



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA TELES GONÇALVES OLIVEIRA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE MATO
GROSSO DO SUL**

DOURADOS – MS

2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA TELES GONÇALVES OLIVEIRA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE MATO
GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins

DOURADOS – MS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

G635a Gonçalves, Flavia Teles
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE MATO GROSSO DO SUL
[recurso eletrônico] / Flavia Teles Gonçalves. -- 2020.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Morgana de Fátima Agostini Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Sala de Recursos
Multifuncionais. I. Martins, Morgana De Fátima Agostini. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

FLÁVIA TELES GONÇALVES OLIVEIRA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE MATO
GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Dourados, MS, ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins – Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dra. Aline Maira da Silva
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que me proporcionou a realização do sonho de entrar no mestrado e chegar até aqui. Não foi fácil superar tantas dificuldades, conciliar trabalho e estudo, em um projeto que exige tanta dedicação.

Quero mencionar também meus pais, que me encorajaram neste passo tão importante. Desde criança fui apoiada a estudar, e quando falei sobre a vontade de entrar no mestrado, tive a melhor torcida que alguém poderia ter. Obrigada por me ajudarem emocionalmente em tudo o que precisei para chegar até aqui. Minha mãe, Neuza, meu pai, Jordelino, e irmão, Felipe, esta conquista é nossa!

Ao meu amado marido, José Marciel, que tive o prazer de conhecer durante o mestrado. Como explicar minha gratidão por todo apoio, incentivo e compreensão? Obrigada por aguentar meu estresse, minhas ausências e meus desesperos, por me acalmar diante de tantas dificuldades do percurso e continuar me amando, apesar de tudo.

Agradeço aos meus amigos que me apoiaram e entenderam meus momentos de ausência, anseios e lágrimas. Dizem que quando somos amigos de Deus, Ele nos apresenta aos Dele, e isso é real.

À minha orientadora, Morgana de Fátima Agostini Martins, por me ajudar e guiar nesta caminhada. Lembro-me de quando decidimos mudar completamente o tema do trabalho pela última vez. Ela me disse que era uma loucura necessária, e se eu estava disposta a isso, entretanto, sua confiança e orientação nos passos necessários para a construção deste trabalho foram fundamentais para a conclusão do projeto.

Ao grupo GEPES, por tantas contribuições que realizaram em minha trajetória como pesquisadora, profissional da educação e pessoa. Encontrei pessoas maravilhosas nesse grupo, que, além de ótimos pesquisadores, são excelentes pessoas.

Não posso deixar de citar você, Ivone, que abriu as portas da sua casa para uma estranha, abrigando-me e cuidando-me com tanto amor e carinho. Sentia seu carinho como a continuação do meu lar em Dourados nas inúmeras vezes em que precisei de lugar para ficar. Não há palavras suficientes para agradecer.

Aos meus companheiros de mestrado pelo incentivo coletivo que tivemos nas diversas etapas deste projeto.

Finalmente, agradeço à Secretaria de Educação do município estudado e às professoras participantes da pesquisa, que confiaram no trabalho a ser desenvolvido e me trataram com tanta atenção e carinho.

*Assim, permanecem agora estes três: a fé, a esperança e o amor.
O maior deles, porém, é o amor.
1 Coríntios 13:13*

OLIVEIRA, Flávia Teles Gonçalves. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em um município do interior de Mato Grosso do Sul**. 2020. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RESUMO

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tornaram-se o principal lócus onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com os dispositivos legais publicados pelo governo no decorrer dos anos, as SRM foram implantadas nas escolas e converteram-se em uma fonte para pesquisas na área da Educação Especial, tendo como plano de base o estudo desenvolvido pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que procurou investigar as SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), e trazendo resultados em âmbito nacional e em algumas cidades do estado de Mato Grosso do Sul. Percebendo que as realidades e as ações encontradas nas SRM são diversas, em que cada situação é adaptada de acordo com as possibilidades encontradas, e entendendo a complexidade da realidade brasileira quanto à abrangência de seu território e às particularidades culturais e educacionais, este trabalho procurou conhecer como o AEE ocorre nas SRM de uma cidade do interior do estado. Este estudo se apresenta como uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo levantamento, e teve como participantes três professoras atuantes nas SRM e a responsável pela Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação. Os instrumentos usados para a coleta de dados foram dois: primeiro, um questionário adaptado de Machado (2017) foi aplicado às professoras abordando questões referentes à formação acadêmica e profissional, à estrutura física da escola, aos materiais e recursos tecnológicos disponíveis, às características do atendimento oferecido, ao perfil das crianças, além de explicar a organização dos atendimentos realizados; posteriormente, um roteiro de entrevista semiestruturado retirado da pesquisa realizada pelo ONEESP, com questões disparadoras realizadas junto à responsável pelo AEE na Secretaria de Educação do município, e esta foi gravada e transcrita para análise. Os resultados alcançados nos questionários foram: a caracterização das escolas participantes do estudo e suas SRM; se os professores desse local possuem a formação necessária, incluindo a especialização na área da Educação Especial; a avaliação como parte necessária do processo de inclusão dos alunos nas SRM, embora sem um padrão estabelecido; a organização dos atendimentos por horários determinados pelas professoras da SRM, seguindo critérios de nível de dificuldade dos alunos; e as dificuldades encontradas pelas professoras. Já na entrevista com a gestora houve a explicação de como ocorreu o AEE no município desde o início; a formação dos professores atuantes nas SRM; a legislação que segue os dispositivos nacionais e estaduais; o processo de diagnóstico e avaliação dos alunos realizado na escola com a psicóloga e a psicopedagoga, com encaminhamento futuro para confirmação do diagnóstico; a função das SRM; os recursos de que o município dispõe, bem como as parcerias criadas, mas, que, infelizmente, não possuem duração. Conclui-se que esse local reflete a realidade de formação de práticas e atendimentos para a Inclusão Escolar em todo o Brasil, em uma tentativa de concretizar os dispositivos legais criados em âmbito nacional e estadual, encontrando dificuldades, mas com grande esforço por parte dos agentes responsáveis e atuantes na educação para a efetividade das SRM no atendimento ao PAEE.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais.

OLIVEIRA, Flávia Teles Gonçalves. **Specialized educational assistance in multifunctional resource rooms in a city in the countryside of Mato Grosso do Sul**. 2020. 63 p. Dissertation (Master in Education) – Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2020.

ABSTRACT

The Multifunctional Resource Rooms (MRR) have become the main locus where Specialized Educational Assistance occurs. With the legal provisions published by the government over the years, SRM were implemented in schools and became a source for research in the area of Special Education. Based on the study developed by the National Observatory of Special Education - ONEESP, searched for to investigate the Multifunctional Resource Rooms as a support service for all types of students of the Special Education Target Audience (PAEE), bringing results at the national level in some cities in the State of Mato Grosso do Sul. Perseveing that the reality and actions in the SRM are diverse, in which each situation is adapted according to the possibilities found, and understanding the complexity of the Brazilian reality in terms of the scope of its territory, cultural and educational particularities found, this work searched to know how the AEE occurs in the SRM of a city in the interior of the State. This study presents itself as a type of qualitative research, and had as participants three teachers working in the SRM and the person responsible for Special Education in the municipal education department. The instruments used for data collection were two: first, a questionnaire adapted from Machado 2017, applied to teachers that addressed issues related to academic and professional training, physical structure of the school, available materials and technological resources, characteristics of the service offered and the profile of the children, in addition to explaining the organization of the assistance provided. Subsequently, a semi-structured interview script, taken from the survey carried out by ONEESP, with questions raised by the person responsible for Specialized Educational Assistance at the Municipal Department of Education, was recorded and transcribed for analysis. The results obtained in the questionnaires were: the characterization of the schools participating in the study and their SRM; the teachers at this location have the necessary training, including specialization in the area of Special Education; assessment as a necessary part of the process of including students in these SRM, although without an established standard; the organization of appointments at the times established by the SRM teachers, following the criteria of the students' level of difficulty and the difficulties encountered by the teachers. In the interview with the manager, there was an explanation of how AEE occurred in the city from the beginning; the training of teachers working in the SRM, the legislation that follows national and state provisions, the process of diagnosis and evaluation of students carried out at school with the psychologist and psychopedagogue and subsequent referral for confirmation of the diagnosis; the role of the SRM; and the resources that the municipality has, as well as the partnerships created, but which unfortunately have no duration. It is concluded that this place reflects the reality of the formation of practices and assistance to School Inclusion throughout Brazil, in an attempt to materialize the legal provisions created at national and state level, encountering difficulties, but with great effort on the part of those responsible agents and active in education for the effectiveness of SRM in the care of PAEE.

KEYWORDS: Special Education. Specialized Educational Service. Multifunctional Resource Room.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas na rede municipal por nível de ensino ofertado	38
Gráfico 2 – Número de matrículas PAEE em salas comuns e exclusivas	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos professores responsáveis pelas SRM.....	43
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especial
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CARS	Escala de Avaliação para Autismo Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FOREESP	Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEAPPA	Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas
GEPES	Grupo de Pesquisa em Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUESP	Núcleo de Educação Especial
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1 INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	21
1.1 A Inclusão Escolar no Brasil	21
1.2 As Salas de Recursos Multifuncionais	24
1.3 As Salas de Recursos Multifuncionais no Estado de Mato Grosso do Sul	28
<i>1.3.1 A Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial</i>	<i>28</i>
<i>1.3.2 A Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial</i>	<i>31</i>
<i>1.3.3 Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais</i>	<i>33</i>
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	37
2.1 Características Educacionais do Município	37
2.2 Participantes	39
2.3 Instrumentos e Materiais	39
2.4 Procedimento de Coleta de Dados	39
2.5 Procedimento de Análise de Dados	40
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	41
3.1 Caracterização das Escolas	41
3.3 Resultados dos Questionários	42
<i>3.3.1 Formação de Professores</i>	<i>43</i>
<i>3.3.2 Avaliação dos alunos, Organização e Funcionamento do Serviço</i>	<i>43</i>
<i>3.3.3 Relacionamento com a Família</i>	<i>46</i>
3.4 Entrevista com a Responsável na Secretaria de Educação	46
<i>3.4.1 Formação de Professores</i>	<i>47</i>
<i>3.4.2 Legislação</i>	<i>48</i>
<i>3.4.3 Processo de Diagnóstico e Avaliação</i>	<i>48</i>
<i>3.4.4 Organização do Atendimento</i>	<i>49</i>
<i>3.4.5 Função do Serviço na Sala de Recursos Multifuncionais</i>	<i>49</i>
<i>3.4.6 Recursos</i>	<i>50</i>
CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	58

APRESENTAÇÃO

A escolha pelo mestrado em Educação resultou da minha trajetória e formação acadêmica. Minha criação familiar sempre valorizou a educação como um fator determinante para o crescimento pessoal, profissional e social. Entrar na universidade foi a realização de um sonho familiar.

Durante o período de graduação, participei de alguns projetos de pesquisa (PIBIC em 2013 e 2015) e esse universo sempre me causou forte atração. Eu me formei em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2016, mas a vontade de dar continuidade aos estudos se manteve.

Ainda em 2016, assumi o concurso como professora em um município do interior do estado, e tive uma aluna com deficiência intelectual, o que foi um grande desafio. As coisas que ouvi dentre as demais professoras sobre minha turma eram desanimadoras, e me senti muito frustrada por não conseguir ajudar minha aluna como gostaria. Diante dessa situação, decidi fazer um curso de especialização na área da Educação Especial no ano seguinte. Para minha surpresa, o curso trabalhou tão superficialmente as deficiências e as possíveis metodologias que podem ser utilizadas por nós, professores, que continuei me sentindo despreparada para a docência.

Mediante essa insuficiência, a vontade de dar continuidade aos estudos se manteve. Acredito que a educação familiar, em conjunto com os problemas encontrados em sala de aula, inspirou-me a sonhar cada dia mais com o mestrado. Assim, em 2018, fui aprovada no processo seletivo e comecei o curso.

O mundo da pós-graduação é muito maior do que eu imaginava, e suas dificuldades também. Cursei o mestrado trabalhando 20 horas semanais e morando cerca de 120 km de distância de Dourados. Desse modo, comecei essa caminhada que gerou profundas mudanças em minha rotina.

Inicialmente, todas essas modificações me causaram muito medo, no entanto, elas me mostraram que o mundo da pós-graduação exige flexibilidade e perseverança. Aos poucos, percebi que o sucesso era justamente avançar em meio aos medos, e vencê-los um a um.

Essa flexibilidade para enfrentar o novo, mudar de planos, quando necessário, tirar proveito do antes, e tentar fazer o melhor durante o novo percurso, é uma lição que levarei para a vida, bem como a perseverança de tentar, mesmo sem vontade ou perspectivas. Aliás, acredito que esse é o maior sucesso: vencer a nós mesmos.

Tenho consciência de que ainda há muitos caminhos a serem percorridos nessa caminhada como pesquisadora, e sinto-me feliz por concluir mais uma etapa desse processo.

INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas na área da Educação Especial nos permitem entender os trajetos percorridos até chegarem ao estado atual. Além de descrever os caminhos e as práticas realizadas, os trabalhos trazem diferentes e importantes reflexões sobre essa modalidade da educação.

Nessa perspectiva, temos o Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GEPES), coordenado pela professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, o qual se direciona a estudar assuntos relacionados à Educação Especial na região da Grande Dourados, focando no desenvolvimento de práticas na área de Educação e Saúde que intervenham na melhoria do serviço para a população atendida pela Educação Especial. Nele, tem-se trabalhado com assuntos como: Formação de Professores, Atenção às Famílias, Construção e Avaliação de Práticas para a Escolarização.

Com o envolvimento desse grupo nas pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considera-se importante fazer um panorama dos temas pesquisados e desenvolvidos pelos integrantes do grupo na área da Educação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e aos Projetos de Extensão na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Até o momento, foram realizadas 13 pesquisas entre os anos de 2012 a 2020, com três temas principais: Transtorno do Espectro do Autismo, com seis pesquisas (CAETANO, 2012; FONTANA, 2013; SCHIMTZ, 2015; GARCIA, 2018; NUNES, 2019; BENEVIDES, 2019); cinco pesquisas em Salas de Recursos Multifuncionais (MELO, 2014; PIETROBOM, 2016; MACHADO, 2017; ACOSTA, 2017; FRANÇA, 2018), e ensino superior, com dois trabalhos (SOUZA, 2013; JESUS, 2020). A seguir, optou-se por apresentá-las de forma cronológica.

Caetano (2012) desenvolveu uma pesquisa participativa na modalidade de estudo de caso, intitulada *Avaliação de um Programa de Formação em Serviço para Professores na Área da Inclusão e Autismo na Escola Comum*. Percebendo a falta de medidas de implantação, a pesquisadora implementou e avaliou um programa de formação em serviço para professores das séries iniciais, visando ao desenvolvimento de habilidades básicas para o atendimento de crianças com transtorno global do desenvolvimento. Identificou a falta de preparação das escolas e dos professores, e sugeriu que o melhor caminho para o atendimento e a inclusão de crianças com deficiência, nesse caso, uma aluna com autismo, é a formação do professor em serviço. Concluiu o trabalho em equipe afirmando que o reconhecimento dos papéis e das funções dos professores, coordenadores e diretor são fundamentais para tal preparação.

Com a dissertação *Formação de Professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo*, Souza (2013) analisou nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia da UFGD a estrutura da disciplina de Educação Especial e como esta tinha a possibilidade de influenciar os discentes dos cursos quanto à discussão sobre os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O autor apontou que, devido à diversificação de discursos e práticas no Ensino Superior, não há uma cultura que estimule a inclusão escolar nos cursos, e que isso deve ser observado. Destacou, ainda, a necessidade de inserção de outras disciplinas que façam tal discussão, não delegando somente à disciplina de Educação Especial tamanha responsabilidade.

No mesmo ano, foi defendido o trabalho *Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º Ano do Ensino Fundamental*. Essa pesquisa procurou mostrar a visão dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), fazer um levantamento da quantidade de crianças com autismo matriculadas na rede municipal de Dourados-MS, com base na escala *Childhood Autism Rating Scale* (CARS). Com isso, Fontana (2013) identificou que boa parte dos professores participantes desconhecia do que se trata o transtorno, bem como as áreas do desenvolvimento que afetam a criança; conseqüentemente, não sabiam as práticas pedagógicas que melhor se adaptavam à realidade desse aluno. Finalmente, indicou a quantidade de crianças com TEA matriculadas e o aumento destas na rede municipal de Dourados-MS.

No ano seguinte, em parceria com o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), Melo (2014) pesquisou *A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado*. A autora teve como objetivo discutir: a formação inicial e continuada de professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); as características da proposta de avaliação educacional na inclusão escolar; as dificuldades e as possibilidades encontradas na inclusão de alunos com NEE; o AEE nas SRM, segundo a versão das professoras responsáveis; e o modelo de atendimento oferecido pela Política Nacional de Educação Especial. Por meio de grupos focais, ela investigou sobre as principais dificuldades encontradas na inclusão escolar de alunos com NEE nas SRM e o modelo de atendimento que ocorre em Dourados-MS. Como resultado, dados revelaram que o município tem se esforçado para responder à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mesmo em meio a muitas dificuldades, e que há a necessidade de formação de professores para o atendimento desse segmento da educação.

Schmitz (2015) desenvolveu a pesquisa-ação *Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir do CARS – Childhood Autism Rating Scale – versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA*. Esse trabalho foi inspirado pelas discussões promovidas no grupo GEAPPA¹, formado por pais e professores de crianças com TEA, e pelo questionamento sobre como lidar com essas crianças na sala de aula. O trabalho resultou em um quadro contendo descrições pedagógicas dos descritores da CARS-BR, e reforçou a necessidade de espaços de discussões e formações que abordem o processo de inclusão escolar, a legislação, as políticas públicas de educação, as mudanças no ambiente escolar, as estratégias pedagógicas e as relações humanas presentes na inclusão escolar.

Por sua vez, Pietrobon (2016) produziu a dissertação *Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados-MS* com o objetivo de conhecer e analisar o processo de avaliação e encaminhamento de alunos PAEE para o AEE na rede municipal de Dourados-MS. Contou com a colaboração de 18 professoras atuantes nas SRM do município, e os principais resultados apontaram que cada professora, de acordo com sua formação e percepção, realizava um modelo próprio e diferente de avaliação; as avaliações eram usadas, prioritariamente, para definir a elegibilidade do aluno para o serviço, e não havia previsão de término nessas propostas. Sinalizou, ainda, a restrita participação da família, que se comportava como mera informante no processo, demonstrando a necessidade de se refletir sobre processos de avaliação mais amplos e menos determinados pelos laudos médicos, que não ajudam a pensar em práticas inclusivas.

Machado (2017), em sua pesquisa *Caracterização das Práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS*, buscou conhecer o AEE na Educação Infantil no município de Dourados-MS. Como resultado, identificou que o AEE em SRM na Educação Infantil é um assunto pouco abordado no Brasil. Um dado encontrado foi o de que poucos itens disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) nos kits ofertados para a composição das SRM em todo o Brasil são realmente utilizados pelas professoras, por serem incompatíveis com a faixa etária, sendo necessário que sejam confeccionados outros materiais para a realização das atividades. Outra observação foi a alta demanda de alunos a serem atendidos por apenas uma professora, gerando dificuldades, como falta de tempo para o contato com as professoras da sala comum e com a família, planejamento do trabalho, sem contar a alta quantidade de alunos não atendidos, uma vez que as SRM alcançavam apenas seis dos 38 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) em funcionamento.

¹ Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas. Em atuação desde 2009 como projeto de extensão junto à UFGD. Coordenado pela Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

A investigação elaborada por Acosta (2017), *O Uso do Tecnologia Assistiva para Alunos com Deficiências Sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS*, teve como objetivo mapear a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), e analisar seu uso no atendimento a estudantes com deficiências sensoriais (deficiência auditiva/surdez e/ou deficiência visual/cegueira) em SRM das redes estadual e municipal em Dourados-MS, para produzir um banco de dados que apresente os recursos de TA utilizados pelas professoras e disponibilizá-lo às Secretarias de Educação. Os resultados mostraram que os materiais disponibilizados pelo MEC (no kit já referido) estão presentes, em sua maior parte, nas salas investigadas, mas são pouco utilizados, talvez por não contemplarem as necessidades dos alunos atendidos, ou por falta de conhecimento quanto a sua funcionalidade. Para suprir essas faltas, as professoras, geralmente, confeccionavam materiais para seus atendimentos. Apesar desses entraves, o uso da TA auxiliava o trabalho pedagógico das SRM e contribuía com o processo de escolarização. Outro ponto foi o de que o AEE voltado a alunos com deficiência sensorial estava estruturado em locais específicos de atendimento: os polos, onde as professoras possuíam maior experiência na área, com salas equipadas e preparadas para atender a esses estudantes. Entretanto, esse serviço atendia a uma pequena parcela de alunos, possivelmente por sua dificuldade em se deslocar aos locais de atendimento. Nota-se que o serviço de TA estava restrito a essas SRM, dificultando o êxito escolar daqueles com deficiência sensorial.

Garcia (2018) pesquisou a *Identificação e encaminhamento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Dourados*: fluxos e serviços de apoio à escolarização, para conhecer e verificar a interação e o intercâmbio de conhecimento entre as áreas da Educação e da Saúde, visando informar e instrumentalizar profissionais para a identificação precoce de crianças com TEA, em busca de encaminhamentos de sucesso no município de Dourados-MS. Os dados obtidos mostraram que uma das barreiras para a identificação precoce das crianças com TEA é a falta de afinidade dos profissionais com os marcos do desenvolvimento infantil típico, dificultando a avaliação e os encaminhamentos para essa criança. Ainda constatou que não há uma rede de apoio especializado em saúde adequada no município, contradizendo as políticas públicas. Os serviços de saúde e educação não estabelecem comunicação efetiva, a não ser que atendam a casos muito complexos, com sintomas intensificados. Embora os profissionais integrantes da pesquisa tenham participado de formações, registram dificuldades em obter informações sobre os serviços e os fluxos de encaminhamentos para o TEA em Dourados-MS.

França (2018), em seu trabalho *Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento*: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados-MS,

buscou conhecer as estratégias utilizadas pelos professores para identificação de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento na Educação Infantil. Como resultado, percebeu-se que grande parte dos professores enfatizou os prejuízos que aparecem em áreas de desenvolvimento das habilidades de linguagem e sociais que, dependendo da faixa etária, podem interferir na aquisição de ferramentas para a resolução de problemas e para o avanço do pensamento abstrato no futuro da criança. Outro apontamento é que a demanda de alunos com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento matriculadas nos CEIMs tem aumentado, e os professores atuantes nessas instituições demonstram dificuldade em identificá-las. Nesse sentido, sugeriu-se a oferta de formações específicas, que poderiam ajudar os professores nisso, direcionando ações pedagógicas e outros encaminhamentos.

Nunes (2019), em sua tese *Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: Práticas Corporais para Crianças com Autismo*, objetivou analisar a formação de professores de Educação Física sobre práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo a partir de um programa de formação continuada na região da Grande Dourados-MS. Constatou-se que não existe formação continuada na área há mais de 10 anos, mas que, mesmo com dificuldades, as professoras participantes construíam estratégias inclusivas baseadas em experiências próprias e formações anteriores. A pesquisa colaborativa possibilitou o desenvolvimento de novas experiências corporais inclusivas entre professoras de Educação Física e outros profissionais da área da educação na escola pesquisada, que favorecia a inclusão escolar dos alunos com TEA. Foi sugerido que esse trabalho fosse ampliado para outros docentes no município.

Benevides (2019), na dissertação *Caracterização da atuação do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com TEA em Dourados – MS*, almejou entender a atuação do profissional de Educação Física em equipes multiprofissionais. Foi identificado que quase todos possuíam a formação mínima recomendada para o trabalho com essa população. As atividades desenvolvidas por eles estavam de acordo com as necessidades das crianças. Quanto à compreensão de equipe multidisciplinar, verificou-se que todos os profissionais participantes (quatro professores) tinham conhecimentos básicos sobre o tema, o que sugeriu ser preciso mais formação para eles e para todas as equipes. No tocante à atuação, constatou-se que apenas um dos profissionais trabalhava junto a toda a equipe, em um modelo mais integrado.

Finalmente, Jesus (2020), em sua tese *A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise da Universidade Estadual do Maranhão*, procurou descrever e analisar as melhorias nas propostas aplicadas pela referida instituição, em relação à inclusão de alunos com

deficiência nos cursos de graduação. Percebeu-se a presença do discurso da inclusão no estabelecimento pesquisado, como a mobilização de esforços no sentido de efetivar uma política institucional de inclusão de alunos com deficiência em seus cursos de graduação, tentando, por meio de ações articuladas, garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos com qualidade social. Porém, muitas limitações se apresentaram, tanto do ponto de vista atitudinal quanto em seus aspectos infraestruturais, de gestão e pedagógicos.

Com esse histórico, observa-se intensa produção acadêmica do grupo GEPES voltada a assuntos inerentes à inclusão escolar, às salas de recursos multifuncionais, ao TEA, à formação de professores, e a outros temas que abrangem a Educação Especial na região e em âmbito nacional.

As SRM se tornaram o principal lócus onde ocorre o AEE. Com os dispositivos legais publicados no decorrer dos anos, elas foram implantadas nas escolas e são uma fonte importante para pesquisas que tencionem compreender e contribuir com a inclusão escolar. Sobre isso, escreve Baptista (2011, p. 70): “O incremento numérico dessas salas deverá provocar novas pesquisas que nos mostrarão como têm sido ‘interpretadas’ as diretrizes para tais dispositivos. Portanto, a pesquisa vinculada à sala de recursos é uma meta para o futuro”.

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) possui realidades diferentes dentre seus municípios. Não há um padrão de condutas e estratégias seguidas quanto à Educação Especial. Prova disso são os dados dos trabalhos citados e, mais a fundo, da pesquisa desenvolvida pelo ONEESP, que será citada no Capítulo 1 do presente trabalho. As investigações nacionais mostram que as realidades e as ações efetuadas são diversas entre si, em que cada situação é adaptada de diferentes maneiras de acordo com as possibilidades de seus participantes e as ferramentas encontradas.

Em MS, a investigação do ONEESP foi realizada em três municípios: Campo Grande, Dourados e Paranaíba. O estudo expôs que esses locais possuem algumas características em comum: o uso de laudos médicos para auxiliar o diagnóstico dos alunos atendidos; a organização dos atendimentos de alunos com características parecidas nos mesmos horários; a adaptação de materiais nesses atendimentos; etc. Já as diferenciações ocorrem na formação dos professores atuantes nessas salas, com alguns especializados na área da Educação Especial, enquanto outros, não; no processo avaliativo não definido de maneira clara, nos trâmites que o aluno passa para conseguir atendimento nas SRM; etc.

A região da Grande Dourados é formada por várias cidades que procuram em Dourados um ponto de referência para a formação profissional, devido às universidades que estão situadas no município e por atenderem a outros municípios na formação inicial dos profissionais.

Conhecer como os municípios menores têm tratado a Educação Especial pode abrir portas para a produção de parcerias que promovam melhores práticas sobre a educação inclusiva, formação dos profissionais da educação e melhores resultados para o PAEE.

Nessa perspectiva, surge a necessidade de entender como ocorre o AEE nas cidades do interior de MS, pois, como aponta o próprio estudo do ONEESP, as cidades pesquisadas apresentaram variações no atendimento ao aluno, demonstrando o amplo campo de estudo existente nesse tema.

Nos últimos anos, algumas pesquisas foram realizadas visando à caracterização das SRM em diversos locais de MS (REBELO, 2012; NOZU, 2013; MELO, 2014; MACHADO, 2017; ACOSTA, 2017), entretanto, por mais que essa quantidade aumente, não é suficiente para compreender como acontece o AEE em todos esses ambientes, principalmente em regiões afastadas e longe dos centros de pesquisa, como as cidades do interior.

Dessa forma, esta investigação teve como objetivo geral caracterizar e descrever como ocorre o AEE nas SRM em um município do interior de MS. Esse município foi escolhido por questões pragmáticas e pelas SRM não serem investigadas na área da Educação Especial, nem nos estudos do grupo GEPES nem em nenhum outro grupo de pesquisa, ou seja, uma região não abordada em estudos científicos.

Os objetivos específicos traçados foram:

- mapear o número de alunos PAEE atendidos e sua distribuição na rede municipal;
- identificar o perfil profissional das professoras responsáveis pelo AEE nas SRM;
- conhecer e descrever a estrutura física, assim como os recursos materiais utilizados nas SRM;
- entender a versão dos professores das SRM sobre AEE: formação dos professores, avaliação, organização e funcionamento do serviço;
- descrever o serviço ofertado ao PAEE no local pesquisado a partir da versão da representante da Secretaria de Educação do município.

Este trabalho foi distribuído em três capítulos: no primeiro, foi realizado um levantamento da legislação vigente que regulamenta o AEE, seguido dos apontamentos legais sobre as SRM. Foram, ainda, abordados os estudos realizados pelo ONEESP em âmbito nacional sobre o funcionamento das SRM e suas características em MS.

O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos usados na pesquisa, a caracterização do município e das escolas pesquisadas, trazendo os dados obtidos no processo.

Finalmente, o terceiro capítulo aponta os resultados obtidos no processo da pesquisa e algumas discussões, sendo finalizado com a conclusão.

1 INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Neste primeiro capítulo, são abordados conceitos da educação escolar como base na construção do texto, as políticas públicas criadas no Brasil para o atendimento educacional especializado, a legislação referente às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os resultados de uma pesquisa realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sobre o funcionamento das SRM no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

1.1 A Inclusão Escolar no Brasil

A visão sobre inclusão escolar no Brasil é fruto de discussão intensa no âmbito da educação, a começar por sua definição. Vários autores fornecem significados diferentes, na busca por explicá-la. Para melhor compreensão, preferiu-se usar a seguinte aceção:

O termo “inclusão escolar”, em contrapartida, nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do PAEE. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares (MENDES, 2017, p. 64).

A inclusão escolar acontece, segundo a autora, quando as políticas e as práticas escolares são voltadas ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), em um esforço de valorizar suas aprendizagens, como acontece com os demais alunos. Esse conceito demanda um processo dinâmico que exige adequação em todas as estruturas da escola, como a formação dos professores, as salas de aula, o currículo, ou seja, na estrutura escolar que atende a todos os alunos (MENDES, 2017).

A Educação Especial passou por diversas mudanças desde os primeiros registros do poder público até a legislação atual. No Brasil, na Constituição Federal de 1988, a educação foi citada como ponto fundamental para o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos e como dever do Estado e da família, garantindo o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em conjunto com a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CBE), de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para alunos que apresentam

Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em todas as etapas e as modalidades da educação básica. Assim, fica assegurado que todos os alunos devem ser matriculados, cabendo “às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Em 7 de janeiro de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tal política teve grande importância, pois, a partir dela, operacionalizou-se a Educação Especial nas escolas “visando constituir políticas educacionais promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008). Esse documento aponta que:

[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 15).

Outrossim, afirma que o atendimento às NEE deve ser diferenciado das atividades realizadas na classe comum e garante:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 Atendimento educacional especializado;
 Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 Participação da família e da comunidade;
 Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
 Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

No ano seguinte, a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009, e o Parecer CNE/CEB n.º 13, de 3 de junho de 2009, instituíram as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, garantindo ao aluno considerado PAEE: a matrícula desses alunos no ensino regular nas redes públicas de ensino; o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ensino complementar a sua formação; a Educação Especial em todos os níveis e as etapas de ensino; as SRM como locais de atendimento ao PAEE; a dupla matrícula do PAEE nas redes de ensino regular a partir de 2010 (uma matrícula no AEE e outra na educação básica), e em instituições de atendimento. Sobre isso, Baptista complementa que:

A breve história de aprovação desse parecer mostra a força de instituições privado-filantrópicas quando se trata da oferta da educação especial. A versão definitiva homologada garante que o atendimento educacional especializado – complementar ou suplementar – possa ser oferecido por essas instituições em parceria com o setor público, com a garantia de uso de recursos do FUNDEB dirigidos à instituição executora desse serviço (BAPTISTA, 2010, p. 21).

Já em 2011, foi aprovado o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. Em seu Artigo 1º, determina o dever do Estado com a educação das pessoas PAEE, com a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011).

Posteriormente, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Nota Técnica n.º 4, de 23 de janeiro de 2014, que orienta sobre os documentos comprobatórios de alunos atendidos na Educação Especial. Segundo o documento:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais (BRASIL, 2014a).

A norma aponta, ainda, a necessidade de apresentar laudo médico (diagnóstico clínico), quando houver, para melhor entendimento da dificuldade apresentada pelo aluno com deficiência. O professor responsável pelo AEE nas SRM poderá usá-lo para consultar estratégias de aprendizagem com profissionais da saúde, “por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (BRASIL, 2014a).

No mesmo ano, foi sancionado o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. A Educação Especial foi abordada na Meta 4 com 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, 2014b).

No ano de 2015, foi publicada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa

lei dispõe sobre o acesso igualitário à saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS), às Tecnologias Assistivas (TAs) para o desenvolvimento escolar, inclusive no ensino superior, às condições de acesso ao ensino superior, à igualdade de oportunidade na oferta de trabalho, aos locais públicos com acessibilidade arquitetônica, dentre outros pontos. Conforme a legislação, o AEE deve ser oferecido nas redes de ensino público nas SRM, criadas como uma proposta do governo para o atendimento dessa parcela de alunos.

1.2 As Salas de Recursos Multifuncionais

No AEE, uma das formas de atendimento dos alunos PAEE ocorre nas SRM. Destarte, o MEC publicou a Portaria n.º 13, de 24 de abril de 2007, criando o programa de implantação desse serviço como um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para o atendimento às NEE desses alunos, com “o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007).

As SRM surgem no contexto educacional como uma tentativa de superar os modelos de integração em escolas e classes especiais, tornando-se uma implementação das políticas públicas voltadas a construir um sistema de ensino que altere a organização de espaços da escola comum.

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, esses ambientes surgiram para ajudar a cumprir a função social da escola, “construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades específicas dos seus alunos” (BRASIL, 2010).

Sobre o financiamento desses locais, as matrículas dos alunos PAEE serão contabilizadas duas vezes no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB): uma na classe comum e outra no AEE, conforme o Decreto nº 7.611/2011.

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

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, p. 3).

O AEE deve ocorrer no contraturno da matrícula na classe regular, oportunizando ao aluno a possibilidade de um atendimento em um lugar que proporcione materiais pedagógicos, organização de espaço, acessibilidade e atenção do profissional da educação, e que seja adequado as suas necessidades.

Outro ponto abordado no Manual são os atuantes nas SRM. Estes devem ter formação inicial, que os habilita para o exercício da docência, e formação específica na área da Educação Especial. Esse profissional tem como função realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, levando em conta as características de cada aluno que frequente seus atendimentos. Segundo o documento, as atribuições desse profissional contemplam:

Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
 Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
 Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
 Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
 Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
 Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
 Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
 Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (BRASIL, 2010).

As SRM devem, ainda, estar presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, prevendo a oferta do AEE e como será a sua organização. Esse material deve dispor sobre espaço físico, mobiliário, materiais e recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade. Nele precisa constar, também, sobre a matrícula desses alunos, o cronograma de atendimento, o plano de AEE, os professores que atenderão nessa modalidade, os demais profissionais atuantes, quando necessário, e as redes de apoio que poderão participar desse processo (BRASIL, 2009).

Esse conjunto de serviços pode ser disponibilizado ao aluno assim que são identificadas as características que o envolvam no PAEE, mesmo não possuindo laudo médico, como prevê a Nota Técnica MEC n.º 4/2014.

O MEC dispõe de dois tipos de SRM para as escolas públicas das redes municipais e estaduais: o tipo I se concentra em pessoas com NEE em geral, enquanto as do tipo II são

destinadas ao atendimento de pessoas com cegueira. Abaixo, a descrição sobre os dois tipos de salas:

Tipo I - Microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. Tipo II – são constituídos dos recursos da sala Tipo I acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, sorobã, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (BRASIL, 2010, p. 31-32).

As SRM possuem importantes elementos em relação ao ambiente das classes comuns, pois proporcionam um espaço com estímulos diferentes de aprendizagem, respeitando as limitações de cada aluno. Sobre essas salas, escreveu Baptista (2011, p. 70):

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum.

Entretanto, muitas têm sido as indagações feitas por pesquisadores sobre esse local instituído como lócus da Educação Especial nas redes de ensino. Entende-se que foi um passo relevante para a inclusão escolar, mas sua implantação não resolve as diversas questões referentes à Educação Especial como um todo.

Usando como referência alguns pontos existentes nos dispositivos legais sobre a abertura e o funcionamento das SRM, surgem dúvidas sobre a realidade desses atendimentos nas escolas, e se essas salas alcançam a efetividade esperada por governos, profissionais da educação, família e alunos.

Visando contribuir para o debate do atual contexto, surgiu o ONEESP, que teve sua proposta delineada pelo Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos (FOREESP), da Universidade Federal de São Carlos. Esse projeto teve como missão a produção de estudos que contribuíssem para o processo de universalização do acesso e de melhoria da qualidade do ensino oferecida ao PAEE no Brasil (MENDES *et al.*, 2015).

Um grupo de pesquisadores com representantes em vários estados brasileiros se uniu para produzir pesquisas integradas sobre políticas e práticas sobre a inclusão escolar no Brasil.

Nesse estudo inaugural, o ONEESP procurou investigar as SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos do PAEE. O projeto enfocou três eixos para analisar essa política: 1) o processo de avaliação do aluno das SRM (para identificação, planejamento e desempenho); 2) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM; e 3) a organização e o funcionamento das SRM.

Ao todo, o projeto contou com a participação de 808 pessoas, das quais 203 eram pesquisadores (49 da rede nacional, 72 das redes estaduais de pesquisa, 77 colaboradores e cinco em estágio de pós-doutorado), 217 estudantes (115 de 22 cursos de graduação, 55 de 14 diferentes programas de pós-graduação, 10 de cursos de especialização e 37 de graduação envolvidos em Programas de Incentivo à Docência (PIBID) de suas universidades), 760 professores especializados de SRM de vários estados e 36 gestores municipais de educação especial de diferentes estados.

Os estudos foram conduzidos em 56 municípios de 17 estados brasileiros: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba e Paraná.

A pesquisa durou 4 anos e teve como foco a produção de investigações integradas sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira, buscando avaliar em âmbito nacional o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC.

No panorama geral, os estudos demonstraram que, para o aluno ser considerado PAEE, há, basicamente, três situações: 1) o aluno já possuía uma deficiência identificada no nascimento; 2) ao ingressar na escola, a família identifica o aluno; e 3) o professor de sala observa as dificuldades e o encaminha para a avaliação. Uma vez identificado, ele é enviado para uma avaliação multidisciplinar dentro do sistema educacional, terceirizada por instituições especializadas ou por laudos clínicos. Definida sua colocação no serviço, é importante destacar o professor da SRM como responsável pela elaboração do Plano Educacional Individual na maioria dos municípios.

Sobre a formação dos professores para a atuação nas SRM, os resultados mostram dois aspectos críticos principais: a questão do professor especializado e outra que diz respeito à necessidade de melhoria tanto nas condições de trabalho quanto nos programas de formação, seja ela inicial ou continuada.

Finalmente, ao apontar sobre a organização e o funcionamento do AEE, o professor da SRM é quem define se determinado estudante será atendido individualmente, em dupla ou grupo. O professor da SRM também define o número de vezes que o aluno irá à SRM, com a

frequência mais usual de duas vezes na semana. Em relação à duração, há bastante variação na definição desse período, mas, em geral, é de 50 minutos (uma hora aula). O AEE ocorre geralmente no contraturno, embora seja comum casos de alunos nos quais o AEE no contraturno é inviável e, por isso, é realizado no mesmo turno, mediante a retirada do aluno da classe comum.

1.3 As Salas de Recursos Multifuncionais no Estado de Mato Grosso do Sul

Em MS, foi registrada, entre 2005 e 2012, a existência de 956 SRM nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino de 78 municípios. Com isso, tornou-se interesse de pesquisadores entender o AEE nas SRM da região.

A pesquisa realizada por Anache, Bruno, Martins e Silva (2015) no estado aconteceu em três municípios: Campo Grande, Dourados e Paranaíba. Campo Grande foi escolhida por ser a capital do estado e localizar-se na região central, com cerca de 786 mil habitantes e possuir a mais antiga e maior rede de Educação Especial. O município de Dourados situa-se na região de fronteira com o Paraguai e é o segundo maior do estado, com população de, aproximadamente, 200 mil habitantes, caracterizando-se por ser uma cidade universitária. Já Paranaíba representa as cidades com menor densidade demográfica, por volta de 40 mil habitantes; está na região de fronteira entre os estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás, integrando a região denominada Bolsão Sul-mato-grossense – uma subdivisão informal a partir de valores sociais, culturais e econômicos. Outro ponto importante foi a presença de pesquisadoras participantes do projeto nas localidades citadas.

Para os resultados obtidos, foram considerados aqueles alunos que apresentavam laudo de deficiência intelectual, auditiva, visual, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento, e os estudantes com altas habilidades/superdotação, como previsto na definição de PAEE (BRASIL, 2010).

Também nos estudos realizados no estado, nos três municípios foram aplicados os mesmos instrumentos e estratégias do ONEESP. Logo, os resultados representam dados referentes aos três eixos de análise: formação de professores das SRM; avaliação e encaminhamentos; e operacionalização das SRM. Os resultados dos municípios de Paranaíba foram retirados da pesquisa realizada por Nozu (2013) e Melo (2014).

1.3.1 A Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial

O processo de avaliação para identificação do PAEE foi considerado neste trabalho como um processo orientado aos profissionais das diferentes áreas do conhecimento que abordam sobre as especificidades de cada aluno. No âmbito escolar, a ênfase foi sobre a avaliação educacional envolvendo condições de ensino e características de aprendizagem dos alunos PAEE e, principalmente, a avaliação realizada para o encaminhamento dos alunos ao AEE.

A escolha de instrumentos de avaliação deve adequar-se às características de cada sujeito, observando suas possibilidades. Não há como formar um modelo único de avaliação, pois os sentidos subjetivos não são universais. Com as respostas conseguidas desse eixo, após leitura sistemática, os conteúdos sobre avaliação foram organizados em três eixos temáticos: 1) diagnóstico e encaminhamento para as SRM; 2) avaliação para planejamento educacional individualizado; e 3) avaliação do desempenho escolar.

Serão apresentados os três eixos temáticos retirados do Eixo I – Avaliação. Esses “subeixos” são fruto da análise realizada pelos pesquisadores de MS (ANACHE *et al.*, 2015).

Diagnóstico e Encaminhamento

Na busca por identificar os critérios que os participantes da pesquisa usavam para encaminhar um aluno ao AEE nas SRM, todos foram unânimes em afirmar que se baseavam em dificuldades que podiam ocorrer no processo de aprendizagem, problemas de comportamento ou alguma manifestação de sintomas, como lacrimejamento, dores de cabeça, dificuldade para ouvir ou escutar, e o que não estava previsto para os estudantes de cada faixa etária.

Em Campo Grande, quando um aluno frequentava a SRM na mesma escola onde estudava, eles consultavam o professor local, mas, quando pertencia a outra escola, era solicitada ajuda do Núcleo de Educação Especial (NUESP). Esse é um núcleo de professores especializados em Educação Especial que faz avaliações específicas para a identificação do PAEE, como testes de inteligência, avaliações comportamentais, e, ainda, é responsável pelos encaminhamentos médicos a oftalmologistas, otorrinolaringologistas etc.

Em Dourados, o encaminhamento ocorria baseado em laudo médico, que era disponibilizado pela família ou pelo responsável pelo aluno. No caso daqueles que não possuíam diagnóstico médico, eles eram observados pelo professor do ensino regular junto com o professor da SRM. Nesse período de sondagem, a família era solicitada a procurar atendimento médico-clínico para auxiliar nesse processo. Porém, como se sabe que os serviços

médicos, principalmente os especializados, possuem longas filas de espera por atendimento, com exames e consultas que demoram a ocorrer, a prática comum dos professores da SRM era a de começar um atendimento geral até que o laudo médico fosse conseguido. Após o profissional de saúde ter realizado a avaliação, e mediante o laudo médico, os professores de SRM encaminhavam para a efetivação da matrícula dos alunos para o atendimento desse serviço.

Em Paranaíba, era realizada uma avaliação pedagógica na coordenação das escolas, normalmente pela própria coordenadora da Educação Especial. O laudo médico também era exigido, e, quando necessário, o aluno era encaminhado para o Centro de Diagnóstico conveniado pelo SUS. Após o laudo, o aluno poderia, ou não, ser encaminhado para a SRM.

A avaliação para o planejamento educacional individualizado

Em geral, as avaliações para o planejamento dos AEE eram realizadas pelos docentes da SRM em conjunto com os profissionais da Educação Especial. Dificilmente os docentes das classes regulares nas quais os alunos estudavam participavam do processo. Essa prática não estava restrita aos profissionais dos municípios pesquisados, mas é recorrente em todo o país.

Nos três municípios, o planejamento educacional especializado considerava o diagnóstico médico do aluno para planificar os apoios necessários para a sua escolarização. O fator pedagógico estava condicionado às necessidades apresentadas nas observações e à análise do histórico escolar. Então, fica claro que as características clínicas e biológicas previstas em cada patologia predominavam na forma de se pensar o planejamento para o aluno.

A avaliação para o desempenho escolar

Em Campo Grande, os alunos das SRM realizavam as avaliações junto com seus alunos de turma do ensino comum, porém, com instrumentos diferenciados, posto que a avaliação do desempenho individual do aluno estava condicionada às características de cada deficiência. A aprovação para outra série foi considerada um problema a ser enfrentado, o que merece maior aprofundamento, pois leva à indagação sobre o currículo escolar e como este interfere nos alunos participantes do AEE. Havia muitos alunos com grande defasagem idade/série que não tinham perspectivas de avançarem para as séries seguintes por não possuírem os conteúdos acadêmicos esperados.

Em Dourados, as notas dos alunos eram atribuídas pelos professores do ensino regular sob orientação dos professores das SRM, mas não ficou clara a maneira como isso acontecia. Parece que havia um certo consenso de uma nota mínima que garantisse a permanência na mesma série ou seu avanço, de acordo com a decisão do conselho escolar.

Em Paranaíba, as professoras declararam que a avaliação da aprendizagem do aluno era feita frequentemente, com anotações diárias, e no final do ano havia um relatório resgatando esses registros. No entanto, esses alunos eram avaliados nas classes comuns com base na média geral da turma.

Na metodologia adotada para a avaliação, todos os participantes afirmaram ser processual, sendo que os critérios para atribuição de notas e aprovações se dividiam, pois consideravam a história de desempenho do aluno, valorizando suas habilidades e aquisições diárias.

1.3.2 A Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial

As autoras Anache *et al.* (2015) trazem os resultados obtidos no eixo sobre a formação de professores e apresentam o perfil de formação, o tempo de experiência e a situação funcional dos professores do AEE e das SRM nos três municípios pesquisados, discutindo a percepção de gestores e professores sobre a formação inicial e continuada, além de indicar os limites e os desafios sobre a temática em MS.

Em consonância com a legislação nacional, foram publicadas a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.º 7.828, de 30 de maio de 2005, e a Deliberação CEE n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010, que dispõem sobre o AEE na Educação Básica e na modalidade da Educação Especial. Elas preveem que devem atuar no AEE professores capacitados e/ou especialistas. Essa formação deve ocorrer em nível superior, admitindo a formação em nível médio, contanto que contemple conteúdos sobre Educação Especial. Como atribuições desses profissionais temos: conhecer as necessidades educacionais especiais dos estudantes; atuar com outros profissionais para avaliação e identificação das necessidades educacionais especiais; adotar estratégias de flexibilização da ação pedagógica; avaliar o processo educativo; e reorganizar o trabalho pedagógico.

No município de Campo Grande, todos os 23 professores entrevistados possuíam graduação e especialização na área e afins, haja vista que ter uma especialização é um requisito usado para a contratação de professores para a Educação Especial. Eles também participavam

de cursos e formações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ou de cursos realizados a distância. Quanto ao tempo de experiência, 70% dos professores afirmaram ter mais de três anos de experiência, sendo que 30% possuíam mais de dez anos. Todos relataram que, mesmo com experiência, apresentavam problemas em delinear os trabalhos realizados nas SRM por esta abranger uma grande variedade de situações geradas pelas dificuldades dos alunos, e, ainda, por todas as adversidades envolvendo os diferentes conteúdos escolares.

Em Dourados, das 13 professoras participantes, sete cursaram Pedagogia, uma fez Normal Superior, duas tinham Licenciatura em Letras e as demais se graduaram em Geografia, Educação Física e Educação Artística. Quanto às especializações, das 13 professoras, apenas uma não realizou curso na área da Educação Especial, sendo todos gratuitos, oferecidos pelo município e ofertados na modalidade a distância.

O tempo de experiência das professoras na educação estava acima de quatro anos, com exceção apenas de uma, com dois anos e meio. O tempo de experiência na Educação Especial era de até dois anos para nove professoras; e três professoras tinham mais de três anos. Em relação ao tempo de experiência na SRM, nove delas tinham até dois anos.

No município de Paranaíba, quatro professoras da rede municipal participaram da pesquisa. Destas, três possuíam formação inicial em Pedagogia e uma em Normal Superior. Sobre a formação em pós-graduação, apenas uma era especialista em AEE; a outra era em Educação e Diversidade; e duas tinham Especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quanto ao tempo de atuação na SRM, a mais experiente tinha seis anos, duas possuíam dois anos, e uma, apenas seis meses.

Na rede estadual, todas as professoras fizeram Pedagogia e duas cursaram Magistério. Somente uma concluiu pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Libras; duas cursaram Psicopedagogia; e uma, Educação e Diversidade. Sobre o tempo de atuação na SRM houve variação entre seis e dois anos.

A percepção de gestores e professores sobre a formação inicial e continuada

A pesquisa aponta dados sobre as formações continuadas ocorridas nos sistemas municipais de Campo Grande, Dourados e Paranaíba. Estes podem ser usados para afirmar um esforço das secretarias municipais para a formação continuada de seus professores. Entretanto, os gestores entrevistados mencionam que essas formações são restritas aos professores que atuam na SRM, não sendo ofertadas aos demais professores das redes.

A partir desse ponto, é possível prever dois problemas: 1) os professores das salas comuns não possuem as mesmas orientações e informações sobre o trabalho e as características do AEE; e 2) as questões da Educação Especial continuavam sendo tratadas como algo à parte, como se não fizessem parte da educação e como se não tivessem que ser tratadas por todos os envolvidos com os alunos.

Os professores, durante suas participações nos grupos focais, falaram sobre os cursos oferecidos pelas secretarias. Eles afirmam que, embora participassem das formações, sentiam-se despreparados para atuar nas salas, pois os cursos abordavam superficialmente os problemas, não dando alternativas diretas sobre cada deficiência, ou táticas/técnicas que poderiam ser usadas para melhorar suas práticas pedagógicas.

1.3.3 Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

O último eixo apresenta os dados referentes à pesquisa colaborativa realizada com 44 professores das SRM desenvolvida em duas fases. Na primeira, foram efetuadas entrevistas com gestores das três Secretarias Municipais de Educação dos municípios participantes no MS, que disponibilizaram os documentos oficiais sobre a implantação das SRM. Já na segunda tratou-se sobre a realização das entrevistas com os grupos focais de professores das SRM.

Segundo os dados obtidos na pesquisa, somando a quantidade de SRM dos municípios participantes, das 83 SRM, 78 salas são do Tipo I e apenas cinco são do Tipo II.

Em Campo Grande, o atendimento é feito duas vezes por semana, com duração de duas horas. Em caso de alunos da zona rural, é efetuado o atendimento uma vez por semana, com duração de quatro horas. Os alunos o fazem, em sua maioria, no contraturno, no entanto, no caso de alunos que estudam em escolas integrais, eles frequentam as SRM no período de sua escolarização. Os alunos são divididos em turmas, em média, de cinco integrantes, mas há situações em que o atendimento é individual ou em duplas. As professoras avaliaram que o tempo de atendimento é suficiente.

Em Paranaíba, esse atendimento acontece individualmente e também em duplas, trios e quartetos. Os critérios utilizados para o agrupamento são: tipo de deficiência, faixa etária, sexo e necessidades educacionais apresentadas. Os alunos são atendidos duas vezes por semana no contraturno, com exceção de uma escola, que realiza no período da escolarização, pois funcionava em tempo integral alguns dias da semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira). Cada atendimento durava duas horas, e as professoras consideravam o tempo suficiente.

Em Dourados, o atendimento acontecia no horário de funcionamento da escola. Este, na maioria das vezes, era individual e organizado com, no mínimo, uma hora e, no máximo, duas horas de atividade. A professora da SRM tinha autonomia para organizar os horários, e se seria individual ou coletivo. Quando necessário, e de acordo com a necessidade do aluno, o atendimento acontecia em duplas e/ou trios.

No município de Campo Grande, o planejamento ocorria em duas etapas: primeiro era realizado um estudo de caso; posteriormente, o plano de AEE era elaborado.

Em Paranaíba, o planejamento era realizado uma vez por semana coletivamente entre as professoras das SRM e a gestora de Educação Especial. Nesse contexto, era elaborado um plano de atendimento individualizado, baseado em projetos temáticos que podem sofrer alterações no decorrer de sua aplicação.

Já em Dourados, o planejamento era feito durante a hora-atividade nas sextas-feiras, e as professoras discutiam os casos necessários. No geral, elas faziam individualmente seus planos a partir das avaliações nas SRM durante os atendimentos. Em algumas oportunidades, a gestora de Educação Especial do município participava das reuniões e auxiliava nos planejamentos.

Todas as professoras participantes do estudo em Campo Grande afirmaram como objetivo geral do AEE o estímulo da socialização, da linguagem, da comunicação, contribuindo para o desenvolvimento global do indivíduo (afetivo, social, motor, psicológico e cognitivo), trabalhando a potencialidade individual de cada aluno, dependendo da sua necessidade. Além disso, foi indicado o caráter complementar e suplementar do atendimento. As atividades realizadas variavam de acordo com cada deficiência, visando aos objetivos citados.

Em Paranaíba, metade das professoras apresentou como objetivo geral do AEE a promoção da autonomia. As demais apontaram como objetivo geral complementar e suplementar os conteúdos desenvolvidos na sala de aula comum. A alfabetização foi citada como responsabilidade da professora de ensino regular, mas, quando não acontecia, elas realizavam-na por meio de atividades diferenciadas.

As professoras participantes no município de Dourados expuseram atividades variadas de acordo com cada deficiência. Estas eram aplicadas respeitando as individualidades dos alunos, usando os materiais disponíveis em cada SRM. Em relação à alfabetização, elas foram enfáticas ao afirmar que não consideravam uma competência da SRM, e, embora realizassem atividades que favorecessem a alfabetização, não eram responsáveis por promovê-la.

Frequência dos alunos

Em Campo Grande a maioria das professoras informou que seus alunos são faltosos.

Em Paranaíba houve relatos de alunos que durante o ano letivo abandonaram o atendimento devido ao horário em que este era prestado, à falta de adesão da família e a grande distância entre a casa do aluno e a escola. Além disso, alguns alunos frequentam a SRM, mas deixaram de comparecer às aulas no ensino regular.

No município de Dourados, Melo (2014) aponta em seu estudo que as professoras afirmaram alguns pontos que interferem na frequência: os alunos faltavam principalmente em dias chuvosos; e quando moravam em áreas rurais e não havia transportes disponíveis para a escola no contraturno. No caso de impossibilidade de o estudante frequentar a SRM no contraturno, era solicitado pelas professoras o atendimento dele no horário de aula.

Os três conjuntos de participantes, representando os três municípios, indicaram como função da escolarização nas salas de aulas comuns para os alunos PAEE os mesmos objetivos para todos os demais alunos: aprendizagem, socialização e desenvolvimento da cidadania. Foi declarado, também, que o AEE ofertado nas SRM é uma forma de suporte ao trabalho realizado nas salas comuns, mas que não pode ser confundido com reforço escolar.

Sobre o uso dos recursos materiais, as professoras de Paranaíba mencionaram que estes ficavam localizados nas SRM e que os professores das salas comuns tinham acesso, mas não faziam uso por falta de disposição e tempo.

No município de Dourados, os materiais também ficam dispostos nas SRM, mas os professores das salas regulares não os usam por não terem tempo e pela quantidade limitada, já que, na concepção deles, teriam que levar para os demais alunos da sala tudo o que fosse diferenciado.

Sobre a parceria entre professores das SRM e das classes comuns, no relato dos participantes de Campo Grande o diálogo era estabelecido entre alguns professores, mas não com todos. Em Paranaíba, havia troca de experiência, mas não ocorria de maneira organizada e sistematizada. Já no município de Dourados, existia grande dificuldade de se estabelecer esse diálogo, pois o professor da sala comum resistia em receber orientações dos seus colegas especializados. Outro tópico foi que os professores das salas comuns consideram o aluno com NEE responsabilidade do professor da SRM e não julgam ser necessário mudar as suas práticas na sala de aula.

A parceria com profissionais de outras áreas foi um ponto importante abordado na pesquisa. No município de Paranaíba, as professoras citaram dificuldades como falta de profissionais capacitados, demora no atendimento e ausência de comprometimento familiar quanto ao acompanhamento dos serviços prestados. Algumas professoras alegaram estar

satisfeitas com as parcerias que já existem, e uma delas mencionou a necessidade de mais parcerias.

Em Dourados, foi apresentada grande dificuldade de se estabelecer parcerias. Todas as participantes comentaram que é preciso mais acompanhamento juntamente com os profissionais da saúde, desde o diagnóstico, passando pelo encaminhamento até o acompanhamento, visto que muitas crianças fazem uso contínuo de medicamentos. Porém, ainda não há um serviço de apoio ou uma rede sistematizada.

Na relação família e professores das SRM, nos três municípios foi afirmado haver parcerias com as famílias: em Campo Grande, há reuniões coletivas e individuais; em Paranaíba, as professoras relataram que o contato com os familiares acontece com comunicação periódica por meio de telefonemas dos pais a elas, reuniões semestrais e conversa com as famílias para solicitar justificativas sobre as faltas; em Dourados, algumas professoras realizam visitas domiciliares, quando necessário. Para elas, isso facilita a socialização e o desenvolvimento dos alunos, bem como agiliza algumas requisições solicitadas, como atendimentos médicos e orientações para a casa.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico aplicado nesta investigação, com os objetivos, as características do município lócus, os recursos e os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados, bem como a análise destes.

Pesquisa é um conjunto de processos aplicados ao estudo de um fenômeno (SAMPIERI, *et al.*, 2013). Já a pesquisa educacional está integrada no conjunto das Ciências da Educação, que se insere no campo das Ciências Sociais. A relação entre elas se deve ao fato de compartilharem o ser humano como objeto de estudo em suas distintas dimensões pessoais, ou seja, como um ser educável (ESTEBAN, 2010).

Consoante esse conceito de pesquisa educacional, este trabalho se apresenta como uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo levantamento, úteis por proporcionarem informações gerais acerca das populações, e que são indispensáveis em boa parte das investigações sociais (GIL, 2010).

Este estudo teve como foco um município do interior de MS localizado na região Sudoeste do estado. Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada em 2018 era de 23.140 habitantes, sendo a 17ª economia estadual. Essa cidade possui como fonte de renda basicamente quatro fatores principais: agropecuária, indústria, serviços e prefeitura. Dentre eles, o que mais se destaca é a agropecuária, responsável por 40% do PIB municipal, seguido do serviço público, com 26%, a indústria, com 21%, e, por último, o setor de serviços, que contribui com 13%.

2.1 Características Educacionais do Município

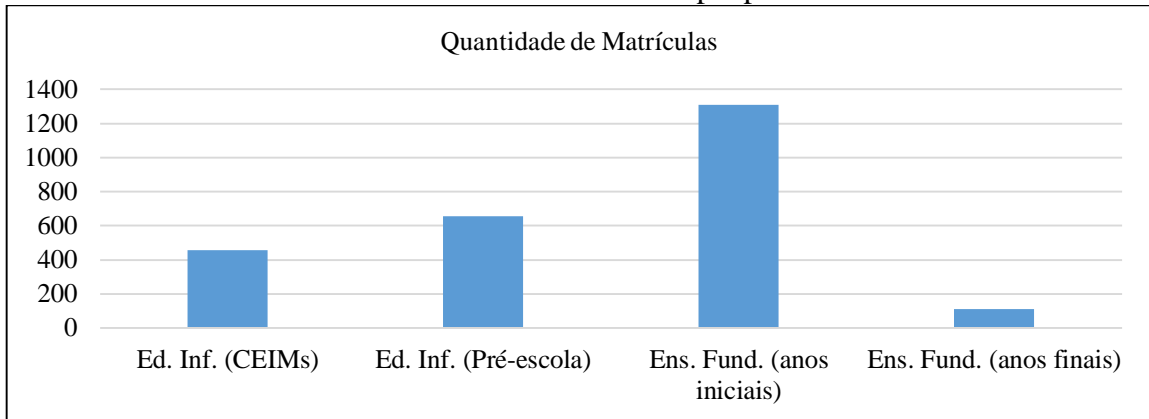
As escolas municipais no referido local oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, enquanto as escolas estaduais oferecem do 6º ao 9º ano, Ensino Médio e EJA. A única escola privada existente oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conforme o censo escolar realizado em 2018, o número de matrículas no município foi de cerca de 6.144, sendo 2.533 alunos atendidos pela rede municipal, 3.194 pela rede estadual e 417 pela rede privada.

Quando focamos nas matrículas da rede municipal, das 2.533 (contabilizando as das áreas rurais), a Educação Infantil de zero a quatro anos, ofertada nos CEIMs, possuía 457 matrículas. As Pré-escolas, que atendem a crianças entre quatro a seis anos, somaram 655

matriculas. O Ensino Fundamental nos anos iniciais tinha 1.310 alunos, enquanto nos anos finais, 111. O gráfico 1 apresenta o número de matriculados na rede municipal de ensino.

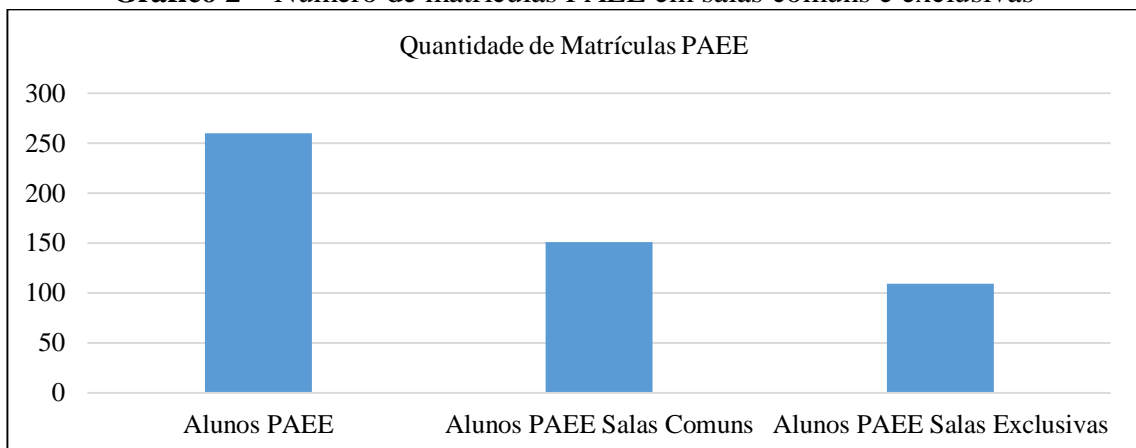
Gráfico 1 – Número de matrículas na rede municipal por nível de ensino ofertado



Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (2018).

Desse total de matrículas existentes, 260 foram de alunos na modalidade de Educação Especial, considerados PAEE, divididas entre salas comuns, com 151 alunos, e salas exclusivas, com 109.

Gráfico 2 – Número de matrículas PAEE em salas comuns e exclusivas



Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (2018).

As salas comuns somaram 151 matrículas, sendo 83 alunos na rede estadual, 66 na municipal e dois na rede privada. Quando dividimos esse número pelo nível de ensino (rede estadual, municipal e privada), o censo apresentou que, do total de matrículas, 19 foram na Educação Infantil nos CEIMs, 12 na Pré-escola, 137 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 36 nos anos finais, 16 no Ensino Médio, e na EJA, 36. Já nas salas exclusivas foram 97 na rede privada e 12 na municipal.

2.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram as professoras (três) responsáveis pelas SRM e a gestora responsável pela Educação Especial da rede municipal da cidade pesquisada.

2.3 Instrumentos e Materiais

Para essa investigação foi utilizado o questionário elaborado por MACHADO (2017), com a alteração de um termo que não se adequava à pesquisa. Na questão 28, usa-se a palavra “escola”, enquanto no questionário original aparece “CEIM”. Esse questionário foi aplicado às professoras atuantes nas salas investigadas, e trata da caracterização das SRM, da concepção das professoras do AEE e da organização dos atendimentos realizados, abordando tópicos referentes à formação acadêmica e profissional, à estrutura física da escola, aos materiais e recursos tecnológicos disponíveis, às características do serviço oferecido e ao perfil das crianças atendidas.

Posteriormente, realizou-se uma entrevista com questões disparadoras com a responsável pelo AEE na Secretaria de Educação do município; esta foi gravada e transcrita para análise. As questões disparadoras foram retiradas da pesquisa realizada pelo ONEESP, referência para o presente trabalho².

2.4 Procedimento de Coleta de Dados

Para início dos trabalhos foram feitos os primeiros contatos, nos quais se explicaram os procedimentos éticos de consentimento e a autorização para a realização da pesquisa, esclarecendo objetivos gerais e específicos do trabalho, e como os demais contatos ocorreriam.

O procedimento de coleta de dados foi dividido em duas etapas: na primeira, aplicou-se o questionário para as professoras responsáveis pelas SRM em agosto de 2019 nas três escolas da rede municipal que dispõem desse recurso; na segunda, procedeu-se à entrevista semiestruturada com a responsável pelo AEE na Secretaria de Educação do município.

² Roteiro de entrevista semiestruturada para caracterização dos serviços de apoio no município. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/instrumento_roteiro_de_entrevista/view. Acesso em: 20 jul. 2020.

2.5 Procedimento de Análise de Dados

Considerando os objetivos da presente pesquisa, por meio da coleta dos dados foi possível mapear os alunos PAEE (137 em três escolas) que estão matriculados na rede municipal, bem como as características da escola em que eles estudam e da SRM que os atendia.

Os questionários foram descritos e, posteriormente, foram analisadas as respostas das professoras responsáveis pelas SRM, descrevendo seu perfil profissional, o funcionamento das SRM e as versões de cada uma sobre seu trabalho.

Por último, foi transcrita a entrevista com a responsável pelo AEE na Secretaria Municipal de Educação para análise quanto à sua versão e à operacionalização desse atendimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Caracterização das Escolas

Foram pesquisadas as três escolas municipais que oferecem atendimento nas SRM. Logo, ao todo, analisou-se as três SRM sob responsabilidade da rede municipal. Cada escola possui características peculiares, que impactam no funcionamento das SRM; aqui serão apresentadas como Escola 1, 2 e 3.

Escola 1

Essa escola é a maior da rede municipal e localiza-se na região central da cidade. Passou por uma grande reforma em suas instalações e é considerada a mais estruturada da rede. Foi a primeira escola da rede a receber a SRM, e atende alunos da área rural somente no período vespertino. Esses alunos da área rural não conseguem frequentar as SRM devido à longevidade da escola com suas residências, tendo atendimento no horário da aula somente com a psicóloga ou a psicopedagoga.

Os materiais disponíveis nessa SRM vieram com o kit distribuído pelo governo, mas que, conforme o tempo e o uso, deterioraram-se e não fazem parte do uso cotidiano. Os atendimentos foram realizados com materiais, na sua maioria, confeccionados ou comprados pela professora responsável com recursos próprios. A Secretaria Municipal disponibilizou no ano de 2018 um *notebook*, e, em 2019, alguns *tablets* que foram usados nos atendimentos.

Escola 2

A segunda escola foi criada no ano de 2019 por um decreto municipal, usando o prédio antigo de uma extensão de outra escola estadual. Localiza-se na periferia do município, atendendo alunos de bairro mais carente, e não recebe alunos da área rural.

A sala foi aberta e está em funcionamento, mas não recebeu os materiais disponibilizados pelo MEC. Os utensílios dessa SRM foram confeccionados pela professora responsável que conseguiu reunir alguns móveis e jogos que servem de apoio, além de brinquedos e atividades que possuía em casa. No mesmo ano, a Secretaria Municipal fez a doação de um *tablet*, que também é usado nos atendimentos.

Escola 3

A terceira escola se caracteriza por funcionar na área rural do município e atender alunos dessa localidade. A SRM dela possui poucos equipamentos, tendo alguns jogos confeccionados pela professora dos anos anteriores e um computador cedido pela Sala de Tecnologia da escola.

Na descrição das SRM desse município, percebeu-se o envolvimento das professoras responsáveis na confecção de materiais e na organização do espaço utilizado nos atendimentos, inclusive dispondo de recursos próprios para efetuar-los. Esse fato deve ser ressaltado, pois, na legislação, há observação sobre a responsabilidade da adaptação de recursos para atender os alunos, entretanto, não aponta sobre a responsabilidade de arcar financeiramente com esses materiais.

Essa situação foi encontrada em uma pesquisa do GEPES, citada na introdução deste trabalho. Houve, ainda, relatos nos estudos desenvolvidos pelo ONEESP, mostrando ser uma prática comum entre os profissionais que atuam nas SRM.

Esse fato ilustra questionamentos que surgem em diferentes contextos, sobre o excesso de responsabilidade que a professora da SRM carrega sobre si, para que os atendimentos possam ocorrer, como por exemplo o fato de comprar e confeccionar materiais com recursos próprios (MACHADO, 2017 p. 77).

3.3 Resultados dos Questionários

A etapa de coleta de dados por meio do questionário foi realizada durante o mês de agosto de 2019. Durante esse período, foram contatadas as professoras responsáveis pelas três SRM disponíveis na rede municipal, explicando-lhes os objetivos e as etapas da pesquisa; e elas aceitaram participar. Posteriormente, foram marcados os dias para a realização do questionário e para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As três escolas que ofereciam o AEE nas SRM possuíam, ao todo, 61 alunos frequentes, de acordo com as informações fornecidas pelas professoras.

Para melhor compreensão dos dados obtidos, os resultados foram separados por categorias, seguindo a mesma compreensão utilizada na pesquisa realizada pelo ONEESP, como já descrito. Assim, o texto ficou disposto na seguinte ordem: Formação de Professores; Avaliação e Encaminhamento dos Alunos; Organização e Funcionamento do Serviço; e, neste trabalho, acrescentamos o Relacionamento com a Família.

3.3.1 Formação de Professores

Neste tópico são mostrados os dados obtidos junto às professoras que atuavam nas SRM no município. As respostas conseguidas no questionário foram tabuladas para melhor compreensão dos resultados e ficaram dispostas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Caracterização das professoras responsáveis pelas SRM

	P1*	P2**	P3***
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	37 anos	32 anos	52 anos
Tempo de atuação na docência	7 anos	5 anos	30 anos
Tempo de atuação na rede municipal	7 anos	5 anos	26 anos
Tempo de atuação na SRM	4 anos	3 anos	10 meses
Formação inicial	Pedagogia	Matemática e Pedagogia	Magistério e Letras
Pós-graduação	Psicologia Clínica e Institucional e Educação Especial	Educação Matemática, Educação Infantil, Psicopedagogia e Educação Especial	Metodologia do Ensino Superior e Educação Especial
Carga horária semanal	20 horas	20 horas	20 horas

Legenda: *Professora 1; ** Professora 2; ***Professora 3.

Fonte: elaborado pela autora.

Na análise desses dados, percebe-se que todas as professoras possuem formação inicial na área da Educação, com Pedagogia e/ou alguma Licenciatura. Isso coincide com os resultados dos estudos realizados pelo ONEESP em MS. Já ao verificarmos as especializações, percebemos que todas possuem formação na área da Educação Especial.

Quando questionadas se já frequentaram algum curso ou programa de capacitação sobre Educação Especial oferecido pelo município, duas responderam que fizeram cursos disponibilizados pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e cursos de pós-graduação custeados com recursos próprios. Só a P3 diz ter participado de cursos da Secretaria de Educação enquanto técnica do NUESP.

Sobre a busca por informações, todas afirmaram usar *internet*, livros e cursos, e a Professora 3 (P3) mencionou também procurar profissionais especializados, como psicólogos ou a psicopedagoga que atua na escola.

3.3.2 Avaliação dos Alunos, Organização e Funcionamento do Serviço

A partir da resposta das professoras, delinea-se que as SRM da rede municipal atendem, no total, 61 alunos, distribuídos nas três escolas. Pode-se observar que não há um padrão de avaliação, organização e funcionamento, pois, embora haja algumas semelhanças, cada professora lida de maneira diferente com seus estudantes.

Na Escola 1 foram atendidos 22 alunos, todos com deficiência intelectual. Destes, apenas 5 possuíam laudo médico aplicados por um neurologista. Os demais foram inicialmente encaminhados por professores e coordenação e, depois de identificados na SRM, avaliados por uma psicóloga ou psicopedagoga.

Nessa escola, o serviço se organiza com atendimentos uma vez por semana, com duração de quatro horas. Os estudantes foram divididos em grupos de cinco ou seis com os mesmos níveis de dificuldade. As principais atividades desenvolvidas foram: calendário, alfabeto, vogais, escrita e leitura de palavras utilizando o caderno, cópias, material concreto, jogos e *internet*.

Como principal dificuldade, a Professora 1 (P1) citou que “devido à quantidade de alunos só temos atendimentos no período matutino” (P1, 2019). Os discentes que estudam nesse período e frequentam a SRM são retirados da sala de aula comum e levados para o atendimento, o que a professora considera negativo.

Ela apresentou como objetivo desses atendimentos “promover condições de acesso, participação e aprendizagem do estudante, desenvolvendo as habilidades cognitivas e percepção” (P1, 2019). A P1 usou jogos, brincadeiras, atividades no caderno e cópias como forma de avaliação.

O planejamento ocorre toda sexta-feira, e quando há necessidade de contato com o professor, este ocorre na segunda-feira durante o semanário (período de planejamento coletivo realizado nas escolas municipais). Ao ser questionada sobre adaptações e planejamento do professor da classe comum, a P1 afirmou não realizar nenhuma adaptação ou sequer ser procurada por tal professor.

Na Escola 2 foram atendidos 24 alunos, sendo que 3 possuíam deficiência intelectual e 1 tinha TEA, estes com laudo médico; o restante apresentava dificuldades de aprendizagem. A Professora 2 (P2) afirmou que o encaminhamento inicial foi feito por professor, coordenação, psicóloga e/ou psicopedagoga que atua na escola.

O atendimento era realizado duas vezes por semana, com duração de duas horas, com grupos de dois a três alunos, divididos de acordo com idade, laudo e nível de aprendizagem. A professora mencionou agir dessa maneira por ser melhor o aproveitamento do tempo, pois depois de algumas horas as crianças não prestavam mais atenção. As atividades desenvolvidas

foram alfabetização, raciocínio lógico e memorização; como estratégias usava jogos de mesa, jogos *on-line* e atividades impressas.

Como dificuldade, a professora citou a “falta de material didático, recursos como computador, *internet*” (P2, 2019). Os objetivos dos atendimentos foram descritos como “promover condições de aprendizagem com os alunos”. Sobre receber apoio para seus atendimentos, ela relatou ter muito pouco, somente o apoio das colegas de trabalho.

As atividades aplicadas nos atendimentos eram elaboradas na hora-atividade uma vez por semana, preparadas segundo o nível da criança. A P2 afirmou conversar toda semana com a professora da classe comum sobre a aprendizagem e a disciplina dos alunos, e costumava participar do planejamento das atividades realizadas na SRM, embora nunca tenha realizado nenhuma adaptação nelas.

Na Escola 3 foram atendidos 17 alunos: 15 possuíam deficiência intelectual (apenas 7 deles tiveram laudo médico de especialista); 1 tinha deficiência visual e 1, TEA. O encaminhamento inicial nessa escola era feito pelo professor regente ou pela coordenação pedagógica. A P3 declarou ser raro o encaminhamento por especialistas.

O atendimento nessa SRM, por questões relacionadas ao transporte, ocorre uma vez por semana, com duração de 4 horas. As atividades desenvolvidas foram jogos, roda de conversa, leituras diversificadas e, sempre que possível, acesso a tecnologias. Como estratégia, a P3 informou diversificar de acordo com a necessidade do estudante, primando por ludicidade e rodas de conversas, despertando e valorizando principalmente a autonomia.

As atividades eram elaboradas semanalmente com atividades/estratégias semanais e diárias, não citando exatamente o tipo de atividade desenvolvida. Como forma de avaliação, a P3 enunciou realizar atividades diversificadas para observar e traçar as metas no Plano Educacional Individualizado (PEI).

Como dificuldade, ela afirmou a necessidade de se ter laudos médicos, uma vez que não há equipe especializada clínica no serviço público de saúde do município para suprir a demanda e a falta de equipamentos tecnológicos nas SRM. Como parceria, ela apontou o serviço de psicopedagogia, uma psicóloga e uma fonoaudióloga, porém, isso não atenderia a demanda existente.

Já sobre adaptações e planejamento com o professor regente, ela relatou não participar, e que a coordenação era o elo de ligação entre AEE e professor regente. Em casos específicos, havia agendamento de reuniões entre professor regente, coordenação e professor da SRM; os outros contatos ocorriam em encontros de formações continuadas na escola.

Percebe-se que, embora todas as professoras busquem fazer avaliações, não houve um padrão estabelecido no município que as oriente, ponto indicado no estudo tanto em âmbito nacional quanto estadual. Os professores atuantes nas SRM ressaltaram a necessidade de uma organização sistemática que sirva de orientação para a avaliação do aluno PAEE.

O distanciamento da relação entre professor regente da classe comum com professor responsável pela SRM deve ser entendido como um não entendimento de sua atribuição como responsável pelo aluno PAEE. Esse fator também foi citado nos estudos realizados pelo ONEESP.

Outro tópico importante é a SRM funcionando quase como uma classe especial dentro da escola.

3.3.3 Relacionamento com a Família

Sobre o relacionamento com a família, a P1 afirmou manter contato nas vezes que os pais levavam ou buscavam o estudante por aplicativo de comunicação por telefone. Isso gerava troca de informações sobre ida ao médico, medicação e se esta gerava alguma mudança. Os pais, geralmente, participavam do atendimento e se comprometiam a mandar o estudante frequentemente às aulas, e a professora pedia a colaboração com os combinados feitos na sala. Ela afirmou que “a família tem um importante papel no processo de auxílio pedagógico” (P1, 2019).

Já a P2 mantinha contato pelo celular ou chamando o responsável na escola sempre que necessário. A professora solicitava informações sobre a rotina do aluno e como foi seu crescimento. Os pais participavam do atendimento ajudando a criança e a professora na disciplina.

Por fim, a P3 procurou manter contato por meio de bilhetes e reuniões junto à coordenação, quando era preciso. Sobre as informações solicitadas, em um primeiro momento, ela pedia uma entrevista com a mãe ou o responsável; em um segundo momento, ela mostrava à família uma avaliação pedagógica e as áreas que eram apontadas pelo PEI.

3.4 Entrevista com a Responsável na Secretaria de Educação

Um dos objetivos do presente trabalho é descrever o serviço ofertado ao PAEE a partir da versão da representante da Secretaria de Educação do município. Para tanto, realizou-se

entrevista com questões disparadoras retiradas da pesquisa realizada pelo ONEESP com os respectivos responsáveis pela Educação Especial dentro das secretarias de educação.

A gestão desse papel na cidade é exercida por uma única pessoa. Sua trajetória na educação municipal começou em 1987 como professora; posteriormente, na Coordenação Pedagógica a partir de 2013; e, atualmente, ocupa o cargo de Professora Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação desde 2017, auxiliando as coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino.

A entrevista indicou que a história da Educação Especial na localidade está em suas lembranças desde quando começou a trabalhar na educação em 1987. Nessa época, a Educação Especial no município atuava com a classe especial, em uma sala do prédio da Promotoria Pública que funcionava ao lado da escola municipal. Os alunos recebiam ensino, entretanto, o foco era no cuidado. Tais estudantes se locomoviam com a professora da classe para a escola antes do horário normal do recreio das demais crianças, alimentavam-se e tinham um tempo de recreio; antes das demais crianças saírem para o intervalo, voltavam para a classe do outro lado da rua.

Após algum tempo, a classe especial mudou para o prédio da escola, mas ainda era afastada dos demais discentes: “aquela salinha que ninguém queria, era almoçarifado que virou sala, pois eram poucos alunos” (GESTORA, 2019).

Com o tempo, a Educação Especial ganhou espaço nas discussões educacionais, e os estudos começaram a mostrar a necessidade de mudança nas ações pedagógicas para esse público. A classe especial acompanhou tais mudanças: seus alunos foram incluídos nas salas comuns e o nome mudou para Sala de Recurso.

A primeira SRM foi criada com o investimento realizado pelo MEC no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, mas a gestora não soube especificar o ano. Segundo ela, a técnica da NUESP atuante na época ligou na escola avisando sobre o programa e a gestora que, atualmente, trabalhava na coordenação, montou um projeto para equipar a SRM da escola. O projeto foi aprovado e a escola recebeu os materiais dispostos para a sala Tipo 1.

3.4.1 Formação de Professores

Como formação mínima necessária para atuar na SRM está a especialização em Educação Especial, cuja maioria do corpo docente do município possui.

A gestora afirma que todo curso oferecido pelo governo federal ou estadual teve adesão da Secretaria de Educação, sendo oferecido às professoras responsáveis pela SRM, mas a realização do curso era condicionada à vontade dos professores.

A APAE do município, quando contrata um curso para seus professores, também o disponibiliza para os professores das SRM, que podem aceitar, ou não, fazê-lo.

3.4.2 Legislação

O município não possui Conselho Municipal de Educação devido a sua proporção. Logo, a Secretaria Municipal segue as diretrizes do governo federal, via MEC, e do governo estadual, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED).

3.4.3 Processo de Diagnóstico e Avaliação

Todo o processo se inicia com o professor da sala regular, que, inicialmente, percebe e faz o primeiro encaminhamento. Até o ano de 2018, o município possuía um NUESP com duas técnicas que avaliavam as crianças. Assim, o professor primeiramente fazia o encaminhamento, as técnicas avaliavam o aluno e, com o resultado, os pais eram orientados a levar a criança aos centros médicos na busca por um diagnóstico.

Com o fechamento desse núcleo, as escolas municipais passaram a contar apenas com as duas psicopedagogas e as duas psicólogas que já atuavam na rede educacional. Quando a avaliação apontava alguma deficiência, os pais eram chamados pela coordenação para serem orientados sobre o processo necessário para um diagnóstico médico.

Geralmente, o aluno passava a receber os atendimentos na SRM com a psicopedagoga e a psicóloga antes do laudo médico, na tentativa de otimizar o tempo, pois a liberação do diagnóstico é demorada. Essa equipe era responsável por dar direcionamentos sobre a melhor estratégia pedagógica para o aluno, e isso ainda acontece na escola. Após a devolução do laudo médico, a equipe de psicopedagoga e psicóloga, junto com a coordenação, decidia o melhor atendimento, podendo ser a troca do aluno para uma turma menor, ou para uma sala com uma professora regente com mais facilidade para lidar com a dificuldade encontrada, o atendimento na SRM, o atendimento com a psicóloga e a psicopedagoga, ou um conjunto de ações, quando consideravam necessário.

Em casos de deficiências severas, havia um contato da Secretaria de Educação com a APAE, e a equipe multidisciplinar que lá atua fazia uma avaliação da criança, indicando o

atendimento que consideravam melhor. Esse atendimento podia ser tanto na escola e no contraturno na APAE quanto integralmente na APAE.

Segundo a gestora, todas as crianças diagnosticadas receberam atendimento e não há fila de espera. Os serviços de apoio oferecidos no município foram: SRM; ensino domiciliar, quando solicitado; ensino itinerante; e serviço de apoio em sala de aula.

Os serviços mais utilizados foram o serviço de apoio e a SRM. O primeiro, geralmente, é fruto de uma demanda trazida pelos pais em conjunto com o laudo médico; já o segundo surge pelas dificuldades educacionais encontradas nas escolas, auxiliando na recuperação de alunos para acompanhar o restante da turma, não atendendo apenas crianças com deficiência.

3.4.4 Organização do Atendimento

Os atendimentos eram organizados pelas professoras responsáveis pelas SRM, com, no máximo, cinco alunos por vez. A escola com maior número de alunos com atendimento da SRM funcionava no período matutino e vespertino.

Na escola em que o índice de reprovação no segundo e no terceiro ano do Ensino Fundamental era muito alto, a SRM oferecia atendimento no contraturno dessas turmas para os alunos com mais dificuldades. Nesse caso, os atendimentos eram feitos pelo professor responsável pela SRM em parceria com a coordenação, pois, assim, poderiam organizá-los de acordo com a necessidade da turma.

As SRM atuantes no ano de 2020 são três, e, até o momento, o município pode atender, no máximo, 80 crianças nas SRM.

3.4.5 Função do Serviço na Sala de Recursos Multifuncionais

Consoante os documentos e as entrevistas, o objetivo do serviço estava em apoiar os discentes, tentar desenvolver sua aprendizagem, no tempo e no modo de cada um, pois, na maioria das vezes, o aluno já chegava na SRM frustrado por não conseguir acompanhar a turma, então devia-se conquistar a autoestima do estudante.

Inicialmente, o professor da classe especial ensinava a criança em todos os sentidos, desde sua higiene até atividades de vida diária, como ir ao mercado. “Hoje as crianças já possuem conhecimento de mundo, então o serviço tornou-se mais educacional e sistemático, além de resgatar a autoestima para depois conseguir alcançar os objetivos educacionais com mais efetividade” (GESTORA, 2019).

De acordo com a responsável, “a SRM proporcionava uma aproximação maior entre o professor e o aluno, e por consequência gerava um processo de crescimento na aprendizagem do aluno, e esta proporcionava o ambiente adequado para ações pontuais no processo de aprendizagem” (GESTORA, 2019).

3.4.6 Recursos

Sobre os recursos atuais das SRM, a gestora afirmou que as salas possuem muitos materiais, como computador, *tablets*, televisão, livros, jogos. Geralmente, os professores das SRM confeccionam os materiais ou compram-no. Por conta da falta de cuidado ou do uso contínuo, com o passar dos anos, alguns recursos do kit recebido pelo governo se esgotaram, sobrando atualmente apenas uma TV e alguns livros.

Sobre as parcerias, a gestora afirmou que estas não duraram por muito tempo. Foram feitas parcerias com a Assistência Social, com a Secretaria de Saúde, com a Instituição Maçonaria na doação de óculos, e uma outra entidade que pagava consultas médicas aos alunos, mas, infelizmente, com o tempo, essas parcerias se perderam.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi realizada com vistas à produção de conhecimento sobre as SRM de um município de pequeno porte do interior de MS. A compreensão de como funciona esse atendimento pode ser utilizado para a elaboração de novas políticas municipais voltadas a melhoria das práticas, tanto dentro das SRM quanto em sua organização e funcionamento, inclusive da gestão municipal.

Considerando os objetivos propostos para a realização deste estudo, foi possível caracterizar e descrever como ocorrem os atendimentos, mapear os alunos atendidos em cada SRM, identificar o perfil do professor responsável pelo atendimento ofertado, bem como conhecer a estrutura física e os materiais utilizados nas escolas que compuseram a investigação.

Ao todo, foram pesquisadas três SRM da rede municipal de ensino. Considerando a análise das professoras responsáveis, pode-se verificar que cada escola possui aspectos peculiares que impactam no funcionamento das SRM, de acordo com a realidade existente na unidade escolar.

Ainda com base na análise dos dados, podemos observar que a Escola 1 é a maior escola do município e foi a primeira a receber a SRM; no período da pesquisa, ela atendia alunos da área rural apenas no período vespertino, e estes não tinham acesso à SRM, ou poderiam receber o atendimento em outra escola da rede estadual, quando necessário. Já na Escola 2, foi constatado que a criação da SRM se deu por um decreto municipal no ano de 2019, e que, mesmo aberta, não havia recebido ainda os materiais disponibilizados pelo MEC. Por fim, a Escola 3 realizava atendimento na área rural do município para suprir a demanda; na SRM dessa unidade identificou-se que há pouco material e equipamento disponíveis.

De modo geral, em relação à descrição da SRM, pode-se perceber como destaque o envolvimento das professoras responsáveis, tanto na confecção dos materiais como na organização do espaço para atendimento, inclusive dispondo de recursos próprios para os materiais necessários. A legislação vigente aponta sobre a responsabilidade do professor na elaboração de materiais e adaptações necessárias, porém, não explicita o fato de o responsável custear materiais.

Quanto à identificação e à caracterização dos participantes da pesquisa, os resultados indicaram que todas eram do sexo feminino, com idade entre 32 e 52 anos, e com um tempo mínimo de docência de cinco anos. Sobre a atuação na SRM, a P1 tinha quatro anos de atuação, seguida pela P2, com três anos, e a P3, com 10 meses. Em relação à formação, uma possuía graduação em Pedagogia, uma em Matemática e Pedagogia, e outra tinha o Magistério e Letras;

todas possuíam especialização em Educação Especial. É possível afirmar que a formação das profissionais está de acordo com o preconizado nas legislações e com as pesquisas realizadas em diferentes estados do país de que essa seria a formação indicada.

O município em questão não possui um Conselho Municipal de Educação devido a sua proporção, e a Secretaria Municipal segue as diretrizes do governo federal, por meio do MEC, e do governo estadual, por intermédio da SED.

Segundo as respostas da entrevista realizada com a gestora do município, todas as crianças diagnosticadas recebem atendimento e não há uma fila de espera. O município oferece a esse público os seguintes serviços de apoio: SRM, ensino domiciliar (quando solicitado), ensino itinerante e serviço de apoio em sala de aula regular. Destacaram-se como serviços mais utilizados o apoio educacional e a SRM.

Os atendimentos realizados são organizados pelas professoras responsáveis pelas SRM, com, no máximo, cinco alunos por atendimento, variando em cada unidade. Das três escolas pesquisadas, apenas uma delas possuía atendimento nos dois turnos.

Sobre os recursos que as SRM tinham no momento da pesquisa, a gestora afirmou que elas possuíam muitos materiais, como computador, *tablet*, televisão, livros, jogos etc. Além disso, os professores responsáveis também confeccionam ou compram alguns materiais. Já em relação às parcerias firmadas entre as escolas e outras entidades, a gestora relatou que, embora elas acontecessem, não tinham durabilidade.

Esta pesquisa objetivou analisar as características dos profissionais atuantes nas SRM, bem como as questões de organização e estrutura específicas desse município sob a ótica dos profissionais responsáveis e pela gestora do município, além de descrever como as SRM funcionam. Houve, ainda, o relato da história da Educação Especial nesse local, que se assemelha a muitos outros municípios do Brasil, e de como essa modalidade da educação está baseada na história pessoal de alguém, fazendo parte da vontade e da luta de uma ou mais pessoas.

Outro ponto importante é a dissonância de falas entre a gestora e as professoras quando mencionam a falta de recursos nas SRM. Provavelmente, isso se explica pela gestora acompanhar de maneira distante os trabalhos realizados, ouvindo relatos do esforço e da dedicação das professoras no dia a dia nas salas, na tentativa de realizar bem o seu trabalho.

Como devolutiva ao município, haverá a apresentação dos resultados obtidos nos questionários com as professoras, juntamente com as respostas da gestora. Essa comparação será unicamente na tentativa de encontrar maneiras de equalizar as dificuldades encontradas por ambos os lados, visando melhorar o atendimento nas SRM, a infraestrutura das salas, as

maneiras de ação em conjunto com a família, para que a Educação Especial realizada pela rede municipal possa ser a mais efetiva possível, pois lida com um público específico que necessita de atenção diferenciada.

Ao concluir esta pesquisa, espera-se ter contribuído para a área da Educação Especial, principalmente para o AEE, abrindo caminhos para discutir aspectos pertinentes às SRM, buscando a construção de novas práticas para esse serviço e favorecendo o processo de inclusão escolar de crianças e jovens PAEE.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, P. de C. **O uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS.** 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: UFGD, 2017.
- ANACHE, A. A et al. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E G et al. (Org) **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezie & Manzini : ABPEE, 2015. 522 p. – (Observatório Nacional de Educação Especial; v. 2)
- _____. Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E G et al. (Org). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial.** São Carlos: Marquezie & Manzini : ABPEE, 2015. 530 p. – (Observatório Nacional de Educação Especial; v. 3)
- _____. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nos Municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. In MENDES, E G et al. (Org). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezie & Manzini : ABPEE, 2015. 520 p. – (Observatório Nacional de Educação Especial; v. 4)
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Escolarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar / Cláudio Roberto Baptista (organizador). – São Carlos: Marquezie & Manzini: ABPEE, 2015. 304 p.
- BENEVIDES, Jhony S. **Caracterização do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com TEA em Dourados – MS.** 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001.** Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.
- _____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Lex.* 2011.

_____. **Diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em 19 de dez de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n.º248, de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Manual de orientação:** Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

_____. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Especial. **NOTA TÉCNICA – NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva,** Brasília, p. 1-15, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em 10 ago. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 12 dez. 2018.

CAETANO, N. M. O. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum.** 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONTANA, S. F. C. **Percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino fundamental.** 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

FRANÇA, S. D. G. F. **Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados-MS.** 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GESTORA. **Entrevista** concedida à pesquisadora Flávia Teles Gonçalves Oliveira. Município do interior do Mato Grosso do Sul, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 03 jun. 2019

MACHADO, G. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MELO, Hellen Cristiey Batista de. **A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados – MS: atuação no Atendimento Educacional especializado**. UFGD – Dourados. 2014

MENDES, E. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, v. 22 n. 57, p. 93-109, 2010.

_____. Sobre alunos incluídos ou da inclusão: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017.304 p.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

PIETROBOM, F. O. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados/MS**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

P1. **Questionário** respondido à pesquisadora Flávia Teles Gonçalves Oliveira. Município do interior do Mato Grosso do Sul, 2019.

P2. **Questionário** respondido à pesquisadora Flávia Teles Gonçalves Oliveira. Município do interior do Mato Grosso do Sul, 2019.

P3. **Questionário** respondido à pesquisadora Flávia Teles Gonçalves Oliveira. Município do interior do Mato Grosso do Sul, 2019.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5 Ed. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2013.

SCHMITZ, A. O. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS *Childhood Autism Rating Scale* - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA.** 2015. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

SOUZA, C. J. de. **Formação de professores dos cursos de educação física e pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para professores de Salas de Recursos Multifuncionais)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE MATO GROSSO DO SUL**, sob responsabilidade da pesquisadora Flávia Teles Gonçalves, com orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que esse tipo de atendimento está, atualmente, previsto em lei como forma de suplementação e complementação escolar para pessoas Público Alvo da Educação Especial no município pesquisado. Espera-se que, com sua caracterização, novas pesquisas e intervenções possam ser propostas no sentido de aprimorar esse serviço, focando-se nas necessidades. Os objetivos da pesquisa são: (a) mapear o número de alunos atendidos e sua distribuição na rede municipal; (b) identificar o perfil profissional das professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais; (c) conhecer e descrever a estrutura física, assim como os recursos materiais utilizados; (d) saber as percepções do professor da Sala de Recursos Multifuncionais sobre AEE.

Sua participação consistirá em responder, por meio de aplicação do questionário, a algumas questões que buscarão conhecer sua atuação nesse atendimento e sua relação junto a familiares e professores da criança atendida. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão transcritas no momento da aplicação do questionário. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Se, durante a aplicação do questionário, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou receio em expor sua opinião, a pesquisa poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e com a escola na qual atua.

A aplicação do questionário será realizada pela própria pesquisadora, ou seja, ela estará presente durante toda a coleta de dados e poderá esclarecer eventuais questões e dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis dúvidas e desconfortos nas respostas.

As observações visarão conhecer a prática realizada no Atendimento Educacional Especializado pré-escolar. As informações serão registradas em protocolos de observação e não irão expor o participante.

O estudo implica benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da Educação Especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento desenvolvido nessas salas e o entendimento dos demais envolvidos (professores e familiares) sobre ele. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não estará disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Flávia Teles Gonçalves Oliveira
RG: XXXXXX
Contato: XXXXXXXX

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Dourados, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Mestranda Flávia Teles Gonçalves Oliveira
Pesquisadora responsável pelo projeto
Faculdade de Educação (FAED/UFGD)
Programa de Pós-graduação em Educação
Rodovia Dourados/Itahum, km 12 - Unidade II | Caixa Postal: 364 | CEP: 79.804-970
Dourados – MS – Brasil
Telefone: XXXXXX

APÊNDICE B – Questionário para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais

1. Nome (iniciais): _____

2. Sexo: _____

3. Data de nascimento: ____/____/____

4. Qual sua formação?

5. Há quanto tempo atua como professor(a)? _____ (anos)

6. Qual o nome da(s) instituição(ões) escolar(es) em que trabalha:

7. Cargo ocupado hoje:

8. Carga horária semanal: _____ h

9. Tempo de atuação nesse cargo: _____ anos

10. Tempo de atuação na rede deste município: _____ anos

11. Tempo de atuação na educação em geral: _____ anos

13. Há quanto tempo atua na SRM? _____ anos

14. Possui pós-graduação? () SIM () NÃO

Qual(is)?

15. Você já frequentou algum curso ou programa de capacitação sobre educação especial?

() SIM () NÃO

Qual(is)?

16. Costuma buscar informações sobre alguma deficiência? () SIM () NÃO

Onde?

17. Quantos alunos atende na SRM atualmente? _____

Coloque no quadro abaixo cada categoria:

Deficiência	Número de Alunos	Alunos que possuem laudo	Quem deu o laudo?
DI (Deficiência Intelectual)			
DA (Deficiência Auditiva)			
DV (Deficiência Visual)			
DF (Deficiência Física)			

DMU (Deficiências Múltiplas)			
TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)			
A. H/ S. D (Altas habilidades/Super dotação)			

18. Em média, qual a frequência dos atendimentos que você oferece?

_____ vezes por semana.

19. Quais são os objetivos do atendimento educacional (em geral)?

20. Que tipo de avaliação realiza com os alunos?

21. Quais os procedimentos de ensino (estratégias) são, geralmente, utilizados?

22. Com que frequência são elaboradas as atividades a serem desenvolvidas em cada atendimento? Como prepara seus atendimentos?

23. Costuma buscar informações/auxílio na elaboração das atividades com outros profissionais?

() SIM () NÃO

Quem?

24. Possui um tempo reservado para realizar o planejamento de seus atendimentos educacionais? () SIM () NÃO

25. Em geral, o encaminhamento inicial do aluno é feito por quem? Pais? Professores? Outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?

26. Como é organizado o tempo, os turnos e os horários nos ambientes destinados a esse serviço de apoio?

27. Descreva as principais atividades desenvolvidas nesse serviço de apoio.

28. Há dificuldades em relação à oferta desse serviço na escola regular?

() SIM () NÃO

Cite alguma.

29. Existem parcerias intersetoriais para esse serviço de apoio? Quais são elas e quem são os profissionais envolvidos? Outros serviços da prefeitura/estado ou particular?

30. Quais são os tipos de apoio oferecidos para o professor da Educação Especial que atua no Atendimento Educacional Especializado?

31. Depois de “identificado”, como é realizada a avaliação do aluno? Por quem?

32. Possui um tempo reservado para realizar o planejamento em conjunto com a professora regente e o profissional de apoio? () SIM () NÃO

Com que frequência esse contato ocorre?

Que tipos de informações são trocadas com o professor?

E com o apoio?

33. Costuma participar do planejamento das atividades a serem realizadas na classe comum?

() SIM () NÃO

Se sim, com que frequência?

34. Já realizou adaptações (curriculares/materiais) em conjunto com o professor da classe comum? () SIM () NÃO

Quais? Em que momento?

35. Ocorre comunicação com a professora regente quando o aluno atendido é de outra escola?

() SIM () NÃO

Como ocorre? Com qual frequência?

36. Você mantém contato com os familiares do aluno? () SIM () NÃO

Como ocorre esse contato e com que frequência?

37. Que tipo de informações você **solicita** aos pais? Que informações você **fornece** aos pais?

38. Os pais do aluno atendido participam do atendimento de alguma forma?

() SIM () NÃO

Como?

39. Você solicita/considera a participação dos pais da elaboração dos objetivos e do planejamento do atendimento?

() SIM () NÃO
