alunos com deficiência visual, Valéria, igualmente, acaba tendo que adaptar muitos materiais pedagógicos para eles. Ela percebe, contudo, que:

“meu trabalho na Sala de Recursos não é o de dar conteúdo e/ou reforço escolar, pelo contrário, é oferecer estratégias e recursos para potencializar o aprendizado do aluno. [...] as leis não deixam clara a função do profissional do AEE”.

Organizar o Plano Educacional Individualizado (PEI) foi igualmente citado pela grande maioria das professoras do AEE. De acordo com Mércia, as docentes das salas comuns pedem que as professoras das SRM organizem o PEI com elas. Mércia afirma ainda que “*há muita troca de material*”. Essa constatação foi corroborada por Pérola, que informa que “*muitas professoras se sentem inseguras para elaborar o PEI*”; assim, ela costuma preparar o planejamento com elas, também como uma forma de manter uma boa relação.

Segundo Mascaro (2018) e Pletsch *et al.* (2017), o PEI é um processo coletivo que deve ser elaborado com a colaboração dos diferentes membros escolares, e não somente pelo professor de SRM. Sendo importante destacar que é um instrumento retroalimentativo, ou seja, deve ser atualizado e reavaliado continuamente.

Jussara acrescenta que seu trabalho representa:

“um esforço para colocar os alunos público-alvo da Educação Especial em pé de igualdade com os demais, implementando estratégias a partir das observações das suas necessidades, para que assim ela consiga organizar o PEI de cada aluno. [...] eu procuro orientar as professoras da sala comum, buscando a autonomia na prática de cada uma com os alunos”.

Para identificar os melhores recursos a serem utilizados na construção do PEI, Dandara informa que:

“estudo a história dos alunos, faço a entrevista com os responsáveis e verifico o acompanhamento médico. [...] converso com as professoras regentes para saber o que elas podem oferecer aos alunos. [...] no início do ano fiz uma caixa para cada aluno contendo diversos materiais para serem empregados pelas professoras”.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

Algumas professoras elencaram outras maneiras de apresentar determinados conteúdos programáticos utilizando materiais e jogos como recursos. Nos atendimentos, por exemplo, Jupira utiliza os meios tecnológicos e tenta garantir, ao aluno, o acesso ao computador e solicita a eles que organizem a Sala de Recursos depois de alguma atividade, a fim de que se sintam parte integrante daquele espaço. Ela informa, ainda, que prepara *“diversos materiais para as professoras fazerem uso dentro de sala, como materiais de fração, de fotossíntese e ábaco com tampinhas”*. Durante a entrevista, Jupira foi até a SRM e demonstrou para a entrevistadora como utilizar os materiais propostos. Assim, ela acredita que *“as professoras regulares possam aprender a empregar tais materiais de forma proveitosa com a turma”*.

Outra atividade, mencionada por Alice, foi a promoção do curso de formação em TA e CAA, aproveitando os conhecimentos e habilidades adquiridos no curso promovido pela OVAT e pelas professoras de uma universidade pública da região sudeste. Tomazia, por sua vez, discute textos sobre CAA e apresenta material pronto para as professoras desenvolverem a interação com os alunos não oralizados. Ela afirma que seu trabalho *“é feito a partir do Currículo Funcional Natural”*, em conformidade com sua pesquisa de doutorado. Relata ainda que:

“faço adaptações de materiais como cartões de CAA, uso de rotina, calendário e outros recursos aprendidos na formação ofertada pela oficina e universidade [...] meu trabalho está voltado para a alfabetização e o letramento”.

Outras cinco professoras empregam com frequência os recursos da CAA para favorecer a comunicação dos alunos, a compreensão dos conteúdos e para adaptar provas.

Adaptação de provas fazendo uso frequentemente de recursos de CAA foi citada por seis professoras. Por exemplo, Celina afirma que:

“faço adaptações nas provas e, quando o aluno ainda não domina a leitura, eu leio cada questão com ele, ao mesmo tempo que verifico se o aluno está compreendendo a leitura. Em função desta compreensão, eu apresento alternativas de respostas usando recursos da CAA”.

Geralda elabora provas adaptadas para cada aluno, e esse preparo acontece dentro de sua SRM. Ela considera que *“seria muito melhor que as provas fossem realizadas na minha sala, tendo em vista os recursos disponíveis”*. Por seu turno, Carolina, quando prepara as provas adaptadas, utiliza estratégias quanto à sua aplicação:

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

“o aluno pode fazer a prova mediada por mim e, depois, fazer sem mediação na sala de aula comum, ou mediada apenas por mim ou sem mediação, quando o aluno não necessita de adaptação”.

Mas ela ressaltou que, quando faz a mediação, faz relatório para a professora da sala comum informando como foi elaborada a resposta do aluno.

Segundo Vilma, as principais dificuldades encontradas pelas professoras na SRM são: *“falta de tempo para produzir materiais, recursos pedagógicos e dar suporte aos professores e escolas”*. Ela ressaltou que os problemas poderiam ser diminuídos se uma equipe de saúde atuasse em conjunto com os educadores.

Givigi *et al.* (2016) desenvolveram uma pesquisa-ação envolvendo a participação de cinco escolas da rede pública comum em Sergipe no período de 2012 a 2014. Algumas das intervenções, que envolveram o trabalho colaborativo, descritas pelas autoras foram relatadas pelas professoras de nosso estudo e envolveram: reuniões com a gestão e equipe pedagógica; encontros individuais com os professores da sala comum; adaptação curricular, adaptação do material escolar (atividades em sala, livros, cadernos), adaptação do material individual, palestras sobre o uso dos recursos de TA e CAA com professores; mediação da relação das crianças com os pares em atividades recreativas e do uso dos recursos de TA (material escolar, pedagógico, recreativo especial ou adaptado e CAA), adaptação curricular; colaboração nas atividades pedagógicas diárias; implementação dos recursos de CAA, avaliações adaptadas com o uso de pranchas de CAA, entre outros. Os estudos apontam que uma atuação dentro da perspectiva de trabalho colaborativo pode produzir mudanças nas ações práticas na escola incluindo o uso da CAA, promovendo a aprendizagem e comunicação de todos os alunos (GIVIGI *et al.*, 2015; GIVIGI *et al.*, 2016; SILVA, 2022).

Considerações finais

A inclusão educacional é um tema amplamente debatido na literatura científica e em espaços escolares. Assim, tendo em vista essa questão pontuada, o presente artigo corroborou de forma significativa com a ciência quando reitera os desafios enfrentados pelos docentes do AEE, a saber: falta de tempo para planejamento e falta de diálogo entre os docentes de núcleo comum e do AEE, ausência de Profissional de Apoio escolar à Inclusão Escolar (PAIE) com formação específica para o cargo, desconhecimento dos professores de sala comum a respeito das funções do professor do AEE e as dificuldades

das famílias em presumir competência dos filhos, o que acarreta na desvalorização do trabalho que acontece na SRM.

Adicionalmente, salientamos a problemática vivenciada pelos estagiários que atuam com a mediação escolar. Isso porque, ainda que os docentes de SRM tenham explicitado que eles são pessoas interessadas, participativas, sabe-se que este “mediador” acaba sendo vítima de uma política de barateamento. Essa precarização da substituição PAIE por estagiários com diferentes níveis de formação (sem um perfil acadêmico mínimo) e condições de trabalho acarreta problemas para o aluno (LOPES, 2018; MENDES, LOPES, 2021).

Vale ressaltar que as docentes de AEE deste estudo relataram que não há critérios para a seleção de estagiários e nem formação inicial para atuarem junto aos alunos com deficiência, o que acaba resultando em mais trabalho para elas. Além disso, considera-se pertinente apontar e discutir alguns temas relevantes não explicitados pelos docentes do presente estudo. Em primeiro lugar, a formação inicial desse profissional com tantas e diversas responsabilidades e atribuições constitui uma questão importante. A prática nas SRM exige professores multifuncionais, com competência para atender as diferentes deficiências e, para tanto, necessitam de formação inicial e continuada para adquirirem conhecimentos específicos essenciais à escolarização da grande diversidade do alunado (KASSAR, 2011; CARAMORI et al., 2018). Cabe questionar se as atribuições que são impostas a este profissional são viáveis e se é possível encontrar alguma formação que produza um superprofissional.

Em segundo lugar, consideramos fundamental refletir sobre: a falta de comprometimento por parte dos pais e dos órgãos públicos; infraestrutura inadequada contrariando a legislação vigente; escassez de investimento público na expansão e inovação do serviço; SRM insuficientes para atender a demanda; falta de comunicação e informação entre setores públicos; conhecimento insuficiente em relação às diretrizes de inclusão; falta de conhecimento sobre as leis que regem as SRM e sua relação com os direitos humanos; salas são percebidas como uma imposição na escola ou uma área estigmatizada de exclusão e classificação. Por outro lado, percebe-se que as SRM constituem um espaço de aprendizagem especializado; um ambiente complexo de conhecimentos e métodos pedagógicos; um local que atende às necessidades específicas do aluno, de modo a minimizar as vulnerabilidades social e educacional; um serviço que contribui para a inclusão social; um ambiente de promoção cognitiva, educacional, afetiva e de desenvolvimento social; uma sala que desenvolve potenciais; ambiente acolhedor para

alunos com deficiência que promove seu desenvolvimento e aprendizagem; é um local que utiliza tecnologia e metodologia que garantem a inclusão escolar (BERG et al.,2020). Por fim, destaca-se que diversos estudos apontam a importância de trabalhar de forma colaborativa, visando as melhores práticas, sobretudo quando estas têm como premissa a implementação do Desenho Universal Para a Aprendizagem – DUA (PLETSCH et al. 2017; SOUZA, 2018; SILVA, 2022).

Como limitação do estudo, deve-se considerar o baixo número de entrevistados, sobretudo se analisarmos a magnitude da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, a maior da América Latina. Assim, torna-se necessário conhecer em plenitude a realidade de outras escolas/professores que lidam com o público da Educação Especial no seu dia a dia. Diante do cenário exposto, sugere-se que mais estudos como este sejam realizados e aprimorados, a fim de entendermos as principais dificuldades e boas práticas de ensino inclusivas que ocorrem nas escolas, em especial, compreender como tem se dado as relações de trabalho entre o docente de núcleo comum e AEE.

Referências

ALCANTARA, Juliana Nascimento; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; DOURADO, Solano Sávio Figueiredo; SILVA, Raquel Souza; RALIN, Vera Lúcia de Oliveira. Formação continuada na perspectiva inclusiva: a relação entre professores do AEE e da sala comum. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.19, n.1, p. 7-24, jan.-abr. 2016.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina; MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. Sala de recursos multifuncionais: revisão sistemática de uma década de produção científica. **European Journal of Special Education Research**. Volume 5, n. 3, p. 117-130, fev. 2020.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva: metodologia para estruturação de serviço em escolas públicas**. 2009. p. 231 Dissertação (Mestrado em Design) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 26, n. 4, p. 673-688, out. 2020.

BOULITREAU Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de língua portuguesa. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9936&Itemid. Acesso em: fev de 2021.

CARAMORI, Patricia Moralis; MENDES, Enicéia Gonçalves; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali. Formação inicial de professores de Sala de Recursos Multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes. **Revista de Educação PUC –Campinas**, Campinas, v.23, n.1, p. 124-141, jan-abril. 2018.

CASTELLANOS-PATIÑO, Manuela. Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular. **Revista Electrónica en Educación y Pedagogía**, v. 2, n. 2, p. 88-99, 2018.

DANTAS, Lilianne Moreira; COSTA, Lidsay Loureiro da. A relação entre as práticas pedagógicas do AEE e da sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte/CE. Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Paraíba, n.1, dez. 2014. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_10_11_2014_18_46_51_idinscrito_3930_8539bf7b96c2e0293b1928242ccf7b31.pdf
Acesso em: fevereiro de 2021.

DAMASCENO, Allan Rocha; PEREIRA, Andressa Silva. Experiências/interfaces entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a sala comum/regular no município de Nova Iguaçu/RJ: estado da arte da organização de um sistema. Didática e prática de ensino na relação com a sociedade. Ceará, nov. 2014. Disponível em:
[http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/245%20EXPERI%C3%8ANCIAS%20INTERFACES%20ENTRE%20A%20SALA%20DE%20RECURSOS%20MULTIFUNCIONAIS%20\(SRM%E2%80%99s\)%20E%20A%20SALA%20COMUM%20REGULAR%20NO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20NOVA%20IGUA%C3%87U%20RJ%20ESTADO%20DA%20ARTE%20DA%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20UM%20SISTEMA.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/245%20EXPERI%C3%8ANCIAS%20INTERFACES%20ENTRE%20A%20SALA%20DE%20RECURSOS%20MULTIFUNCIONAIS%20(SRM%E2%80%99s)%20E%20A%20SALA%20COMUM%20REGULAR%20NO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20NOVA%20IGUA%C3%87U%20RJ%20ESTADO%20DA%20ARTE%20DA%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20UM%20SISTEMA.pdf)
Acesso em: fevereiro de 2021.

EZZY, Douglas. **Qualitative analysis: Practices and Innovation.** 1. ed. Londres: Routledge, 2002, 212 p.

FERREIRA, Patricia Fernandes; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Ampliando o olhar sobre o programa de formação continuada de professores das Salas de Recursos Multifuncionais de uma cidade da região sudeste. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (Orgs.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais.** 1 ed. Cidade da Região Sudeste: Editora da região sudeste, 2017, Cidade da Região Sudeste: Editora da região sudeste, 2017, p. 231-246.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

FUCK, Andréia Heiderscheidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. As professoras da sala comum e seus dizeres: Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, 28(52), 393–404, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X16093> Acesso em: 03 nov. 2022.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SILVA, Raquel Souza; ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de; SOUZA, Thais Alves de; RALIN, Vera Lúcia Oliveira. O trabalho colaborativo na escola: o uso da tecnologia assistiva. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 357–374, 2016. DOI: 10.5902/1984644419467. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19467>. Acesso em: 25 fev. 2021.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; ALCANTARA, Juliana Nascimento de; SILVA, Raquel Souza; DOURADO, Solano. A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 150-167, abr. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul.-set. 2011.

LARRATE, Janaina; SIQUEIRA, Maristela C. Dias; PIMENTEL, Vera Val de Casas, SOUZA, Gabriela Ferreira Ramiro. Salas de Recursos Multifuncionais de Referência em Comunicação Alternativa: caminhos possíveis de uma parceria entre instituição e universidade. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (Orgs.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais**. 1 ed. Cidade da Região Sudeste: Editora da região sudeste, 2017, p. 19-28.

LEITE, Eliane de Sousa; PIMENTA, Cláudia Jeane Lopes; COSTA, Milena Silva; OLIVEIRA, Francisca Bezerra; MOREIRA, Maria Adelaide Silva Paredes; SILVA, Antonia Oliveira. Tecnologia assistiva e envelhecimento ativo segundo profissionais atuantes em grupos de convivência. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 52, set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017030903355>. Acesso em: fevereiro de 2021.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARQUES, Jacqueline; GIROTO, Claudia Regina. Trabalho docente com alunos público-alvo da educação especial na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 2, p. 895-910, set. 2016.

MASCARO, Cristina Angelica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 12-22, 20 jun. 2018.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2015, v. 19, n. 2. p. 349-358. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; CIA, Fabiana. O atendimento educacional especializado e a formação de professores especializados: Conclusões. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; CIA, Fabiana (Orgs.) **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-18, 3 dez. 2021.

MIRANDA, Theresinha. A relação entre o professor da Educação Especial e da educação comum. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Portugal, 2016, v.16, n.1, p. 98-105.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto; PINTO, Luciana Meira Ferreira; PONTES, Luiz Eduardo Veras Lopes. Salas abertas: estratégias de funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais de Referência. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (Orgs.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais**. 1 ed. Cidade da Região Sudeste: Editora da região sudeste, 2017, p. 259-278.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais**. 1 ed. Cidade da Região Sudeste: Editora da região sudeste, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; LIMA, Katia Socorro. Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum em diálogo com as Salas de Recursos Multifuncionais: atendimento educacional e aprendizagens com sucesso. **Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados, MS, v.5, n.13, p. 149-162, maio-ago. 2015.

PASIAM, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 33, n.33, e155866, abr. 2017.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. DOI: 10.5935/2238-1279.20170014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 1 mar. 2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70929>

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Comunidade on-line de professores das Salas de Recursos Multifuncionais de Referência. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (Orgs.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais**. 1 ed. Cidade da Região Sudeste: Editora da região sudeste, 2017, p. 19-28.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; PINTO, Luciana Meira Ferreira; RACHED, Ana Caroline. Material pedagógico adaptado ou especialmente elaborado e os recurso da Comunicação Alternativa e Ampliada postados no WhatsApp. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (Orgs.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais**. 1 ed. Cidade da Região Sudeste: Editora da região sudeste, 2017, p. 201-230.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Carolina Zengo. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 23, e230016, mar. 2018.

SILVA, Josiane Marcela Andrade; ENGELBRECHT, Marize Rauber. Educação especial na perspectiva inclusiva: interação entre escola e família. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.19, n.1, p. 213-233, jan./jul. 2019.

SILVA, Thatyana Machado. **Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA**. 2022. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOUSA, Ivete Cristina de. **Sala de Recursos Multifuncionais e sala comum: A deficiência intelectual em foco**. 2013. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUZA, Izadora Martins da Silva. **Desenho Universal para a Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2018.

SOUZA, Christianne; RAMOS Thatiana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun. 2017.

SOUZA, Hellen Karolinni; VITAL, Kelly; DUARTE, Valéria de Oliveira; LOPES, Betania Jacob Stange. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado do ensino regular. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.esp.2, p. 1048-1062, nov. 2017.

Notas

¹ Instituto Helena Antipoff (IHA) é Órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade da região sudeste do Brasil, responsável pela implementação das políticas públicas que normatizam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito da rede municipal de ensino, atuando em consonância com as legislações federal e internacional para garantir os direitos dos alunos com deficiência, Transtorno de Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, no que tange ao acesso e permanência nas turmas comuns, em igualdade de condições com os demais.

² OVAT é um serviço promovido pelo IHA e destina-se aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, direcionando seu trabalho na busca de estratégias e recursos da TA que facilitem a participação desses educandos nas atividades escolares cotidianas e contribuindo para a inclusão escolar.

³ Salas Abertas foi o termo cunhado pelas professoras participantes deste estudo para se referirem aos encontros delas com seus colegas de SRM, das suas respectivas CREs, destinados a trocas de experiências, reflexão e oficinas pedagógicas com o intuito de melhor atender os alunos com necessidade de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) (NUNES et al., 2017, p. 259).

⁴ Todos os nomes são fictícios.

⁵ Aplicativo do Facebook para mensagens instantâneas.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)