

LUCIENE BARBOSA VITOR LIMA

**Caracterização do Atendimento Educacional Especializado
para o Aluno com Deficiência Intelectual nas Salas de
Recursos Multifuncionais**

DOURADOS – MS
2021



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

LUCIENE BARBOSA VITOR LIMA

**Caracterização do Atendimento Educacional Especializado
para o Aluno com Deficiência Intelectual nas Salas de
Recursos Multifuncionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, linha de Educação e Diversidade, para obtenção do título de mestre, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Aline Maira da Silva

DOURADOS – MS
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L732c Lima, Luciene Barbosa Vitor
Caracterização do Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Deficiência Intelectual nas Salas de Recursos Multifuncionais [recurso eletrônico] / Luciene Barbosa Vitor Lima. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Aline Maira da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Inclusão escolar. 2. Pandemia de COVID-19. 3. Deficiência Intelectual. 4. Atendimento Educacional Especializado. 5. Salas de Recursos Multifuncionais. I. Silva, Aline Maira Da. 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.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus pela força e fé que me sustentaram durante a trajetória.

À professora Aline Maira da Silva, pela orientação, pela paciência e amorosidade, que me permitiu chegar a esta etapa de minha formação.

Às professoras Andressa e Morgana pelas valiosas contribuições para minha pesquisa, que muito contribuíram com o meu estudo, ampliando o meu olhar sobre a realidade investigada.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – GEPEI, pelo aprendizado compartilhado e discussões pertinentes ao cenário da Educação Especial e Inclusiva.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD, por todo conhecimento compartilhado e vivenciado no percurso das disciplinas cursadas, aos técnicos do programa que sempre nos atenderam e deram suporte.

A toda a minha família, especialmente minhas filhas amadas Késlei Gabriela e Maria Clara, e esposo Elvis, por compreenderem a minha ausência e que de uma forma e de outra estiveram junto comigo nesta caminhada. Aos meus sogros Euza e João, pelo apoio e incentivo e aos meus pais Maria e Francisco por me darem a vida e me proporcionarem uma educação que me permite ser quem sou.

Aos meus colegas do mestrado Liziane (parceira de estrada sempre que precisei), Janaina, Lorraine, Flaubert, Maria Beatriz, Kaio, Cristiane, Juslei, Maria de Lurdes, Jacimara, Jonata, Angelita, Cleusa, Natália, Mayara, Átila, Luana, Pâmilla, Luana, Pamela, Marcela, Dâmaris, Giovanna, que contribuíram e fizeram parte desta trajetória.

Às parceiras do grupo de orientação da Prof^ª. Aline: Letícia, Mary, Melissa, Mary Evelyn, Débora, Dayse, Etienne e Maria Beatriz inicialmente, depois aos novos membros Rodrigo, Viviane e Glauce.

Às minhas amigas Thelma por me aproximar e compartilhar seu amor pela educação especial, assim como a Léa, e a Bruna que muito contribuíram e me deram suporte na construção da minha pesquisa.

Aos participantes da pesquisa pelo aceite e pela importante contribuição, sem eles não haveria pesquisa. Em especial à secretaria de Educação e à coordenação responsável pela Educação Especial do município, sem esse apoio fundamental não haveria a pesquisa e aproximação da Universidade com a escola.

RESUMO

A pesquisa aborda o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual nas salas de recursos multifuncionais antes e durante a pandemia de COVID-19. O objetivo geral do estudo foi caracterizar e analisar o atendimento educacional especializado destinado ao aluno com deficiência intelectual nas salas de recursos multifuncionais. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa. Como técnica de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e sessões de grupo focal. A pesquisa foi desenvolvida em uma cidade de pequeno porte, no interior de Mato Grosso do Sul. Participaram do estudo os professores das salas de recursos multifuncionais que ofertam atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual, na rede municipal de ensino. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Por meio dos resultados foi possível descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais, a organização do serviço, as relações estabelecidas entre os professores das salas de recursos multifuncionais, os professores da sala comum e os familiares, assim como os desafios enfrentados e os avanços conquistados. Observou-se também o impacto que a pandemia teve na rotina de atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e as estratégias implementadas pelos professores participantes em busca da garantia de condições de aprendizagem aos alunos com deficiência intelectual. Ficou evidente o destaque que o papel do professor da sala de recursos multifuncionais vem ganhando por intermédio de ações de apoio e colaboração, apontando os desdobramentos, esforços, ações pedagógicas e humanas para promover a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Pandemia de COVID-19. Deficiência Intelectual. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

The research addresses specialized educational assistance for students with intellectual disabilities in multifunctional resources classrooms before and during the COVID-19 pandemic. The general objective of the study was to characterize and analyze the specialized educational assistance for students with intellectual disabilities in the multifunctional resources classrooms. To achieve the proposed objective, a descriptive exploratory research was carried out, with a qualitative approach. As a data collection technique, semi-structured interviews and focus group sessions were conducted. The research was carried out in a small city, in the interior of Mato Grosso do Sul. The study included teachers from the multifunctional resources classrooms that offer specialized educational assistance to students with intellectual disabilities, in the municipal school system. The data were analyzed through content analysis. Through the results it was possible to describe the pedagogical practices developed in the multifunctional resources classrooms, the organization of the service, the relationships established between the teachers of the multifunctional resource rooms, the teachers of the common room and the family members, as well as the challenges faced and the advances achieved. It was also observed the impact that the pandemic had on the routine of attending students with intellectual disabilities and the strategies implemented by participating teachers in order to guarantee learning conditions for students with intellectual disabilities. It was evident the emphasis that the role of the multifunctional resources classrooms teacher has been gaining through support and collaboration actions, pointing out the developments, efforts, pedagogical and human actions to promote the school inclusion of students with intellectual disabilities.

Keywords: School Inclusion. Covid-19 Pandemic. Intellectual Disability. Special Education Service. Multifunctional Resources Classrooms.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CEB - Conselho de Educação Básica.

COVID 19 - Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando surgiram os primeiros casos.

DI - Deficiência Intelectual.

FOREESP - Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.

GP - Grupo de Pesquisa.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

PAEE - Público Alvo da Educação Especial.

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais.

SEESP/GAB - Secretaria de Educação Especial/Gabinete.

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Total de matrículas dos alunos PAEE nos sistemas de ensino entre 2008 e 2019.....	13
Figura 2: Delineamento do estudo.....	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos professores participantes.....29

Quadro 2: Organização dos encontros de formação.....32

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: Caracterização dos espaços e serviços destinados aos alunos com deficiência intelectual no ensino regular	19
1.1. A inclusão escolar e o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual.....	24
1.2. A colaboração no contexto escolar: ensino colaborativo	25
CAPÍTULO 2: Procedimentos metodológicos.....	27
2.1. Contexto do estudo	27
2.2. Local	28
2.3. Participantes	29
2.4. Instrumentos	30
2.5. Procedimentos de coleta de dados	30
2.6. Procedimento de análise de dados	31
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	33
3.1. Caracterização e análise do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais.....	33
3.2. Atuação dos professores responsáveis pelas SRM durante a pandemia de Covid-19	
51	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS.....	71

APRESENTAÇÃO

No ano de 1993 iniciei a primeira série na escola Cleuza Aparecida Vargas Galhardo na cidade de Caarapó - MS, escola em que construí minha base acadêmica, me descobri enquanto pessoa e construí grandes aprendizados. Oriunda de família humilde e de pouco estudo, filha da Maria e do Francisco, sabia que a única maneira de “crescer” na vida seria por meio do estudo. Entre idas e vindas, a maior parte da minha escolarização foi na escola citada, onde concluí o ensino médio em 2004, e com a dedicação e carinho que recebi de todos os professores que passaram por minha vida decidi seguir a profissão, ser pedagoga e trabalhar com crianças pequenas.

Ao final do ano de 2005, prestei vestibular e fui aprovada no curso de Pedagogia com habilitação para licenciatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de jovens e Adultos – EJA, na Universidade Federal da Grande Dourados. Iniciei minha graduação no ano de 2006. Escolhi este curso pela vontade de trabalhar como professora, pela admiração a profissão e afinidade que já tinha no trato com crianças, pois iniciei minha experiência aos 12 anos como babá de crianças na comunidade em que cresci.

A minha caminhada acadêmica foi muito boa, tive ótimas experiências e vivências intelectuais fundamentais para me tornar a profissional que sou hoje, e que sabe da necessidade de buscar conhecimento. Sempre me identifiquei com as temáticas de Diversidade, Inclusão Social e História da Educação. No ano de 2008 participei do programa de iniciação científica – PIBIC, orientado pela professora Dr^a Maria do Carmo Brazil. Participei o máximo que pude das semanas acadêmicas do curso e da universidade, de oficinas, seminários e palestras.

Em 2008 também iniciei minha trajetória profissional como educadora em uma escola particular na cidade de Caarapó-MS, inicialmente na educação infantil. A experiência profissional me possibilitou uma oportunidade ímpar, na postura e no meu perfil profissional, aprendi muito. Outro momento muito significativo foi atuar enquanto estagiária em um abrigo, realizando um projeto de brinquedos e brincadeiras, momento de interação e pesquisa que resultou no meu trabalho de conclusão de curso no ano de 2009. Ainda em 2009, tive minhas primeiras vivências na Educação Especial na APAE da minha cidade como professora substituta, o que me proporcionou olhar para esse cenário de forma diferente. Em meio à caminhada acadêmica realizava meu trabalho na escola e começava a atuar como professora alfabetizadora em 2010 e 2011. Em maio de 2012 fui convidada a atuar como professora do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais da escola Municipal Professor Moacir Franco de Carvalho. Precisei estudar muito e me dedicar a

compreender esta modalidade de ensino, buscando possibilidades para ajudar os estudantes público-alvo da Educação Especial, atuando até 2016.

No mesmo ano em que iniciei minha atuação na Educação Especial (2012) já tive a necessidade de estar me especializando, aprofundando o conhecimento em relação à minha realidade profissional, e aprender um pouco mais sobre o público-alvo da educação especial, e suas especificidades. Então iniciei a pós graduação em Educação Especial, EaD pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, que me proporcionou um bom conhecimento teórico para aliar a minha práxis enquanto profissional do AEE.

A minha primeira pesquisa foi voltada para os estudantes com deficiência intelectual, motivada por pensar possibilidades de atuação, metodologias e práticas que pudessem colaborar com esse público que ao meu ver estava “desamparado na escola”. Concluí a pesquisa em 2014. Os desafios e entraves de atuar nesta área são bem complexos e nos fazem investir e investigar novas possibilidades de desenvolvimento humano. Então, em 2017, iniciei outra pós graduação em Educação Especial com ênfase no AEE, curso presencial ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/FAED).

Em 2017, ainda na Educação Especial, atuei na rede estadual de ensino como professora de SRM no AEE. Nos anos de 2018 e 2019 fui professora de apoio no ensino médio de uma estudante com deficiências múltiplas. Atuei no segundo semestre de 2017, no ensino técnico como docente do Curso de formação profissional Normal Médio (SED), ministrando a disciplina: Concepções Norteadoras da Educação Especial e Fundamentos em Libras, disciplina esta que ministro atualmente no mesmo curso técnico.

Em 2018 fui aprovada na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD/FAED/Mestrado. Oportunidade de crescimento pessoal, intelectual e que sou muito grata por tudo que pude vivenciar. O mestrado me possibilitou olhar de fora de um espaço no qual atuei e me construí enquanto profissional, ainda buscando compreender esse serviço e atuação do professor responsável pela SRM, especificamente no que diz respeito às práticas pedagógicas ofertadas aos alunos com deficiência intelectual. Além disso, enfrentei o desafio de vivenciar a prática de pesquisa em um momento atípico provocado pela pandemia de COVID-19 que afetou o mundo.

Atualmente não atuo na educação básica, minha formação voltada para a Educação Especial me possibilitou fazer parte de uma equipe multidisciplinar que atua na reeducação e reabilitação neurofuncional de crianças e jovens com deficiência, em clínica especializada na cidade de Caarapó-MS. Além disso, tenho a oportunidade de contribuir na formação inicial,

atuando como docente no ensino superior em uma faculdade privada no curso de Pedagogia, também na área da Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema que cada vez mais faz parte das reflexões e debates no contexto educacional brasileiro. Podemos destacar que houve um avanço considerável em relação ao acesso do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em relação ao número de matrículas da Educação Básica. Informações referentes aos microdados do Censo Escolar, coletados e organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pelo Ministério da Educação (INEP/MEC), destacam que “o número de matrículas na educação especial apresentou aumento de 79,8% no período entre 2008 e 2019, crescendo de 696 mil em 2008 para mais de 1,25 milhões em 2019, no Brasil” (BRASIL, 2020, p. 20), conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Total de matrículas dos alunos PAEE nos sistemas de ensino entre 2008 e 2019.

Figura 1 - apresenta o total de matrículas da educação especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019, tanto nas classes especializadas quanto nas classes comuns.



Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2008 a 2019
Nota: Números expressos em milhares.

Fonte: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - PNEE (BRASIL, 2020, p. 20).

A Figura 1 evidencia o crescente número de matrículas referente a este público. Porém, é indiscutível que ainda há muito a se fazer, para alcançar resultados cada vez mais significativos no que diz respeito à participação e ao aprendizado deste público, de forma equânime, no ensino comum.

Gradualmente no cenário brasileiro, emergem discussões, estudos e pesquisas a fim de compreender e colaborar com a trajetória de mudanças de concepções e paradigmas, com o intuito de organizar e reforçar “a ideologia da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais” (MENDES, 2010, p. 22) que se fortaleceu nos anos de 1990, articulada ao movimento da inclusão social. Ainda segundo a autora, na busca pela valorização das diferenças, a educação inclusiva, passa a ser considerada um processo fundamental, aplicando-se também aos alunos PAEE.

Nesse processo, a busca por caminhos que colaborem com essa mudança paradigmática vem sendo constante. No Brasil, ao longo dos anos 2000, observou-se um avanço considerável em relação a pesquisas e estudos destinados à área da Educação Especial e inclusão escolar.

Mittler (2003) faz sua contribuição a partir da ótica de como a escola regular precisa se reorganizar para que haja desenvolvimento humano:

A inclusão implica uma mudança radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Em vista disso, mais que mudanças de paradigmas ou terminologias, o autor aponta a necessidade de transformações nas práticas educacionais. Para tanto, caminhos precisam ser construídos.

Muitas reflexões vêm sendo realizadas em torno da definição mais coerente em relação ao termo a ser utilizado para fazer referência à escolarização do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns do ensino regular. Mendes (2017, p. 66) defende que “inclusão escolar é a terminologia mais adequada por referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir”. A autora esclarece a necessidade de abandonar o caráter de generalização que a palavra inclusão, sem a devida adjetivação, traz e explica que a inclusão escolar se refere ao ato pedagógico e social do termo, e não apenas ao acesso e à permanência. Segundo a autora, a inclusão escolar está relacionada com o compromisso que a escola deve assumir com os alunos que compõe o PAEE, em termos de garantia de participação e aprendizagem.

A despeito do aparente consenso sobre o princípio filosófico da inclusão escolar, dificilmente se encontra na literatura uma definição precisa para esse

termo, mas o atributo principal tem sido a garantia de oportunidade de plena participação dos alunos PAEE nas salas de aulas comuns de escolas regulares. Smelter, Rasch e Yudewitz (1994, p. 35) descrevem a inclusão escolar como a prática de “[...] inserir os estudantes da educação especial nas classes comuns do ensino regular, levando com elas os suportes que precisam, mais do que as tirando para os serviços de apoio” (MENDES, 2017, p. 74).

Apontamentos realizados por autores que pesquisam a temática evidenciam a necessidade de buscar construção para favorecer o processo de uma inclusão escolar. Porém para que isso ocorra é preciso investimentos principalmente na formação dos atores inseridos neste processo, gestão escolar e administrativa, professores de sala de aula regular, professores da sala de recursos multifuncionais e professores de apoio escolar. Segundo afirma Mendes (2010, p. 39):

A inclusão pressupõe que as diferenças humanas são normais e desejáveis, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à diversidade decorrente de diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas. O combate à promoção da desigualdade pela escola exige, na perspectiva da inclusão, uma reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

Contudo, Nozu e Bruno (2014) apontam que a escola pouco se alterou para receber a todos. Em vista disso, segundo os autores, é preciso sair da zona de conforto, ou seja, a escola não pode apenas fazer a matrícula para depois pensar no que fazer. É preciso pensar e discutir investimento educacional, infraestrutura, promover formação e conscientização a respeito da pessoa com deficiência, que em sua grande maioria não são vistas como seres humanos dotados de potencialidades, principalmente no âmbito educacional.

Além dos desafios já enfrentados no contexto escolar, o ano de 2020 foi marcado pela pandemia mundial de COVID-19. As dificuldades relacionadas com a inclusão escolar ficaram ainda mais latentes. Diante destas dificuldades, o papel do professor das salas de recursos multifuncionais (SRM) ganhou destaque, principalmente no que se refere ao impacto que a pandemia teve na rotina de atendimento aos estudantes, em relação a participação e construção de conhecimento, além da dificuldade em relação à confecção e adequação das atividades.

Com a pandemia, as questões relacionadas com a inclusão escolar ficaram mais evidentes e o papel do professor da SRM ganhou destaque como um elo para promover o acesso ao conhecimento neste momento de aulas remotas.

No ano de 2020, em função da pandemia COVID-19, todo o sistema escolar público e privado precisou suspender as atividades presenciais repentinamente e grande parte das escolas e instituições de educação superior passaram a atuar por meio do ensino remoto. Em vista disso, foi adotado um modelo de ensino que se encontra bem disseminado no Brasil na educação superior (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

As instituições de ensino que adotaram o ensino remoto propuseram à família e aos alunos atividades a serem realizadas no ambiente doméstico por meio do uso das tecnologias digitais com ferramentas de *webconferências* e uso de aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp*, por exemplo.

Por isso, podemos destacar que, no percurso de buscar alternativas e caminhos a seguir durante o período de pandemia, surgiram muitas barreiras e principalmente situações que trouxeram ao ensino e ao processo de aprendizagem engessamento e restrições no processo metodológico, devido aos desafios impostos pelo ensino remoto.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) apontam que a forma emergencial e o pouco tempo de planejamento levaram professores, gestores e familiares a enfrentar a desigualdade social quanto à falta de acesso à internet, à falta da merenda escolar, às políticas públicas ineficazes e insuficientes de inclusão digital. Tais questões determinantes têm desafiado governantes e gestores.

A educação remota vem trazendo questões e desafios para a Educação Básica e para a docência, mas, mesmo com todas as dificuldades, não se coloca em questão a paralisação dessas atividades. Insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 12).

Senhoras (2020) destaca ainda, que com a ruptura do processo de ensino aprendizagem presencial, a metodologia que envolve a educação à distância foi colocada como alternativa para todos os níveis da educação básica, com a utilização de dispositivos tecnológicos tais como o celular e o computador. Contendo seus aspectos positivos e negativos, provocou além de uma mudança radical de estratégias (com base em programas educacionais, *softwares* lúdicos, músicas ou vídeos disponibilizados na internet), desafios e impactos aos professores e aos familiares.

Dentre os estudos atuais que apresentam um panorama significativo e relevante do contexto pandêmico atualmente vivenciado, em um estudo comparativo entre as redes privadas e as públicas, Wenczenovicz constatou que:

Em um primeiro momento pode-se dizer que a rede particular mostra estar mais preparada para o momento, uma vez que 75% dos depoentes que atuam em escolas privadas afirmaram possuir suporte por parte das Direções e Coordenações para desenvolver ensino emergencial remoto ou educação a distância para os alunos. No outro lado, os educadores da rede pública estadual, apenas 30% afirmou estar seguro com as novas práticas [...]. Muitos denunciam que estão sendo obrigados para o exercício das novas atribuições e funções. A diferença pode ser explicada especificamente em razão de desigualdade de condições de infraestrutura e formação de professores para o uso pedagógico de tecnologia (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1.765).

O estudo demonstrou as dificuldades enfrentadas, além do cenário de incertezas, e constatou que todos os professores participantes declararam se sentir inseguros e pressionados nas ações pedagógicas quando se faz uso das tecnologias.

É preciso considerar que todos os envolvidos com o ensino remoto (gestores, professores, alunos e familiares) foram impactados pelo momento de complexidade e de adversidade de uma situação inédita, como destaca Souza e Dainez (2020). Apesar do ensino remoto ter se tornado uma estratégia para manter a continuidade no processo educacional, com toda a problematização já apresentada anteriormente. No que diz respeito à Educação Especial, acrescenta-se ainda desafios de ordem política e/ou relativos às múltiplas especificidades educacionais e específicas deste público.

Conforme explicam Souza e Dainez (2020), durante o período de pandemia, grande parte das estratégias adotadas ocorrem de modo assíncrono, com atividades encaminhadas para a criança via aplicativo de *Whatsapp* ou apostila, dando um prazo para realização e devolução dessas atividades para correção. Os autores concluem que tais estratégias não se mostraram significativas. Pelo contrário, demonstrou-se fragilizada, não proporcionando interação e mediação entre professor e aluno. Os autores verificaram que, mesmo diante das adequações nos materiais e flexibilizações curriculares realizadas pelos professores das salas de recursos multifuncionais, as famílias encontraram dificuldades para seguir as orientações realizadas de modo a colaborar com processo de ensino aprendizagem do aluno PAEE.

Neste sentido, a pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Como ocorre o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual nas salas de recursos multifuncionais? Quais práticas educacionais são utilizadas pelos professores

responsáveis pelas SRM em sua atuação junto ao aluno com deficiência intelectual? De que maneira o atendimento educacional especializado destinado aos alunos com deficiência intelectual tem acontecido durante o período de ensino remoto em decorrência da pandemia de COVID-19?

Frente aos questionamentos realizados a partir de elementos iniciais da pesquisa, o estudo tem como objetivo geral caracterizar e analisar a prática docente dos professores responsáveis pelas SRM no atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são:

1. Caracterizar a prática pedagógica dos professores responsáveis pelas SRM no atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência intelectual;
2. Descrever as dificuldades e os avanços encontrados pelos professores das escolas regulares que atuam nas SRM, no que diz respeito à escolarização do aluno com deficiência intelectual;
3. Conhecer o atendimento educacional especializado voltado ao aluno com deficiência intelectual antes e durante a pandemia de COVID-19.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo o tema do estudo é abordado, ou seja, o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual nas SRM. O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados no estudo e quais foram as circunstâncias que delinearão os resultados do estudo. No terceiro e último capítulo discorreremos sobre os resultados e discussões obtidos a partir da análise das entrevistas iniciais e do grupo focal com os professores participantes do estudo.

CAPÍTULO 1: Caracterização dos espaços e serviços destinados aos alunos com deficiência intelectual no ensino regular

Após mudanças nas concepções e estruturas dos serviços e atendimentos dos alunos PAEE, o governo brasileiro, juntamente com estudiosos da área, estruturou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que propôs ações norteadoras para o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado deve ser ofertado por um profissional com formação específica, cujo papel refere-se à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade e da assessoria à classe comum para dar condições e apoio a participação e aprendizagem do aluno PAEE.

Partindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elaborou-se o Decreto nº 6.571/08, revogado pelo Decreto nº 7.611/11, e a Resolução nº 4/2009, que instituem as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica.

Neste sentido, a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, contém a institucionalização das salas de recursos multifuncionais (SRM). Dessa forma, compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE de modo transversal, de modo a:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as

demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas; g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (BRASIL, 2010, p. 4).

As SRM são consideradas como um espaço físico com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários para auxiliar e colaborar com o processo de inclusão escolar, criada por meio da Portaria nº13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2017). Embora os referidos dispositivos legais indiquem a SRM como lócus do AEE, podemos destacar os incisos do artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que ressaltam que as atribuições deste profissional devem ir além do atendimento em um único espaço:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização a produção do conhecimento no campo da educação especial de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, art. 13).

Nessa direção, Mendes e Malheiro (2012) questionam a SRM como um modelo único de atendimento às diferentes necessidades apresentadas pelo PAEE. Segundo as autoras, o serviço deve ser problematizado, com intuito de compreender como é o atendimento nas SRM, o papel do AEE, assim como seus limites e possibilidades.

Linhares (2016), em sua pesquisa que teve por objetivo analisar a construção identitária de professores das SRM que atuam no AEE em escolas de uma rede estadual de educação, destacou e relatou nas falas desses professores que eles se dedicam ao

aperfeiçoamento para atuação em uma única área (surdez, deficiência intelectual, etc.), abandonando a concepção de um profissional “multifuncional”.

Mascaro (2017) aponta a crítica levantada nas últimas décadas em relação ao caráter segregador das SRM, em parte pela forma como esta modalidade foi estruturada inicialmente, mas também pela pouca comunicação observada entre o professor da educação especial responsável por este serviço e o professor do ensino comum. Neste sentido, destaca que as SRM foram implantadas como um atendimento paralelo ao cotidiano da escola comum, levando a autora a defender a mudança de um modelo único de atendimento, proposto pela política nacional, para que os profissionais possam ampliar e aprimorar seu repertório voltado a atender as necessidades específicas manifestadas por cada grupo dos alunos PAEE, reafirmando a necessidade de contar com parcerias e redes de apoio.

Segundo Mendes e Malheiro (2012, p. 360), é possível compreender a dificuldade de um ensino comum a todos, pois na prática, evidencia-se a necessidade de criar caminhos mais exitosos. Como exemplo, o modelo de ensino colaborativo como uma estratégia em ascensão, por meio da qual o “professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”.

O recorte do presente estudo é o atendimento educacional especializado voltado ao aluno com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais. A deficiência intelectual (DI) inclui tanto aspectos biológicos quanto socioculturais, e por isso, necessita de intervenções efetivas para que os alunos aprendam e se desenvolvam no contexto da escolar, o que vem se mostrando um desafio. Por este motivo é preciso pensar em caminhos para colaborar com o processo de escolarização desse aluno nas classes comuns (MASCARO, 2017).

Em relação aos estudos sobre a escolarização do aluno com DI nas classes comuns, Silva (2016) realizou pesquisa de cunho qualitativo, que utilizou predominantemente o levantamento bibliográfico e a análise documental, além de discutir os indicadores educacionais vinculados às matrículas dos alunos PAEE. Segundo a autora,

A responsabilidade pelo processo diagnóstico continua sendo dos profissionais da área clínica, por meio da Nota técnica nº 4 de 2014, a valorização da ação dos profissionais da área da educação como responsável pelo processo de identificação e avaliação inicial, são elementos norteadores que propõem reflexões acerca do estudante com deficiência intelectual e sua inclusão escolar (SILVA, 2016, p. 6).

Nesta mesma direção, Silva (2017) buscou compreender o desenvolvimento de alunos com DI a partir das articulações estabelecidas entre os elementos do contexto escolar.

Promovendo reflexões e discussões sobre esse contexto enquanto campo de discursividade, a autora concluiu que uma análise das políticas públicas, descontextualizada da prática escolar, também “produz discursos de segregação, integração e inclusão em torno da deficiência intelectual” (SILVA, 2017, p. 09).

Por sua vez, Vieira (2016) apresenta elementos na sua pesquisa sobre a escolarização de alunos com DI, as dúvidas dos professores, traçando um guia de respostas às perguntas mais frequentes, o que possibilitou realizar um aporte teórico-metodológico da teoria do discurso que procura evidenciar as tensões, conflitos e relações de poder que contribuem na produção de sentidos do objeto de estudo. A autora destaca que a:

[...] falta de colaboração entre os elementos que permeiam o espaço da escola é de crucial importância para que ainda haja tanto descompasso, descrença e falta de práticas mais eficazes no caminho para uma inclusão escolar de fato, o que angustia os docentes ao tempo que afetam negativamente nosso alunado com deficiência intelectual-DI (VIEIRA, 2016, p. 11).

As SRM foram alvo de uma pesquisa em rede conduzida pelo Observatório Nacional de Educação Especial, que é uma rede de pesquisadores que teve sua original proposta delineada pelo Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos (GP-FOREESP), da Universidade Federal de São Carlos¹. A metodologia utilizada foi a pesquisa colaborativa, visando compreender a realidade do microssocial para o macrossocial, utilizando a técnica de grupo focal, para facilitar a interação entre pesquisadores e participantes.

A pesquisa trouxe elementos fundamentais que colaboram na compreensão de todo o funcionamento do serviço, apresentando os recursos disponíveis (salas tipo I e tipo II²), público atendido, organização do atendimento, planejamento e execução das atividades, o objetivo do

¹Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), atua em esfera nacional, é composto por pesquisadores de diferentes estados brasileiros e representam diferentes instituições de ensino superior. Contemplando a investigação de três áreas, as quais consistem em: a formação de professores, a avaliação do estudante público-alvo da educação especial (PAEE) e o funcionamento nas salas de recursos multifuncionais.

² As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos. Tipo I: Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal; Monitor de 32” LCD; Fones de ouvido e Microfones; Scanner; Impressora laser; Teclado com colméia; Mouse com entrada para acionador; Acionador de pressão; Bandinha Rítmica; Dominó; Material Dourado; Esquema Corporal; Memória de Numerais; Tapete; quebra-cabeça; Software para comunicação alternativa; Sacolão Criativo; Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica); Dominó de animais em Língua de Sinais; Memória de antônimos em Língua de Sinais; Conjunto de lupas manuais; Dominó com Textura; Plano Inclinado – Estante para Leitura; Mesa redonda; Cadeiras para computador; Cadeiras para mesa redonda; Armário de aço; Mesa para computador; Mesa para impressora; Quadro melanínico.

Tipo II: Tudo que possui na I mais Impressora Braille; Máquina Braille; Lupa Eletrônica; Reglete de Mesa; Punção; Soroban; Guia de Assinatura; Globo Terrestre Adaptado; Kit de Desenho Geométrico Adaptado; Calculadora Sonora; Software para Produção de Desenhos Gráficos e Tâteis (BRASIL, 2008).

AEE e atividades realizadas, compartilhamento de recursos e parcerias, relação família e professores das SRM, bem como a relação com os professores da classe comum.

Pesquisadores do estado de Mato Grosso do Sul fizeram parte do Observatório Nacional de Educação Especial e conduziram estudos sobre as SRM do estado, mais especificamente, dos municípios de Campo Grande, Dourados e Paranaíba. Foi desenvolvida pesquisa colaborativa, utilizando a técnica do grupo focal. Como conclusões do referido estudo, Anache et al. (2015c, p. 88), ressaltam que “a SRM deveria ser vista como um apoio ao serviço da sala comum”. No entanto, na realidade de Mato Grosso do Sul, ainda havia um impasse nas relações de colaboração entre professor da classe comum e professor de SRM. Além disso, foram levantados como dificultadores do atendimento o elevado quantitativo de estudantes atendidos em cada sala e as inúmeras funções atribuídas aos professores responsáveis pelo serviço.

Outro elemento importante apresentado por Anache et al. (2015b) diz respeito à formação de professores para o AEE nas SRM de Mato Grosso do Sul. Segundo as autoras, a formação ofertada ainda é frágil, pois configura-se “mais como função instrumental e tecnológica, como uma ‘caixa mágica’ capaz de superar as dificuldades das pessoas com deficiências e suas mazelas sociais” (ANACHE et al., 2015b, p. 84). Por último, e o que tem se demonstrado complexo no contexto educacional ao falarmos de inclusão escolar, é a avaliação no contexto da Educação Especial.

De acordo com Anache et al. (2015a, p. 287) “a avaliação no contexto de educação especial envolve os critérios de identificação do seu público que acontece tanto no âmbito da saúde como no da educação”. Em vista disto, identificou-se o uso do laudo médico para disponibilização dos apoios necessários, assim como avaliações realizadas pela escola que respeitam as características de cada aluno. Desta forma, a partir das queixas, iniciam-se as investigações e encaminhamentos. Observou-se ainda que os critérios de aprovação ou retenção não são claros e há a prática de responsabilizar o aluno por seu “fracasso”, sem o questionamento sobre o processo educacional e a oferta de oportunidades de aprendizado.

Diante do cenário apresentado, faz-se necessário buscar compreender cada vez mais esse serviço e atuação do professor responsável pela SRM, especificamente no que diz respeito às práticas pedagógicas ofertadas aos alunos com deficiência intelectual, que ao longo de sua trajetória acadêmica enfrentam grandes desafios tanto no meio social de uma maneira geral como nos ambientes educacionais.

1.1. A inclusão escolar e o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual

Muitos professores ainda utilizam metodologias tradicionais junto aos estudantes com deficiência intelectual, enfatizando um trabalho mecânico de reprodução, repetição e memorização. Tais metodologias não partem do planejamento de ações a partir do perfil e das necessidades desses alunos, desconsiderando com isso suas vivências e seus conhecimentos prévios. Em muitas situações “não reconhecem no aluno que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação [...] capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para melhor interação com o meio onde ele vive. [...] não reconhece o potencial dos alunos [...]” (GOMES, 2010, p. 08).

Segundo a autora, no que diz respeito ao estudante com DI, a falta de diversificação de estratégias pedagógicas, assim como o uso de metodologias que não consideram as especificidades de cada aluno, suas diferenças, interesses e estilos de aprendizagem, não possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem no contexto escolar.

O grande desafio ainda é como ensinar os estudantes em suas diferentes necessidades. Como explica Mascaro (2017), a maioria dos professores se sente despreparada frente aos desafios impostos pela inclusão escolar devido à falta de capacitação, que muitas vezes não é possível pela sobrecarga de trabalho e o pouco tempo restante para as atividades de formação continuada.

Além da questão da formação, também é possível indicar como fator que dificulta o atendimento das necessidades específicas dos alunos com DI na escola regular, o fato do professor da classe comum sentir-se sozinho, sem o apoio necessário para planejar e implementar ações pedagógicas capazes de promover e ampliar a participação e o aprendizado desses alunos.

Nessa direção, é preciso discutir sobre o conjunto de profissionais envolvidos com a educação do aluno com DI, começando pelo professor regente e envolvendo os demais profissionais que fazem parte da rede de serviços de apoio a inclusão escolar, entre eles, o professor responsável pela SRM.

Promover a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, requer um trabalho sistemático, empenho e dedicação, uso diferentes estratégias, flexibilização curricular, adequação de materiais e recursos pedagógicos. Neste processo, o professor da SRM é responsável por “organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com DI e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem” (GOMES, 2010, p. 10).

A autora ainda destaca a organização de situações de aprendizagem na SRM e a interlocução com a prática do professor da classe comum, com o objetivo de eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem do aluno com DI, considerando suas especificidades cognitivas. O AEE na SRM deve favorecer as funções mentais superiores dos alunos, estimulando a linguagem, raciocínio lógico, pensamento, percepções, memória e funções executivas, exercitando sua atividade cognitiva, ou seja, este profissional deve ser responsável pela “gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação deste processo e seu acompanhamento” (GOMES, 2010, p. 09).

Frente as possibilidades do atendimento ao aluno com DI nas SRM, é importante refletir em que medida existe a articulação entre o professor regente e o professor da Educação Especial, tendo como objetivo atingir os objetivos propostos pela inclusão escolar. Questiona-se os benefícios de um serviço extraclasse que não favorece a parceria e a colaboração entre os professores no processo de ensino e aprendizagem do aluno com DI.

1.2. A colaboração no contexto escolar: ensino colaborativo

Um dos desafios da inclusão escolar é promover mudança no papel dos profissionais da escola. Mendes (2014) aponta a importância do papel de diretores e coordenadores para a articulação e construção de uma comunidade colaborativa. A autora destaca ainda a importância do apoio da gestão para que haja um planejamento a ser colocado em prática, preparado de acordo com a realidade escolar e no qual todos assumam seu papel.

Mendes (2014) aponta a importância do papel de diretores e coordenadores para a articulação e Construção de uma comunidade colaborativas, destaca ainda a importância do apoio da gestão para que haja um planejamento a ser colocado em prática, preparado de acordo com a realidade e todos assumindo seu papel para que assim surja uma proposta adequada e que seja possível de se efetivar e garantir qualidade e aprendizagem a todos, pois de nada adianta realizar uma proposta superficial ou que se limite a trabalhos individuais, é preciso de apoio, acompanhamento e reflexão a cerca de erros e acertos, para que novas propostas possa surgir e que a escola se fortaleça no processo de inclusão escolar.

Com a proposta de inclusão escolar cada vez mais como centro do debate da política educacional vigente, evidencia-se a necessidade de se pensar em propostas de formação e capacitação de professores, e principalmente buscar formas de atuação concomitantemente articuladas entre o professor da SRM e professor da sala regular de ensino (MENDES; VILARONGA, 2014).

Em meio a tudo isso, é preciso pensar em uma proposta de ensino que considere o estabelecimento de parcerias e a colaboração entre os envolvidos, ações que envolvam o pensar no planejamento, definições do papel do professor especialista e também do professor de sala de aula comum, e a responsabilidade que cada um tem em relação ao processo de inclusão escolar.

Pode-se dizer que existe todo um movimento voltado para chegar ao nível de colaboração, porém esse caminho ainda se apresenta complexo, é preciso uma mudança atitudinal, histórica e cultural, e principalmente no que diz respeito a definição de papel do professor responsável pela sala de recurso multifuncional no atendimento educacional especializado, para que haja mudanças em relação ao seu fazer pedagógico e metodológico, sair de um trabalho individualizado para um trabalho mais coletivo e colaborativo.

Santos (2017) realizou um estudo que teve como foco as flexibilizações curriculares para o aluno com deficiência intelectual, envolvendo o modelo de consultoria colaborativa voltado para professores que atuam no atendimento educacional especializado deste público. A autora destaca e aponta a importância de uma visão mais profunda do sujeito, a compreensão do processo, e um olhar voltado principalmente para as necessidades individuais do aluno com DI. Evidenciando que para a promoção da inclusão e de práticas que atendam às necessidades do aluno com DI, a flexibilização curricular deve estar presente no processo. A autora ainda destaca que esta utilização promove o respeito às características individuais, reconhece e estimula as suas potencialidades e principalmente baseia-se na equidade, dando assim condições para aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

A autora concluiu seu estudo indicando que a colaboração se apresenta como uma proposta que pode viabilizar a organização de processos didático-pedagógicos, diante da necessidade de flexibilização curricular. Sendo esta uma proposta de trabalho que propõe parceria, ou seja, colaboração entre o professor da sala de aula comum e professor da SRM, atuando próximo ao aluno, na sala de aula, dividindo responsabilidades como de planejar, instruir e avaliar ações pedagógicas voltadas a um grupo heterogêneo de estudantes e que atenda suas necessidades individuais ou seus estilos de aprendizagem (SANTOS, 2017).

CAPÍTULO 2: Procedimentos metodológicos

Foi realizada pesquisa descritivo exploratória, com abordagem qualitativa, utilizando como técnicas a entrevista semiestruturada. Segundo Gil (1991), a pesquisa descritiva, visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, envolvendo técnicas a observação sistemática. Por sua vez, a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.

A abordagem qualitativa de pesquisa busca compreender o universo de significados, os valores e atitudes dos sujeitos envolvidos no contexto social observado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2012). A pesquisa foi efetivada por meio de duas etapas, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2: Delineamento do estudo



Fonte: Elaboração da autora.

2.1. Contexto do estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma cidade de pequeno porte, localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste. O município conta com três escolas municipais e oito centros de educação infantil, além de quatro escolas estaduais e uma faculdade privada.³

Em relação à educação básica, na rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação possui uma coordenação responsável pela Educação Especial que atua em conjunto

³ Informações coletadas no ano de 2020.

com os professores especialistas⁴ desde a educação infantil até o ensino fundamental (1º ao 9º ano), com papel de: a) auxiliar no processo de gestão e formação; b) prestar atendimento às famílias dos estudantes com deficiência, orientando e realizando encaminhamentos para avaliação médica e avaliação de profissionais especializados; c) prestar atendimento aos coordenadores e professores regentes, sempre que necessário, no intuito de articular e colaborar com o processo de inclusão escolar.

2.2. Local

Este estudo foi desenvolvido nas três escolas regulares da rede municipal de ensino da cidade anteriormente apresentada. O critério para seleção das escolas foi possuir sala de recursos multifuncionais com oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência intelectual.

Com a obtenção da autorização da Secretaria Municipal de Educação, foi estabelecido o contato com as escolas selecionadas, para agendamento da visita e apresentação do projeto de pesquisa, seus objetivos e os esclarecimentos necessários. Também foi solicitado às escolas o aceite para a participação na pesquisa.

O levantamento das escolas que se enquadravam no perfil exposto, juntamente com a solicitação da autorização para a realização desta pesquisa em âmbito municipal, foi feito junto à Secretaria Municipal de Educação. Por questões éticas, as escolas foram denominadas como A, B e C.

A escola A oferta educação infantil nível V, fundamental I e II nos períodos matutino e vespertino. Atendia 720 estudantes em 2020 e foi a primeira escola do município a receber o programa de implantação das SRM em 2008. Em 2008, a SRM atendia um total de 35 estudantes, sendo 16 com diagnóstico concluído de DI (possui laudo médico) e cinco com hipótese diagnóstica de DI (sem laudo médico).

A escola B atendia em 2020 uma demanda de 557 estudantes do Ensino Fundamental I e II (período matutino e vespertino) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA (período noturno), com transporte disponibilizado pela secretaria de educação para atender a todos os bairros e também dois distritos.

A sala de recursos multifuncionais foi instalada na escola B em 2010, com profissional especializado responsável pelo atendimento educacional especializado. No ano de 2020 atendia 13 alunos, sendo nove alunos deficiência intelectual.

⁴Professor especialista é o termo utilizado para caracterizar os profissionais da rede que possuem uma graduação em cursos de licenciatura e uma especialização na área da Educação Especial.

A escola C atendia, no ano de 2020, 455 estudantes do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental I e II. No ano de 2010, assim como na escola B, começaram os atendimentos na sala de recursos multifuncionais. Em 2020 atendia 17 estudantes, sendo sete com deficiência intelectual com laudo e oito em hipótese diagnóstica de DI.

2.3. Participantes

Os participantes desta pesquisa são cinco professores que atuam em SRM, na rede municipal de ensino e são responsáveis pelo atendimento educacional especializado para os alunos com DI. O Quadro 1 apresenta a caracterização dos participantes.

Quadro 1 - Caracterização dos professores participantes

Nome fictício	Escola	Idade	Formação	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na SRM
CLARA	A	49	<u>Formação inicial:</u> Pedagogia. <u>Pós-graduação:</u> Metodologias da Educação Infantil e Séries Iniciais; Formação em serviço ofertada pelo MEC específica para atuar na SRM.	29 anos	13 anos
ANTÔNIA		36	<u>Formação inicial:</u> Ciências Biológicas e Pedagogia. <u>Pós-graduação:</u> Educação Ambiental e Educação Inclusiva.	11 anos	2 anos
MARIA	B	29	<u>Formação inicial:</u> Letras e Pedagogia. <u>Pós-graduação:</u> Educação Especial.	6 meses	6 meses
JOANA		45	<u>Formação inicial:</u> Normal superior. <u>Pós-graduação:</u> Educação Especial.	12 anos	2 anos
JOÃO	C	53	<u>Formação inicial:</u> Magistério. <u>Pós-graduação:</u> Educação Infantil e Séries Iniciais; Formação em serviço ofertada pelo MEC específica para atuar na SRM.	33 anos	11 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Para manter o sigilo e preservar a identidade dos professores, todos receberam nomes fictícios, porém respeitando o sexo de cada um. Conforme mostra o Quadro 1, na escola A atuam Clara e Antônia, ambas com jornada de 40 horas semanais. Na escola B atuam Maria e Joana, que cumprem carga horária de 20 horas, em períodos alternados (respectivamente, manhã e tarde). Por sua vez, na escola C atua João, que cumpre carga horária de 40 horas semanais. Com exceção de professora Joana, os demais cumprem sua carga horária exclusivamente nas SRM das escolas nas quais atuam. Todos os professores participantes da pesquisa possuem formação na área da Educação Especial (especialização ou curso específico ofertado pelo MEC).

2.4. Instrumentos

Na primeira etapa da pesquisa foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE A) a ser aplicado junto aos professores responsáveis pelas SRM. O instrumento é composto por 20 questões abertas que versam sobre a atuação do professor nas salas de recursos multifuncionais junto aos alunos com deficiência intelectual (LIMA; SILVA; SILVA, 2019).

2.5. Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos para coleta de dados ocorreram primeiramente por meio do contato com a escola. Mediante a anuência dos gestores, foi feito contato junto aos professores para apresentação do estudo e dos procedimentos de coleta de dados. Aos professores que concordaram em participar da pesquisa, foi solicitada assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Como primeira etapa do estudo, foi realizada a entrevista semiestruturada, para a caracterização do perfil dos professores da sala de recursos multifuncionais, assim como das práticas docentes realizadas por esses professores.

A entrevista semiestruturada é apontada por Manzini (2004) como um instrumento conhecido por ser semidiretivo ou semiaberto. O autor destaca que “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p. 02). As entrevistas foram aplicadas individualmente junto aos cinco professores participantes, nas escolas nas quais cada professor trabalha e tiveram duração aproximada de 30 minutos. O agendamento das entrevistas foi

realizado conforme a disponibilidade indicada pelos participantes. Todas as entrevistas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas.

Ao final das entrevistas, foi iniciada a etapa 2 do estudo. Foram realizados quatro encontros de grupo focal. Devido a pandemia de COVID 19, as reuniões de grupo focal ocorreram *online*, utilizando a ferramenta *Google Meet*. Cada encontro teve duração entre trinta minutos e uma hora. Utilizando uma ferramenta disponibilizada pelo *Google Meet*, todas as reuniões foram gravadas e posteriormente transcritas. Em cada encontro foi proposto um tema para discussão:

- Relação entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar (professores regentes, profissional de apoio, professores da SRM);
- Obstáculos encontrados;
- Práticas bem sucedidas;
- Facilitadores e dificuldades antes e depois da pandemia de Covid-19.

2.6. Procedimento de análise de dados

Para análise dos dados da entrevista, as transcrições foram lidas exaustivamente e, a partir da leitura, foram identificadas unidades de análise. Posteriormente, as unidades de análise foram agrupadas em categorias definidas *a priori*:

- Organização dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais;
- Processo de encaminhamento do aluno com deficiência intelectual para a sala de recursos multifuncionais;
- Recursos e materiais pedagógicos utilizados na sala de recursos multifuncionais;
- Relação com a família;
- Relação com o professor regente;
- Práticas bem sucedidas;
- Obstáculos encontrados.

Por sua vez, a partir das transcrições das reuniões de grupo focal foram definidas unidades de análise que, posteriormente, foram organizadas em quatro categorias de análise também definidas *a priori*:

- Práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM;
- Parceria família e escola;
- Dificuldades enfrentadas;
- Avanços percebidos.

2.7. Devolutiva aos participantes

Como devolutiva aos participantes da pesquisa, foi ofertada formação sobre temas eleitos pelos próprios professores. O interesse pelo Plano Educacional Individualizado - PEI foi manifestado pelos professores durante as reuniões de grupo focal. Os demais temas que fariam parte da formação foram indicados pelos participantes no preenchimento de questionário anônimo e *online*, disponibilizado via aplicativo *Google Forms* (APÊNDICE C). Também foi solicitado que, no questionário, os professores indicassem sua disponibilidade de dia e horário para participar das reuniões de formação. O Quadro 2 apresenta os conteúdos abordados na formação, assim como a professora responsável por abordar cada tema.

Quadro 2 - Organização dos encontros de formação.

Conteúdo	Professora responsável
Relação entre escola e família do aluno com deficiência intelectual	Prof ^{fa} . Dr ^a . Aline Maira da Silva
Plano Educacional Individualizado - PEI: da segregação à inclusão escolar	Prof ^{fa} . Dr ^a . Gabriela Tannús-Valadão
SRM: desafios indicados pelas pesquisas recentes	Prof ^{fa} . Dr ^a . Andressa Santos Rebelo
Ensino colaborativo	Prof ^{fa} . Dr ^a . Aline Maira da Silva
Deficiência intelectual: características e possibilidades de atuação	Prof ^{fa} . Ms. Mary Cristina Olimpio Pinheiro

Fonte: elaboração da autora.

Também participou da formação a coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. As reuniões ocorreram de forma *online*, com o uso da plataforma *Google Meet*. Cada encontro teve duração aproximada de uma hora e trinta minutos.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em duas partes. Primeiramente, serão apresentados os resultados provenientes da aplicação das entrevistas. Em um segundo momento, os resultados provenientes das reuniões de grupo focal serão abordados.

3.1. Caracterização e análise do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais

Os dados coletados na primeira etapa da pesquisa, por meio das entrevistas aplicadas junto aos professores responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais, foram organizados em sete categorias de análise pré-definidas: a) organização dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais; b) processo de encaminhamentos do aluno com deficiência intelectual para a sala de recursos multifuncionais; c) recursos e materiais pedagógicos utilizados na sala de recursos multifuncionais; d) relação com a família; e) relação com professor regente; f) práticas bem sucedidas; g) obstáculos encontrados.

Cada uma das categorias será abordada a seguir.

3.1.1 Organização dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais

Na categorização que se refere ao atendimento nas salas de recursos multifuncionais, os entrevistados relataram variadas formas de atendimento e explicaram que cada escola ou profissional tem autonomia para adequar seu atendimento de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, assim como da realidade da sua escola.

Nessa direção, apenas a professora Joana indicou fazer seus atendimentos direcionados aos alunos com deficiência intelectual, exclusivamente por meio de agrupamento (duplas ou trios). Por sua vez, João explicou utilizar agrupamentos e também atendimentos individuais, conforme as necessidades dos alunos. Os atendimentos individuais são realizados por duas professoras (Maria e Antônia).

Quanto ao tempo de atendimento, foram observadas diferentes respostas: 50 minutos (João), 1 hora e 40 minutos (Joana e Antônia) e tempo variável entre 50 minutos e duas horas (Maria). Os recortes das falas a seguir ilustram a categoria.

[...] Os com deficiência intelectual é por agrupamento [...] a gente só tem separado o de Libras e uma que é deficiência física, é por agrupamento, três

atendimentos semanais de 50 minutos cada, e no máximo três alunos por grupo (Antônia).

[...] Os atendimentos são organizados de acordo com a legislação [...] Dois atendimentos de uma hora e quarenta, dois atendimentos por semana [...]. Tem agrupamento e tem individual [...]. Somos duas professoras do AEE. [...] A divisão ficou, por exemplo, é dividimos mais ou menos, equilibrando, mais ou menos o mesmo número de alunos para cada uma. [...] Não, sim por exemplo, ela não atende surdez, mas só tem um aluno surdo, aí surdez fica comigo, é ela, porque a maioria, a grande maioria é de deficiência intelectual, então não teria como dividir por deficiência (Clara).

[...] Maioria dos atendimentos é individual [...] duas vezes por semana [...]. Alguns 50 minutos, outros uma hora, uma hora e meia, até duas horas (Maria).

[...] Individual, o tempo de atendimento é uma vez na semana, com duas aulas (Joana).

Sobre os atendimentos realizados por João, cabe destacar que vários estudantes estavam em processo de diagnóstico. Alguns estudantes que os professores acreditavam que tivessem deficiência intelectual tiveram mudança no laudo e no diagnóstico de deficiência, sendo assim todos estavam se adaptando às formas de atendimento.

[...] Bom, alguns que a gente achava que era intelectual, não é mais, eu tenho praticamente dois e uns três ou quatro com hipótese diagnóstica.

Os resultados obtidos durante a pesquisa demonstram que o atendimento feito aos estudantes com deficiência na sala de recursos multifuncionais ocorre de maneiras diversificadas a critério do professor responsável, do cenário ou realidade escolar e também a depender das necessidades específicas dos estudantes. O que é extremamente importante porque cada criança aprende de forma diferente e precisa de um tipo de atendimento específico.

Pensar em processos de ensino aprendizagem, bem como desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, requer um entendimento sobre como estes aprendem a partir da construção de conceitos e significados sobre o mundo e como o ambiente escolar pode favorecer esse processo. Acredita-se que as relações no espaço escolar são mediadas por intenções pedagógicas e espontaneamente enriquecedoras ao aluno (SANTOS, 2007, p. 33).

3.1.2 Processo de encaminhamento do aluno com deficiência intelectual para a sala de recursos multifuncionais

Com relação ao processo de encaminhamentos do aluno com deficiência intelectual para a SRM, verificou-se que a maioria dos encaminhamentos se iniciava na sala de aula com o professor regente, porque geralmente é o professor da classe comum que percebe as

dificuldades dos estudantes e indica a possibilidade de este aluno ter deficiência e precisar de atendimento educacional especializado. Dessa forma, verificou-se de modo geral, que o processo se iniciava com o professor da classe comum manifestando a necessidade de uma avaliação para os professores da sala de recursos multifuncionais. O relato de Clara ilustra o processo descrito:

[...] Faz primeiro a pesquisa (das dificuldades dos estudantes) [...] de acordo com o que o professor da sala regular passa para a gente, a gente passa para a coordenação, a coordenação avisa a psicóloga e a psicóloga faz a reunião com os pais, alguns buscam um neurologista, buscam um laudo e outros não, que fica só na hipótese diagnóstica, mas mesmo assim eles começam a ser atendidos por conta das avaliações feitas na SRM, a gente verifica a necessidade. [...] Todos que iniciaram os atendimentos estão frequentes ainda [...] a gente vai conhecendo o aluno conforme os atendimentos (Clara).

De acordo com os relatos, as dificuldades são percebidas na sala de aula regular, e então o professor entrava em contato com a coordenação que, por sua vez, solicitava atendimento psicológico, avaliação com a SRM e reunião com os pais, e então começava uma tramitação burocrática em busca de atendimento médico e laudo. Convém destacar que, ainda antes do resultado da avaliação médica, os professores da SRM já iniciavam o atendimento dos estudantes encaminhados.

A avaliação na SRM consiste em perceber as dificuldades dos estudantes e ocorre por meio de diálogo com os professores da sala regular, assim como de análise para identificar as dificuldades do estudante em questão. Posteriormente são realizados os encaminhamentos necessários para psicólogos, pais e, em alguns casos, para um neurologista, conforme ilustrado pela resposta da professora Joana:

[...] para frequentar a sala de recursos, os professores da sala de aula se ele já tem mais ou menos conhecimento (das dificuldades do estudante) [...] elas encaminham para coordenação pedagógica. Depois fazemos, os outros procedimentos como encaminhar para psicólogo, chamar a família, mas mesmo assim enquanto isso já vem para sala de recursos multifuncional, é feito uma avaliação dessa criança, assim de acordo com a avaliação a gente perceber mesmo a hipótese diagnóstica de deficiência a gente já começa os atendimentos, até chegar o diagnóstico. [...] Por exemplo, às vezes um aluno lá dentro da sala de aula, aparece uma hipótese diagnóstica, a gente traz para a sala de recursos, faz uma avaliação, a gente faz acompanhamento com o professor e o professor fala assim: “olha aqui dentro da sala de aula, ele está conseguindo acompanhar,” e às vezes tem criança que não tem nenhuma hipótese diagnóstica e às vezes está com mais dificuldade do que ele, e aí é, pode ser que ele deixe de frequentar o AEE se tiver mais alunos na fila de espera, então a gente trabalha com aquele limite de quem precisa mais, mas só que continuamos acompanhando essa criança, com os professores fazendo

avaliação, fazendo acompanhamento com professor, sistemático, sempre questionando professor se está precisando de alguma ajuda, de algum outro tipo de intervenção, mas sempre acompanhando, ele não deixa de frequentar o AEE. Assim deixa de frequentar o atendimento dentro da sala de recursos, mas não deixa de ser acompanhado, tem vários casos que a gente acompanha, o aluno não frequenta sala de recurso, mas a gente acompanha o desenvolvimento dele dentro da escola.

Neste sentido, nem todos os estudantes conseguiram acesso ao atendimento educacional especializado na SRM, devido ao elevado número de alunos que necessitam do serviço. Em vista disso, por conta da demanda, os professores acabavam tendo que optar pelos estudantes que eles consideravam precisar mais deste atendimento. No entanto, os professores mantinham o acompanhamento do aluno fora da SRM, auxiliando os professores regentes e fazendo as orientações necessárias para promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras das professoras Joana e Antônia:

[...] Lá na minha escola a gente usa vários critérios, conforme o encaminhamento das professoras, da professora titular, da observação, encaminha para sala do AEE, e a sala do AEE encaminha para a psicóloga, e aí a gente faz uma avaliação com a coordenação e daí começa o atendimento se for necessário. [...] Critério (para deixar de receber o serviço) [...] ele (estudante) começa a se desenvolver bem em sala de aula, o aprendizado melhorar, começar interagir com os colegas [...] conversa-se com a psicóloga, com a coordenação, com os professores e ver se é possível deixar de ser atendido (Joana).

[...] o professor de sala e o coordenador observa que há uma necessidade, manda-se para sala, nós fazemos uma avaliação e dependendo começamos o trabalho encaminhamos para os médicos especialistas para realmente constatar o sim ou não (confirmação da hipótese) (Antônia).

O professor regente tem papel fundamental no processo de encaminhamento do aluno com deficiência intelectual para o atendimento na SRM. É o professor de sala de aula comum quem percebe primeiro as dificuldades que os estudantes têm, suas habilidades e eventuais defasagens. Os resultados indicaram que, é a partir dessa percepção, que tem início o processo para verificação da elegibilidade do estudante para o atendimento na SRM. Segundo Padilha (2014, p. 96),

[...] o professor precisa estar atento ao que a criança é capaz de desenvolver com o auxílio de outro mais experiente, pois assim será possível não só verificar o que a criança consegue fazer até determinado momento, o seu processo de desenvolvimento consolidado; mas também os processos que ainda estão ocorrendo, aqueles que estão amadurecendo e desenvolvendo-se [...].

Os resultados indicaram que cabe ao professor de sala de aula perceber as potencialidades e as dificuldades que os estudantes tem para o desenvolvimento de algumas habilidades, e então, a partir disso, é realizado o encaminhamento para o professor da SRM, para psicólogos e, em alguns casos, para o neurologista, para avaliação e diagnóstico.

Após os encaminhamentos necessários, o estudante com deficiência intelectual começa a ser atendido na SRM, onde o atendimento é específico e direcionado para as necessidades de cada um dos estudantes.

No que diz respeito à descontinuidade do serviço, dos cinco professores entrevistados, apenas uma apontou ter critérios mais efetivos para avaliar se o aluno ainda necessita do atendimento na SRM. A partir desse resultado, cabe o questionamento: a SRM é um espaço que o aluno com DI frequentará até concluir sua escolarização?

É preciso pensar nas formas de avaliações deste público, assim como em práticas inclusivas que proporcionem ao aluno com DI a oportunidade de construção de conhecimentos, que ele possa avançar e se desenvolver por meio de suas hipóteses e saberes adquiridos, por meio de um currículo flexibilizado e adequado à sua realidade. Essas são questões urgentes para se consolidar no espaço escolar.

3.1.3. Recursos e materiais pedagógicos utilizados na sala de recursos multifuncionais

No que diz respeito aos recursos materiais pedagógicos utilizados na SRM, observou-se que a maioria destes recursos era produzida pelos próprios professores por meio de adaptações, reutilizações e reciclagens. Com relação à confecção dos recursos materiais, observou-se que geralmente são os professores da SRM que confeccionam os materiais de acordo com as necessidades dos estudantes e em alguns casos de acordo com a solicitação dos professores de sala de aula. Como é possível perceber no relato da professora Antônia:

[...] Recursos materiais [...] tem vários materiais adaptados, que a professora que está há mais tempo já havia preparado, vários. Mas a gente faz também faz várias pesquisas, [...] material reutilizável, assim, sucatas e coisas recicláveis e a outra professora e eu, juntas elaboramos alguns, pesquisamos, ela por ser também professora da faculdade, tem os alunos que também traz ideias e assim, conforme a gente vai vendo as dificuldades do aluno, a gente tenta elaborar um material, um jogo, alguma coisa específica para aquilo (dificuldade ou habilidade a ser trabalhada) (Antônia).

De maneira geral, foi possível perceber que existe um número elevado de materiais pedagógicos disponíveis, sejam eles produzidos pelos professores ou encaminhados pelo Ministério da Educação.

[...] jogos que vem do MEC. [...] tem computadores para fazer jogos on-line, então, acho que assim, em questão de material tem um amparo bom. [...] tem o que é fornecido pela secretaria [...] a Secretaria de Educação que fornece os materiais [...] os materiais estão disponíveis, mas existe uma procura de professores que não tem o aluno com deficiência que quer dar uma aula diferenciada, do que os que tem (estudantes PAEE), está aberto (SRM) para a escola, mas o uso é pouco mesmo (Antônia).

É importante destacar que, segundo os professores entrevistados, o uso dos recursos materiais que são produzidos na sala de recursos multifuncionais não se limita aos estudantes com deficiência. Em alguns casos, os professores da classe comum procuram estes materiais diferenciados para fazer uso com a turma, mesmo que na sala não possua alunos com deficiência, no intuito de promover uma aula diferenciada e mais atrativa. Um dos participantes declarou:

[...] Às vezes quando precisa trabalhar alguma determinada área, nós montamos materiais, confeccionamos materiais para trabalhara aquela área que a criança está com dificuldade[...]. Tem quebra cabeça, tem jogo da memória, tem sequência lógica. [...] de acordo com a necessidade, a gente vai e confecciona [...] os professores sempre estão na SRM pedindo, os materiais existentes, ou eles pedem um material específico para levar para sala ou eles solicitam que nós produzimos, ou fazemos alguma adaptação, adequação do material. [...] A confecção somos nós mesmo, os professores da SRM. [...] O custeio a escola ajuda como ela pode, com o que ela tem, nunca se negou a ajudar, e a secretaria de educação, com o setor responsável da educação especial (Clara).

Em alguns casos, os participantes evidenciaram que existe uma baixa procura para a utilização destes recursos, mas que eles são produzidos e estão disponíveis para utilização:

[...] Confeccionamos quebra cabeça, jogos pra coordenação motora, de alfabetização. [...] Orientação também das professoras, e das que tem mais experiência, falam que viram em outros lugares e deu certo; e a gente tenta também. [...] olha para dizer a verdade raramente é usado, mas quando a professora vem atrás, está disponível, a gente oferece também (Antônia).

[...] e o que não consegue, a gente pega e usa sucata para fazer. [...] São, quando o professor solicita e a gente empresta o material para ele usar na sala (material da SRM ser utilizado na classe comum). [...] A procura não é de todo mundo, alguns professores procuram mais, outros procuram nem procuram (ao se referir sobre o planejamento e práticas educativas para atender ao aluno com DI) (João).

O professor se refere a procura dos professores da sala de aula comum pelo professor responsável pela SRM, para trocar informações e traçar estratégias metodológicas para auxiliar na escolarização do aluno com DI na classe comum.

3.1.4. Relação com a família

No que diz respeito à relação dos professores da SRM com a família do aluno com DI, foi possível observar que todos os participantes reconheceram a necessidade de uma relação mais próxima com a família e avaliaram que isso contribuiria com o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. No entanto, conforme apontado pelos participantes, na maioria dos casos esta relação não ocorre como o almejado. Dois dos participantes evidenciaram:

[...] Olha nesse pouco tempo que eu estou, eu ainda não consegui desenvolver nada com a família, na verdade a gente vê assim que os ambientes familiares são bem restritos à área educacional, muitos não tem mesmo o que oferecer para o aluno e outros não tem interesse. Eu costumo dizer que tem muitos pais que se apoiam no laudo e acham que não precisam de mais nada, então assim, nesse pouco tempo que eu estou, eu ainda não consegui não. [...] (família) não ajuda o aluno em casa, falta de informações, é no dia a dia mesmo (Antônia).

Quando Antônia menciona: “Eu costumo dizer que tem muitos pais que se apoiam no laudo e acham que não precisam de mais nada, então assim, nesse pouco tempo que eu estou, eu ainda não consegui não”, é preciso considerar que a relação entre família e escola deve estar pautada no respeito e na colaboração das partes, de maneira que não haja sobrecarga para a família e nem para a escola. Destaca-se que quem tem a formação específica são os profissionais da educação, são eles que conhecem as práticas pedagógicas e metodológicas possíveis para atender e propiciar o melhor desenvolvimento das crianças com deficiência, neste sentido, é necessário que eles procurem meios de efetivar essa relação de troca com a família.

A relação esperada entre família e escola seria uma relação colaborativa, que envolve ação coletiva, com partilha de conhecimentos e recursos, em direção a um objetivo comum (SILVA; MENDES, 2008).

Parte significativa (60%) dos professores entrevistados atua em escolas localizadas em regiões periféricas da cidade, a maioria dos pais precisa trabalhar em jornadas longas e tem pouco tempo para manter uma relação continuada com a escola. A partir dos relatos é possível perceber que em alguns casos a escola, além de ser considerada responsável por todo o processo de educação, também é o único local em que os pais podem deixar as crianças enquanto trabalham.

[...] As ações assim, por exemplo, quando se há o contato com a família, são famílias que tem condições de dar um suporte pra criança, porque na nossa realidade, as crianças que nós atendemos com deficiência intelectual e as outras deficiências, a família espera muito da escola, a família espera muito da escola, às vezes a família não tem um suporte, a família não tem estrutura, conhecimento para ajudar o filho, então ela pede, na verdade ela pede ajuda e pede socorro para escola e para o professor do AEE, então eu sempre recebo na porta do lado, recebo na sala de recursos, famílias pedindo socorro, não sei o que faço, não sei como ajudar, a criança não tem em casa, no ambiente, não oferece nenhum estímulo e deixa para a escola (Clara).

Foi possível observar, a partir dos relatos de 60% dos professores, que a relação com a família existe em eventuais diálogos, mas que a relação que se almeja (de interação e comprometimento) não existe, e que nenhuma das escolas organiza atividades específicas para promover e intensificar a relação família e escola.

[...] Bimestralmente, a gente senta, com as famílias, a família vai para a escola, e procura a gente e a gente orienta a família em casa, olha acompanha mais, coloca ele pra fazer as atividades é, e às vezes a gente é, entrega, é, pede para as crianças pegarem livros na biblioteca, até mesmo na sala de recursos, para estar ajudando em casa, fazendo leituras. [...] As informações que recebemos da família ajuda, mas nem sempre são suficientes (Antônia).

[...] Com a família só tenho contato de diálogos, não ações voltadas para a família. [...] falta de compromisso da família (Joana).

Nos casos em que há uma relação boa com a família é possível intercalar as funções e garantir que em casa se continue o trabalho feito na escola. Na percepção dos entrevistados é notável a relevância do contato e da interação com a família. O seguinte recorte ilustra esta percepção:

[...] Acho que tem um conjunto de tudo né? Porque faz parte da família, dos professores, da coordenação, da psicóloga e o meu também, a minha avaliação também, aí junta tudo, acho que é importante cada um, isoladamente não (Clara).

Sobre a relação entre os familiares e a escola, destaca-se que a aproximação entre os dois ambientes mais importantes na vida das crianças e jovens traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem e também para a qualidade de vida familiar.

Podemos dizer que a relação entre escola e família está presente, de forma compulsória desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino. De maneira direta ou indireta, essa relação continua viva e atuante na intimidade da sala de aula. Assim, sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p.10).

Faz-se necessária a construção de uma relação não hierárquica, baseada no diálogo e na colaboração entre os familiares e os profissionais da escola (SILVA; MENDES, 2008).

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. A escola constitui-se um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer) (PALONIA et al., 2005, p. 304).

Nessa direção, é possível afirmar que a escola e a família são igualmente imprescindíveis para a formação dos indivíduos, mas apresentam funções e formas de atuar bastantes diferentes (SZYMANSKI, 2001). A escola tem essencialmente seu papel mais vinculado à aquisição do saber culturalmente organizado das diferentes áreas de conhecimento. Todavia, a escola não deve educar somente para a vida profissional, mas também para a vida social, sendo assim necessário que a escola retome e aprimore as noções de convívio, respeito, empatia e cidadania que foram iniciadas em casa pela família (PALONIA et al., 2005).

Quando ainda na etapa de entrevistas Clara evidencia: “a coordenação avisa a psicóloga e a psicóloga faz a reunião com os pais, alguns buscam um neurologista, buscam um laudo e outros não, que ficam só na hipótese diagnóstica, mas mesmo assim eles começam a ser atendidos [...]”. É possível perceber que a relação entre escola e família começa a ser intensificada já neste momento de busca por um diagnóstico. Em muitos casos a família, por depender do sistema único de saúde (SUS), não consegue o devido atendimento. Por isso, nas escolas investigadas, a equipe da rede busca alternativas para o atendimento às necessidades destes estudantes.

Faz-se necessário fazermos uma reflexão a respeito de quem são essas famílias, qual a situação econômica/financeira e a qual a dinâmica familiar destas crianças, isso porque parte significativa dos participantes deste trabalho atuam em escolas periféricas, atendendo famílias em situação de vulnerabilidade social.

Uma das dificuldades elencadas pelos professores, referente ao estabelecimento da relação com os familiares, corresponde à percepção da necessidade de acompanhamento médico continuado. No recorte a seguir, a professora Joana esboça como acredita que o diálogo continuado poderia facilitar o desenvolvimento das crianças, já que permitiria que a escola soubesse quais as dificuldades que a família tem e como ajudar:

[...] de como acompanhar o estudante em casa, da orientação da questão do aprendizado, a questão da, do acompanhamento médico necessário, não pode

deixar de ter. Se toma remédio, e o acompanhamento médico também é muito importante, às vezes eles ficam um ano, dois três anos, sem voltar ao médico para saber situação em que se encontra, nesse sentido a gente tem orientação, agora trabalho efetivo, não. [...] Ações, acho que a principal seria o diálogo constante, ver o que ele precisa, o que posso ajudar, o que ela está fazendo para melhorar as atividades, quais atividades elas estão dando. É nesse sentido que a gente trabalha em parceria, de acompanhamento constante, e no caso ela está precisando de alguma atividade eu providencio e a gente vê qual seria o melhor, a melhor atividade naquele momento para criança ou para o adolescente (Joana).

Existe uma série de fatores que contribuem para a presença da família na escola. Nas entrevistas identificamos alguns fatores, tais como: o nível de instrução, a escolaridade dos familiares e responsáveis, a disponibilidade de tempo, o trabalho e as condições econômicas dos pais, por isso em muitos casos se faz necessário adaptar a linguagem, torná-la acessível aos pais e familiares. Aiello (2002) confirma que uma das queixas mais frequentes dos pais é a dificuldade em compreender a linguagem técnica utilizada pelos profissionais da escola.

Na pesquisa desenvolvida por Silva (2007) foi possível perceber que os pais e responsáveis possuem várias dúvidas a respeito do trabalho desenvolvido pelos professores nas SRM. A maior parte dos pais participantes (96,6%) evidenciaram a necessidade de mais informações sobre o trabalho pedagógico feito com seus filhos na escola.

No presente estudo, foi possível perceber que todos os professores participantes defendem a necessidade de promover a aproximação entre a família e a escola, todavia a dificuldade está em efetivar essa relação.

3.1.5. Relação com o professor regente

É possível perceber nas entrevistas que existe uma conscientização e a busca por ações conjuntas, parcerias e que isso é fundamental entre os professores da SRM e os professores da sala comum, voltada para a melhoria da qualidade do atendimento dos estudantes. Segundo o relato da professora Clara:

[...] Então, às vezes, o professor tem lá na sala de aula, é, ele está trabalhando determinado conteúdo e ele tá com a criança não consegue assimilar aquele conteúdo de acordo com a professora está trabalhando em sala, então a gente orienta os professores a mudar de estratégia né levar é, recursos audiovisuais para a sala, trabalhar com o material imagético, através de jogos, de fichas, com apoio, material concreto. A gente faz essas orientações do professor está desenvolvendo dentro da sala de aula, esse olhar, usando, mas além dessas estratégias né, tipo reforçar a criança que ela consegue, que ela pode, que ela é capaz, trabalhando a autoestima da criança também (Clara).

Na categoria em questão, a maioria dos participantes evidenciou que há algumas dificuldades em manter esta relação e resistência por parte dos professores de sala de aula. No entanto, de maneira geral, os professores fazem o possível para manter esta relação de forma tranquila e a promover o melhor desenvolvimento de todos os estudantes. Uma das participantes evidenciou a tentativa de levar a metodologia da sala de recursos para a sala de aula comum, acompanhando o planejamento do professor regular para toda a turma. No entanto, o projeto encontrou resistência dos professores. Em suas palavras:

[...] O professor da sala regular tem vários alunos [...] a questão da adequação curricular [...] a gente vê bastante resistência ainda dos professores da sala de aula regular, em estar procurando uma ajuda para adequar o currículo, mesmo que receba ajuda (como fazer) ainda tem resistência em fazer, em aplicar na sala de aula. Esse ano a gente até iniciou um projeto de, ao invés de os alunos irem na SRM, a gente ir até eles na sala regular, que é uma sala que tem vários alunos com deficiência intelectual, mas assim, pela resistência do próprio professor da sala regular, em um teve andamento o projeto, a gente deu início, teve algumas semanas, mas era uma resistência grande dos professores, aí a gente resolveu parar e retornar apenas levando os alunos para a sala de recursos (Antônia).

Evidenciaram nesta categoria que a relação que os participantes tentam construir é de colaboração e que colaboram com a construção do Plano de Desenvolvimento Individual e também na adaptação e adequação das atividades, construindo um currículo direcionado para o estudante e para suas necessidades, como no exemplo da resposta da professora Clara.

[...] as parcerias (com os professores de sala de aula comum), assim de troca, a gente colabora com o plano (Plano de Desenvolvimento Individualizado), fazer os planejamentos inclusivos, que nem eu disse já, essa parceria de troca de materiais. Então às vezes o professor tem lá na sala de aula, ele está trabalhando determinado conteúdo e a criança não consegue assimilar aquele conteúdo de acordo com a professora está trabalhando em sala, então a gente orienta os professores a mudar de estratégia levar recursos audiovisuais para sala, trabalhar com o material imagético, através de jogos, de fichas, com apoio, material concreto. A gente faz essas orientações para o professor que está desenvolvendo dentro da sala de aula, esse olhar, usando, mas além dessas estratégias, tipo reforçar a criança que ela consegue, que ela pode, que ela é capaz, trabalhando a autoestima da criança também (Clara).

Alguns dos professores participantes ressaltaram que a relação entre eles e o professor regente é constante e de troca, já que eles precisam dialogar o tempo todo para construir caminhos possíveis para a efetivação e melhoria do processo de ensino/aprendizagem dos estudantes. Com relação às ações:

[...] Ações, acho que a principal seria o diálogo constante, ver o que ele precisa, o que posso ajudar, o que ela está fazendo para melhorar as atividades, quais atividades elas estão dando. É nesse sentido que a gente trabalha em parceria, de acompanhamento constante, e no caso ela está precisando de alguma atividade eu providencio e a gente vê qual seria o melhor, a melhor atividade naquele momento para criança ou para o adolescente. [...] Olha para dizer a verdade raramente é usado (materiais da SRM por professores da sala de aula comum) (Joana).

[...] eu trabalho algumas habilidades que ele (o professor) possa fazer uma relação para trabalhar em sala, hoje o aluno quando vem para sala de recursos, eu já arrumo um horário para o professor, então toda semana o professor tem que conversar, tem que vir aqui na sala, a gente troca ideia a respeito do aluno [...] a gente pensa em confeccionar material, que material precisa (João).

É preciso articular redes de apoio dentro da própria escola, quando outros meios nos faltam. A escola é carente de atendimentos multidisciplinares que colaborariam e muito com o desenvolvimento de todas as crianças que apresentam necessidades específicas, como o serviço de fonoaudiologia (que é uma necessidade emergente e aparece nas três escolas pesquisadas) e terapia ocupacional (em alguns casos). Tais ações fogem ao fazer educacional, porém colaborariam muito com o processo de ensino e aprendizagem.

Na falta de serviços essenciais, a demanda para a escola e para os professores aumenta, alternativas e caminhos precisam ser traçados a fim de atender ao projeto político pedagógico existente, ao currículo e sua grade curricular que propõe que aquele estudante esteja inserido tenha acesso e participação ao conhecimento. Nas escolas investigadas, o caminho proposto é esse momento chamado pela equipe da educação especial e equipe escolar como “planejamento inclusivo”, quando o professor de sala de aula comum é convidado para, em conjunto com a coordenação pedagógica e o professor da SRM, traçar estratégias e planejar adequações curriculares, caso seja necessário.

3.1.6. Práticas bem sucedidas

Com relação às práticas pedagógicas implementadas nas SRM que os participantes avaliaram como exitosas, estão majoritariamente as práticas que envolvem jogos, brincadeiras e recursos visuais e imagéticos que permitem aos estudantes visualizar e se aproximar dos conteúdos abordados.

[...] alunos que tem problema de aprendizagem que através do material concreto, dos jogos, eles conseguem desenvolver, alguns tem, uma deficiência mais severa, então assim, por mais que na SRM ele mostra um aprendizado, mas na próxima aula parece que ele regrediu tudo novamente, mas tem alunos ali que é visível assim, a evolução deles nesse pouco tempo (Joana).

Com o uso dos jogos é possível que os estudantes desenvolvam a criatividade e a interação social, além de contribuir para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças com variadas deficiências.

[...] Bom, as práticas que eu desenvolvo na SRM, é através de jogos, vejo que os jogos ajudam muito, eles se interessam bastante pelos jogos e eles conseguem avançar, melhora bastante o desempenho delas. [...] e as crianças elas vão bem, elas gostam muito do atendimento, usando muito imagético eu vejo também que dá bastante resultado tudo com visual, dá bastante resultado a gente vê que as crianças avançam bastante.

[...] e através do reforço positivo também, porque eu acredito que essa questão da afetividade se não tiver a relação de afetividade entre professor e aluno é o primeiro ponto, eu acho que é aí, o primeiro ponto é estabelecer esse vínculo professor-aluno a partir daí a aprendizagem ocorre (Clara).

É importante ressaltar que é comum que se crie um vínculo afetivo com os estudantes que são atendidos na SRM, e um dos professores participantes relata um destes casos:

[...] Bom, dos que eu estou tendo resultado é de adolescente que veio de Amambai, e ele só estudou em APAE, ele está com 13 anos hoje, então a gente está tendo a evolução logo no primeiro semestre, no primeiro, no segundo bimestre, terminando o segundo bimestre, a evolução dele foi muito boa, então a gente trabalha em parceria com a professora titular, com a profissional de apoio escolar, na sala de aula ele tem melhorado muito, quase lendo, e ele nunca frequentou a escola regular, e o problema dele não é só a questão intelectual não, é um pouquinho mais severa, e ele tem tido resultado, aí é todo esse trabalho, não tem trabalho específico, uma atividade específica que faz, é todo um trabalho, é computador, é atividade xerocada, é números, é alfabeto móvel, formar palavras com material concreto, leitura de histórias. É um pouquinho de tudo, então, e aí acrescenta com atividade xerocada para ele está escrevendo o nome das atividades, completando com as vogais, a primeira letra, a última letra e assim está dando resultado, é um pouquinho de tudo. [...] Motor, físico não, a questão é ele, mental mesmo, não é só intelectual, não é leve, inclusive até tem histórico de agressão sexual com a irmã, há alguns anos, então, é por conta do comprometimento mesmo, ele é um pouquinho agressivo, até a questão da agressividade tem melhorado, em todos os sentidos (Joana).

As práticas bem sucedidas que os professores elencaram são referentes a casos em que é possível perceber progressos significativos e aquisição de novas habilidades importantes para

o desenvolvimento dos estudantes. Estas habilidades podem ser motoras, cognitivas ou comportamentais.

[...] Eu tinha uma aluna aqui (na SRM), que tinha uma dificuldade enorme em desenvolver atividades em sala de aula comum, quando se tratava de avaliação, ou ela travava ou entrava em pânico [...] ela começou a frequentar e com pouco tempo ela já estava desenvolvendo a atividade na sala e tirando nota lá na sala (João).

As professoras Clara e Antônia relatam como práticas bem-sucedidas a iniciativa de ambas de propor um trabalho em colaboração, no qual as duas professoras da SRM iriam colaborar com alguns professores da classe comum, buscando mudar, criar ou adequar metodologias de uma maneira que atendesse a todos, respeitando as necessidades educacionais específicas dos alunos.

O referido projeto foi proposto para as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Porém, após as duas primeiras tentativas de colaboração, foi solicitado que as professoras da SRM não dessem continuidade ao projeto.

[...] esse ano a gente até iniciou um projeto de, ao invés dos alunos irem na SRM, nós íamos até eles na sala regular, que é uma sala que tem vários alunos com deficiência intelectual, mas assim, pela resistência do próprio professor da sala regular em uma das disciplinas, não teve andamento o projeto, a gente deu início, teve algumas semanas, mas era uma resistência grande dos professores, aí a gente resolveu para e retornar apenas levando os alunos naquela disciplina para sala de recursos (Antônia).

Por sua vez, na disciplina de matemática o projeto foi adiante, as três professoras trabalharam em parcerias e colaboração, obtendo assim melhores resultados na aprendizagem de toda a turma, com uma metodologia utilizando jogos e materiais concretos, além de participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Este projeto foi resultante do momento de diálogo e reflexão promovido pelo planejamento inclusivo, que é um momento como citado anteriormente garantido ao professor de sala de aula comum, mas não é uma obrigação. Segundo evidenciado pelos participantes, o professor é convidado, tem seu horário disponível, mas sua participação e efetivação vai depender do interesse e do comprometimento do professor da classe comum.

3.1.7. Obstáculos encontrados

A última categoria de análise refere-se às barreiras e às dificuldades que os professores da SRM encontram no desenvolvimento de suas atividades cotidianas no atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência intelectual. Os professores elencaram a dificuldade em estabelecer relações ou aproximações com os professores da classe comum, a elevada quantidade de estudantes que precisam de atendimento educacional especializado e a falta de comprometimento da família.

Segundo os participantes, em alguns casos, as ações dos professores regentes demonstram que o estudante com deficiência intelectual é responsabilidade exclusiva do professor da SRM, deixando sob responsabilidade dele todo o trabalho de organização, adaptação e criação das atividades. Também foi citada a resistência de alguns professores em atuar de maneira colaborativa com os professores das SRM.

[...] A gente enfrenta bastante, que é esse caso que a gente estava falando da resistência do professor da sala regular em trabalhar em conjunto com a gente, e também essa questão da família, familiar, que é a restrição dos pais de estarem colaborando com a educação do filho. Mas, eu acho que assim, apesar de estar a pouco tempo, a gente de fora vê uma coisa, mas lá dentro a gente vê que a realidade é outra, mas eu acredito que seja meio geral essa resistência de professores da sala de AEE e da família também (Joana).

[...] Os obstáculos que eu penso que a gente enfrenta [...] com professores que, é, falta essa amorosidade, a consciência, ter a consciência de que eu tenho aluno com deficiência e eu preciso ter um olhar a mais pra ele, eu penso que é o que mais precisa de mim é aquele aluno lá com dificuldade de aprendizagem ou aquele aluno com deficiência, é o que precisa mais de mim, e às vezes os professores ainda chega para nós e fala assim, eu não sei o que fazer, eu não sei como avaliar, eu não sei como e olha que faz, já foram feitas várias, várias formações, estudos, a gente sempre senta com os profissionais e ainda há essa resistência e eu não sei fazer planejamento inclusivo, eu não sei adequar atividade para meu aluno (Clara).

Apesar do fortalecimento do movimento de inclusão escolar, principalmente nos anos 2000, a literatura evidencia que muitos professores ainda se sentem inseguros com a escolarização dos alunos com deficiência e relatam o despreparo para garantir oportunidades de aprendizado para esses alunos. Conforme explicam Nunes et al.,

Além disso, a ideia de estar “preparado” carrega um equívoco: de que é possível nos “preparar” para o encontro com o outro. As relações humanas são o encontro com o inesperado, a novidade que está no outro, lembremos da dinâmica explicada acima sobre o preconceito: no encontro com o outro há algo que aprendo que é novo, se isso não acontece, é porque estou preso ao meu preconceito. E a educação, na perspectiva que estamos adotando, como experiência formativa e direito ao saber, precisa justamente desse encontro, sem regras pedagógicas controladoras (NUNES et al., 2015, p. 1115).

O processo de inclusão escolar requer esforço intelectual, físico e de criatividade. Ainda há uma carência em relação às políticas públicas de formação continuada em serviço que promova capacitação aos professores.

Os professores participantes também relataram dificuldades com relação à divisão e distribuição de tarefas com os professores regentes, porque em alguns casos os professores precisam atuar em várias escolas, o que reduz o contato e dificulta a relação entre eles.

[...] são poucos mais, que eu vejo que o professor de sexto ano, não do primeiro ao quinto do fundamental, mas do 6º ao 8º ano é difícil procurar a sala de recursos, essa é a maior dificuldade que tem. Agora o restante é tudo receptivo, eles procuram bastante, conversam. Aí tem mais dificuldade por conta que o professor fica numa escola e outra, às vezes aí duas três vezes na escola, e aí fica um pouco sem o contato, o contato é um pouco menor, às vezes só tem os 50 minutos para estar vendo a atividade (Maria).

[...] O obstáculo que a gente tem que nós constatamos aqui, é a com frequência dessas crianças na sala se eu tenho se eu estou atendendo dez, uns seis vêm tranquilamente todos os dias da semana, todo dia que é previsto ele está aí, e tem uns quatro que vem, as vezes falta, vem, acho que é um pouco de falta de comprometimento da família, para essa questão (João).

A frequência dos estudantes na SRM é uma preocupação e uma das dificuldades que os professores mencionaram encontrar, por representar um rompimento do vínculo de regularidade necessário nos atendimentos. Uma das explicações para o elevado número de faltas pode estar relacionada com os obstáculos encontrados para o estabelecimento de uma parceria entre família e escola. Esta dificuldade representa o que já foi apontado anteriormente, não se estabeleceu uma relação de igualdade e de responsabilidade conjunta, levando a família a não compreender a necessidade de manter a frequência do estudante e até mesmo de manter uma relação de mais diálogo com os professores da SRM (SILVA; MENDES, 2008).

3.1.8. Discussão geral dos resultados provenientes das entrevistas

Para refletirmos sobre os avanços, as permanências e os retrocessos da Educação Especial, especificamente no que diz respeito à SRM, é preciso fundamentalmente refletir sobre a formação dos professores que atuam direta e indiretamente junto aos estudantes com deficiência.

A formação docente precisa ser crítica e reconhecer as diversas formas de aprendizagem e de ver o mundo que todos os estudantes têm. Com isso faz-se necessário todo um processo de formação constante e continuada, para que os docentes possam reconhecer as

grandes mudanças de paradigmas no âmbito educacional que passem a requisitar dos professores uma formação baseada na diversidade e no papel do professor como mediador.

Atualmente, espera-se que os estudantes tenham uma educação ativa, em que possam ser os construtores de seus próprios conhecimentos. Nesse cenário, o professor não perde o seu papel, mas deixa de ter a centralidade como portador do conhecimento e passa a ser o responsável por direcionar e mediar o conhecimento dos estudantes.

[...] o professor ajuda nessas experiências e significados, orientando intencionalmente para objetivos educativos. Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar [...] criando espaço para expressarem seus pensamentos. Isso é mediação pedagógica. (LIBÁNEO, 2011, p. 30-31).

Junto aos estudantes com deficiência, o papel do professor não é diferente. Apesar de mais complexo, o papel junto aos alunos com deficiência também é essencialmente de mediação, sendo responsabilidade do professor encontrar as ferramentas e as metodologias adequadas para propiciar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Utiliza-se a mediação como intervenção do professor e dos colegas mais experientes por meio das diversas formas de linguagem, que possibilitam a interação do sujeito com o mundo, principalmente da pessoa com deficiência intelectual. O desenvolvimento da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual necessita de intervenção, mediação, pois, muitas vezes, não ocorre de forma espontânea, natural, mas, em situações de interações com outro mais experiente (LEME, 2015, p. 53).

Durante a pesquisa foi possível perceber vários aspectos do atendimento dos estudantes com deficiência intelectual pelos professores das SRM, desde as formas de atendimento, a relação com os professores e com a família, as práticas bem sucedidas e as dificuldades encontradas.

De maneira geral, os dados mostram que os materiais disponíveis e utilizados na sala de recursos são produzidos pelos próprios professores, que conhecem as dificuldades e as habilidades que os estudantes têm a desenvolver e produzem as atividades, jogos e demais materiais pedagógicos para usar na SRM. É importante esclarecer que, segundo os professores participantes, estes recursos também podem ser utilizados nas salas de aula comuns, se os professores solicitarem.

São ações que aos poucos vão demonstrando a perspectiva inclusiva, que ao ser fortalecida e efetivada por toda a escola pode promover práticas positivas que promovam a inclusão escolar, já que se trata de um processo que não ocorre apenas na SRM ou mesmo na

sala de aula comum, pois envolve todos os membros do cenário escolar. A inclusão escolar deve envolver toda a comunidade, inclusive a gestão escolar.

Assim, a inclusão escolar deve favorecer o crescimento humanizado de todos os atores envolvidos no processo de escolarização e ir além de ações significativas em sala de aula, por serem expressões da confluência de condições ligadas ao contexto político, social e, essencialmente, educacional (SANTOS, 2007, p. 47).

O encaminhamento para a SRM e a construção de recursos e materiais pedagógicos isolados não garantem a inclusão escolar. O atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual pelos professores da SRM envolve a relação com a família e com a gestão escolar. Todos precisam compreender o que é e como promover a inclusão escolar, acompanhando as ações necessárias. Em conjunto com os professores regentes, deve haver a preocupação para o desenvolvimento de práticas inclusivas que atendam as necessidades e as especificidades dos alunos, colaborando com o processo de ensino e aprendizagem, acesso e construção de conhecimento no cenário primordial que é a classe comum.

Durante a pesquisa, observou-se que apesar de ser fundamental para o desenvolvimento do estudante com deficiência, a relação entre o professor da SRM com a família e com o professor regente nem sempre ocorria de maneira frequente e espontânea. Em alguns casos foram relatadas resistências quanto à efetivação desta relação, ou do professor de sala de aula que não quer ter seu espaço “ameaçado” ou da família que, em alguns casos, avalia como suficiente apenas a frequência ou matrícula da criança na escola regular, deixando a responsabilidade apenas para escola, por confiarem no trabalho dos profissionais envolvidos ou por falta de conhecimento sobre a importância de seu envolvimento.

Com relação a isso, evidenciou-se a existência de dificuldades que podem ser encontradas na promoção da inclusão escolar e do trabalho na SRM. Segundo os participantes, tais dificuldades estão relacionadas com falta de apoio da família, falta de frequência/assiduidade dos alunos nas aulas, falta de laudo em alguns casos e dificuldade de efetivar trabalhos colaborativos com os professores regentes.

Frentes às dificuldades, é importante buscar alternativas e caminhos capazes de superar os obstáculos encontrados. Novamente, fica claro a necessidade e o envolvimento de todos os membros da equipe escolar, assim como o papel da gestão (direção e coordenação) de acompanhar e promover momentos de diálogo que tragam reflexões sobre o fazer e o papel de cada um. Os resultados levantados permitiram identificar que o envolvimento da coordenação

no momento do planejamento inclusivo fazia a diferença na presença do professor da sala de aula comum, como em muitos momentos sua ausência ocasionava a ausência do professor da sala de aula comum.

Certamente o professor da sala de recursos planeja um tipo de atendimento e desenvolvimento de seu trabalho, que nem sempre é possível de ser alcançado, pois ele não faz nada sozinho. O atendimento educacional especializado deve acontecer como apoio ao processo de inclusão escolar, promovendo ações colaborativas, não mais ações isoladas e que podem promover exclusão.

3.2. Atuação dos professores responsáveis pelas SRM durante a pandemia de Covid-19

A atuação dos professores responsáveis pelas SRM durante a pandemia de Covid-19 foi investigada por meio das reuniões de grupo focal. Foram abordados quatro temas centrais, um em cada encontro, para que a partir das respostas dos professores fosse possível analisar e caracterizar como estava ocorrendo o trabalho do professor da SRM mediante os desafios impostos pela pandemia. Os temas abordados foram: relação entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar (professores regentes, profissional de apoio, professores da SRM); obstáculos encontrados; práticas bem sucedidas; facilitadores e dificuldades antes e depois da pandemia. Convém explicar que os dados foram coletados no ano de 2020, entre os meses de maio e julho.

3.2.1. Relação entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar

O relato dos professores na categoria referente à relação com os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar durante a pandemia mostra o impacto deste momento na rotina de atendimento aos estudantes, principalmente em relação à participação e construção de conhecimento, além da dificuldade em relação à confecção e à adequação das atividades. Os professores mencionaram como consequência da pandemia o rompimento do contrato dos profissionais de apoio escolar, também conhecidos como auxiliares do AEE.

[...] todos os dias a gente troca ideias a respeito do que fazer, ele vem até mim, troca ideia de acordo com o tempo disponível que eu tenho. E tudo que eles precisam para confeccionar algum material [...]. [...] Só que mesmo tendo essa ligação com o auxiliar, minha organização é: eu sento um dia com o

professor para trocar ideia sobre o aluno conversar a respeito ver o que a gente pode fazer [...].

Mas agora nesse período, os auxiliares foram dispensados, então nós estamos fazendo os materiais para os alunos levando para eles fazer uns trabalhos em casa. [...] Na verdade eu e a auxiliar, a gente confeccionava materiais e quem ia até a casa era eu, tomava todos os cuidados e dava as orientações, ainda estou fazendo isso. [...] Agora estou fazendo só, porque os auxiliares foram dispensados, os que trabalham comigo tem alguns que são readaptados e outros que passaram no seletivo, aí do seletivo foram dispensados (João).

As discussões feitas pelos professores demonstraram como a estruturação técnica e burocrática do último concurso realizado pelo município impactou as atividades da equipe de inclusão escolar.

[...] Só que agora foram dispensados porque houve o concurso e provavelmente serão chamados os que passaram no concurso para assumir a vaga de profissionais de apoio, aí começa tudo de novo (Clara).

[...] bom, no meu caso os profissionais de apoio que tinham no ano passado, a gente tinha um contato maior, agora como entrou essas outras da seletiva a gente não conhece muito e elas também não têm a experiência que as outras tinham (Joana).

Com relação à forma de atendimento durante a pandemia, os professores explicaram que continuaram atendendo presencialmente os familiares, em alguns casos, para entrega do material das atividades planejadas para o ensino remoto. A medida foi adotada porque, apesar de reconhecer o risco, os professores não encontraram saída para a entrega das atividades, já que a maior parte das escolas se localizam em regiões periféricas ou rurais, o que impossibilita o ensino remoto via internet.

[...] A unidade escolar, ela marcou um dia para a devolutiva do material que está sendo feito, inclusive a mãe de um aluno, ela não compareceu na escola eu pensei em ir na casa pegar o material e trazer, mas eu achei que era demais eu levar o material é uma coisa, aí ela tinha que ter compromisso de retornar com o material. Essa semana eu mandei de novo, outros materiais para eles trabalharem aí vou falar para ela: olha no outro dia você tem que ir lá devolver, essa devolutiva é para professora titular não para mim. (João)

Por sua vez, a professora Joana relatou que precisou levar as atividades até a casa dos alunos e que continuava com esta prática, apesar do agravamento da pandemia.

Não, eu tive que ir na casa para entregar porque os pais não vieram buscar é porque eu acho que tinha cinco estudantes. E aí eu fui na casa para entregar as atividades e expliquei como que era para ser feito, e aí dessas mães só uma deu devolutiva. Aí essa semana eu vou ter que voltar de novo para ver se

recolho as atividades se é que tem alguma ainda e, e aí eu vou ver se eles conseguiram fazer e aí vou fazer outras [...] (Joana).

Os professores ressaltaram que a relação com os demais profissionais envolvidos com o processo de inclusão escolar se tornou menos frequente e mais difícil com a pandemia e o distanciamento social.

[...] No início desse ano a gente teve pouco contato porque logo já saímos por causa da pandemia e ficou essa dificuldade, esse ano eu tive um pouco mais dificuldade do contato direto, mas com os professores a gente tem um contato bom (Joana).

[...] o contato direto a gente tem, como eu ia dizendo de 1º ao 5º ano, quando chega no sexto, sétimo e oitavo já dificulta bastante porque são vários professores isso dificulta o contato (contato com professores regentes) (Joana).

A frequência praticamente diária porque a gente está na escola todos os dias e cada detalhe que tem uma já procura outra. Agora a questão de depois do sexto ano complica um pouquinho (Joana).

Nós conversamos sobre as dificuldades, sobre o que trabalhar, o que tá dando certo, o que poderia melhorar, esse tipo de coisa, sim a gente trabalha em parceria (Joana).

A maioria das vezes que eles têm dificuldades eles vão para sala de AEE procurar materiais que eles consigam ter facilidade de trabalhar com eles, dependendo da dificuldade de cada um (Joana).

Um dos professores evidenciou que a relação com os professores de turmas de 1º ao 5º ano é mais tranquila, e que com os professores dos anos finais do ensino fundamental encontram maior resistência.

Com relação ao professor eu vejo que o professor do 1º ao 5º ano nos anos iniciais, às vezes ele com olhar de pedagogo, eles têm mais aceitação na relação de conversar, da gente explorar, colher informações deles, o professor dos anos finais por ele ser de uma área específica eles tem bastante dificuldade já de transpor o conteúdo e ainda arrumar estratégias e metodologias para o aluno da Educação especial, só que como diz a professora Joana, avaliação ela tem que ser acumulativa e muitas vezes eles se preocupam no final do bimestre e aí eles querem que o aluno atinja o mesmo, a mesma habilidade que os demais, compreendem que eles têm dificuldade, mas eles não sabem como sanar essas dificuldades algumas vezes, às vezes eles nos procuram e outras não, eu tento deixar claríssimo para eles que nós estamos disponíveis para tudo, então precisa de uma ajuda: “vamos lá estou aqui! Estou disponível!” Meu horário de trabalho é no vespertino e eu mudei alguns dias para trabalhar no horário matutino para justamente estar tentando criar essa relação com o professor, então eu acredito que quando essa pandemia passar a gente possa ter um êxito nisso, a gente tem esse interesse de que funcione mas eles também se sentem com dificuldade de como trabalhar com esse aluno, então tanto eles quanto nós estamos voltados para esta área, buscando conhecimentos e estratégias, e aí a gente sabe se essa não deu certo, então amanhã nós vamos

tentar outra forma diferente, e eles querem cumprir o currículo, eles têm interesse de cumprir o currículo e aí para eles o trem tem que seguir dessa forma, e aí eles encontram essa dificuldade e às vezes a gente tenta conversar com ele sobre essas dificuldades do aluno: “olha ele não conseguiu compreender a imagem não ficou boa, o texto ele não tem, ele não consegue ler a família não consegue entender para explicar vamos tentar fazer de uma forma diferente?” E às vezes eles não conseguem chegar a estratégia como realizar isso, e aí a gente pede, "olha vamos tentar trabalhar na oralidade, vamos cobrar dele de uma forma diferente ", alguns são mais acessíveis a isso outros no entanto, já queriam que ele tivesse desenvolvido mais habilidades de compreensão, de interpretação, de formas de se expressar, e a gente sabe que isso acontece de uma forma bem lenta muitas vezes (Maria).

Os professores ressaltaram que, durante a pandemia, o auxílio dos profissionais de apoio ficou mais difícil, e as atividades ficaram mais sob responsabilidade deles próprios. Os trechos a seguir ilustram a informação:

Não tive auxílio dos profissionais de apoio por causa do isolamento e não querendo deixar os alunos ociosos do processo de aprendizagem a gente tem desenvolvido atividades em casa [...]. [...] planejado, realizado com materiais lúdicos e pedagógicos para poder estar entregando e eu também levo esses materiais em casa eu faço essa entrega (Maria).

Então, falando da dificuldade de se relacionar com os professores né, eu vi que a Maria e Joana comentaram que ela tem mais dificuldades do 6º ao 9º do ensino fundamental quê do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com a gente já é o contrário, apesar de que do 6º ao 9º são professores de áreas eles são mais abertos a ouvir e a procurar, assim eles não tomam atitudes em sala de aula sem procurar antes, eles seguem as orientações. Agora do 1º ao 5º já são aqueles professores um pouco mais tradicionalista, existe resistência, do 6º ao 9º eles são mais flexíveis (Antônia).

Então nós temos esse contato aqui com os professores semanalmente, a professora Antônia e eu, sentamos junto com o professor e o profissional de apoio (Clara).

[...] A gente tem essa relação semanalmente ou esporadicamente diária, às vezes eles vêm procurar a gente: Como que eu faço? Orientar como que eu vou orientar o aluno em determinada atividade, determinado conteúdo? E a gente sempre o orienta a estar conversando com o professor regente, até mesmo porque a gente não quer passar o professor, pular essa etapa, a gente sempre orienta a conversar com professor, se o professor tiver dúvida aí a gente orienta o professor para o professor orientar o profissional de apoio, exceto alguns casos em que, por exemplo, na hora do intervalo aí a gente faz essa orientação direta (Clara).

Ainda nesta categoria, os professores se manifestaram a respeito da forma como estão entregando e recebendo o retorno das atividades por parte dos familiares. Os professores avaliaram que a entrega das atividades realizadas depende de vários fatores como o contexto social e econômico das famílias, pois algumas escolas têm mais estudantes da periferia com

menor acesso a tecnologias digitais, outras tem mais estudantes da zona rural, o que também dificulta o acesso.

Em relação ao retorno como a Joana, disse ele é um pouco mais lento mesmo no nosso caso e aí a gente tem que fazer essa entrega de material porque eles não têm tanta conectividade com celular e com internet, então muitas vezes a gente deixa disponível para eles, esclareço: “qualquer coisa me dá um toque hora que vocês estiverem livres a gente está aqui para ajudar”! Então a qualquer hora do dia nós estamos à disposição caso vocês precisem nós estejamos fazendo algum auxílio por ligação para esclarecer melhor o conteúdo para ver como está realizando, então para ter algum retorno deles, como eles não costumam às vezes encaminhar, é pouco a devolução do material, eles alegam o fato de ter a dificuldade, de a família encontrar dificuldade, porque também às vezes alguns alunos, a maioria deles tem pouco estudo, (falando dos pais) então eles acabam sendo mais devagar nesse processo, é devagar nesse processo de realizar atividades, tanto as atividades da sala regular quanto as atividades que a gente projeta para eles. E aí assim o contato tem que ser muito via telefone, eu ligo converso pergunto: Está tudo bem? Está conseguindo concluir? Qual a possibilidade de entregar novamente, para deixar organizado para recolher esse material, nossa é muito por telefone para a gente saber se eles estão conseguindo acompanhar, as vezes falam: “ah professora, elas tão fazendo devagarzinho porque é difícil ensinar ela, é difícil fazer com que eles se concentrem”. Então assim, é mais lento esse processo deles de retorno, os pais tentam, eles estão tentando fazer a realização, mas eles também têm dificuldade de compreensão porque eles também têm pouco estudo, nós fazemos todas as parcerias possíveis né Joana?! Para poder dar essa assistência para eles estamos aguardando (Maria).

[...] a gente prepara material né Antônia, só que aí nós duas não temos como entregar então quem entrega é a direção da escola, porque são alunos da zona rural, então a gente prepara o material e às vezes tem aluno que a gente, por exemplo, o marido da professora Joana trabalha numa fazenda que nós temos uma aluna lá, então ele leva esse material e os outros alunos são alunos de zona rural então a gente prepara o material e o diretor vai junto com o motorista entregar esse material para os alunos (Clara).

De maneira geral os professores evidenciaram que o contato com os demais profissionais ocorreu de maneira razoavelmente satisfatória, com alguns mais e outros menos. No entanto, este contato se tornou mais difícil com a pandemia contribuindo para que eles se sentissem sobrecarregados.

3.2.2. Obstáculos encontrados

Nesta categoria referente aos obstáculos encontrados, em relação ao momento de pandemia e as mudanças referentes às aulas remotas, os professores refletiram sobre os reflexos causados na rotina de atendimento dos professores da SRM.

[...] as dificuldades que temos acredito que sejam mais na efetivação do trabalho, mais com a parceria com os professores de sala de aula [...]. Às vezes

o professor acha que é da responsabilidade do AEE o trabalho com a criança com deficiência, porque, essa questão da parceria no trabalho mesmo para desenvolver as habilidades (Joana).

[...] Vou continuar o que a professora Antônia falou: a dificuldade é que tem muitos casos (não estou falando de todos) em que o professor de sala (alguns) ele coloca que "ah, esse aluno é do professor João", às vezes nem fala que é da sala do AEE, eu sempre coloco para eles o seguinte: eu sou um parceiro, estou aqui para ajudar vocês para contribuir com vocês, mas o aluno é de vocês, então o que vocês precisarem: me procura a gente vai correr atrás vai pesquisar, porque eu também não sei muita coisa não, então a dificuldade é essa em alguns casos (João).

Ainda com relação ao obstáculo referente ao contato e trabalho com os demais profissionais os professores ressaltaram:

[...] O professor ele age com o aluno com necessidade específica ou deficiência da mesma forma que os outros, então ele só pensa mesmo na questão da alfabetização, ele pensa que ele tem que ter as mesmas habilidades que os outros alunos que não tem nenhuma especificidade, então é essa, a gente conseguir fazer com que o professor entenda que ele precisa dessas adequações, que ele precisa de acordo com o desenvolvimento do aluno, de acordo com o plano que foi traçado para ele de acordo com as avaliações. Ele trabalhar o planejamento com as especificidades da criança, é essa uma das dificuldades que eu sinto com o professor de o fazer entender, (não são todos que nem o João disse) [...]. Geralmente, eu percebo isso na questão, mais nos anos iniciais. Nos anos finais os professores já têm esse olhar de inclusão, de entender que o aluno precisa avaliar de acordo com o desenvolvimento dele. Ele não exige do aluno da mesma forma que exige, (não que ele não possa exigir) mas de acordo com o desenvolvimento da criança. (Clara).

Ainda como obstáculo, os professores relataram a falta do diálogo prévio ao planejamento, porque em algumas situações os professores regentes faziam o planejamento e depois percebiam as falhas e não conseguiam colocá-lo em prática:

[...] eu vou falar, acho que também o João e todos nós dentro do nosso cronograma no horário semanal, a gente deixa um horário estabelecido para o professor, a gente marca uma aula para sentar com esse professor e ajudá-lo a fazer o planejamento, colhendo as informações, para auxiliar nas metodologias quinzenalmente (Clara).

Mas às vezes falamos o professor, tem professor, a gente fala assim "o Professor" parece que a gente está generalizando e parece que são 100%, mas não são 100%. (João).

Às vezes ele vai lá, faz o planejamento, e depois na efetivação desse planejamento, lá na sala de aula ele tem dificuldade, a nossa escola é uma escola muito grande também, a gente também se coloca à disposição dos professores para gente ir para a sala de aula, na maioria das vezes a gente consegue mas, a escola é muito grande e as nossas atribuições são muitas (Antônia).

[...] Porque a gente tem que ir elaborar material para o aluno, adequar atividades e os materiais do professor em sala de aula, a gente tem que fazer esse planejamento inclusivo, atender o professor, a gente tem que atender o aluno, tem a parte burocrática, estamos elaborando relatórios, fazendo plano de desenvolvimento individual (PDI), tem as reuniões, então é bastante compromisso, é muitas atribuições e a gente acaba deixando passar alguma coisa, a gente não consegue atender tudo. [...] a gente acompanha, eu acho que uns 30 e poucos alunos quase 40 alunos a gente acompanha, aí desses alunos, aí tem os professores cada aluno às vezes tem, repete os alunos, mas às vezes tem os professores de salas professores de áreas então (Clara).

[...] do sexto ao nono tem língua portuguesa matemática, do primeiro ao quinto é mais fácil porque o professor regente da sala é o que faz língua portuguesa e matemática (João).

Os professores também pontuaram como uma das dificuldades os aspectos burocráticos e a falta de tempo:

[...] e tem outra dificuldade, que é a questão burocrática no meu caso, eu tenho muita dificuldade na questão burocrática, na elaboração dos PDI eu tenho uma dificuldade enorme, aí eu tenho que me desdobrar mais, só que a gente troca uma ideia com a equipe a gente vai se aprimorando. Agora essas meninas elas são boas nisso, nessa parte aí burocrática elas são feras! (João).

Da elaboração do PDI [...] a questão mesmo do tempo, do tempo para elaborar e falta de informação às vezes lá do professor, às vezes o professor (não são todos), esse olhar de algumas informações sobre as habilidades que ela tem que essa criança tem desenvolvido ou não, para a gente colocar essas informações do PDI. São mais essas questões mesmo, mas assim, conseguir alguma formação também, com a professora nós tivemos com uma professora da UFGD em 2018 e nós conseguimos caminhar na elaboração do PDI, mas é mais a questão mesmo de informação do professor de sala de aula e a questão do tempo mesmo para elaborar, e a questão de efetivação do professor entender que ele precisa do PDI também para dar um norte para ele lá na sala de aula (Clara).

[...] essa reunião semanal que eu faço, eu coloco para eles o seguinte: é uma troca de ideia sobre o nosso aluno em comum, e não dá para atender todos eu acabo atendendo só professor regente da sala devido ao tempo [...]. Pois eu tenho tempo com cada professor e tem o tempo com aluno que eu faço atendimento na sala, é o tempo, o que a Clara colocou: as demandas, são bastantes, é bastante aluno (João).

Ainda nessa categoria os professores esclareceram sobre os recursos que utilizaram.

[...] quanto aos recursos a gente, né João? A gente não tem o que reclamar porque sempre, os materiais que a gente solicita na escola na secretaria nós somos atendidos, então quanto aos recursos mesmo, é mesmo a questão de tempo mesmo para elaborar adequação de material (Clara).

[...] é o que a Clara colocou mesmo, o que a gente precisa a gente chega lá na coordenação da educação especial a gente chora, ela tenta arrumar, ela corre atrás, em muitos casos compra, se tiver dentro da licitação da prefeitura do município é adquirido o material para gente, eu no meu caso tem muitas coisas que eu vou para escola eu chego e falo: “óh, eu preciso disso aqui!”, a escola

sempre passou para mim o que eu precisava né, do resto a gente vai fazendo sucata e vai indo, improvisando (João).

[...] Então assim, fazendo uso dos jogos pedagógicos não compreendem até quando a gente manda um jogo para eles realizar a intenção daquilo, então passa o tempo explicando, dizendo o que ele vai aprender com aquilo, qual a importância daquilo, então assim essa situação em relação com o aluno e com a família, ela tem me prejudicado bastante porque às vezes eu tento realizar o trabalho e eu não sei se realmente está explorando o que ele sabe o que ele não sabe né, porque eu precisava ter esse contato maior. [...] Como eles também são crianças e adolescentes que não tem a facilidade de trabalhar com a ferramenta digital e trabalhando com a internet muitas vezes eles não têm, então eu não posso fazer uma live como esta e ficar conversando com ele através do Meet e tentando influenciar, seria uma forma de alcançá-los, só que eu não consigo fazer dessa forma também, aí eu fico assim, nós vamos na tentativa, vamos fazendo fácil difícil, fácil difícil para tentar estimular alguma relação e para que esses alunos não fiquem com o processo totalmente interrompido, então eu tenho essa dificuldade (Maria).

Também foi evidenciada pelos professores a necessidade de parcerias com outros setores para efetivar um atendimento de qualidade e inclusivo.

[...] eu acho que a gente precisava de mais parceiros, às vezes precisamos que um dos nossos alunos faça uma fono, e aqui no município só tem uma fono e atende o município inteiro e aí não tem espaço, olha é um ‘auê’ para gente conseguir, a gente precisava de mais parceiros (Maria).

Agora esses apoios pela secretaria de educação e apoio da escola aí a gente tem solicitado e têm conseguido, parceiros desses de fora é que a gente precisava mais apoio sabe?!

A coordenação da Educação Especial falou que esse ano estavam tentando a participação de uma oftalmologista, uma médica de oftalmologia, estava conversando com a doutora Larissa, mas aí com a pandemia eu acho que ficou meio parado também essa relação. Na fono realmente é bem difícil João, por experiência própria lá na escola como professora regente do ano passado, eu encaminhei alguns alunos que tinham extrema dificuldade com a fala e nós não conseguimos ser atendidos em nenhum momento.

Nós ficamos o ano inteiro mandando relatórios, solicitando, conversando e não conseguimos um atendimento dela devido à demanda né, de necessidades que tinha e aí não conseguimos atendimento. Então precisa realmente dessas parcerias, na escola para poder a gente facilitar o processo de aprendizagem deles (Joana).

Os professores relembrou o papel fundamental da formação, mostrando como o diálogo e a troca de saberes entre os professores da sala de recursos multifuncionais contribuiu para a efetivação da inclusão escolar. Usando uma parábola, João explica:

É aquela história do Machado, do lenhador, ele foi para o ambiente de trabalho dele com machado afiado cortou, cortou, cortou com o passar do tempo ele

trabalhava muito e cortava menos do que cortou no início, ele precisava afiar esse Machado, então sempre precisa de uma formação porque estamos, eu costumo falar que nós estamos sempre em mudança, mudança e em movimento, então a gente precisa estar se atualizando, porque essa ferramenta nova de reunião aqui, é a primeira vez que eu participo né, (inaudível) participar, mas é a primeira vez (João).

[...] bom eu assim, formação eu acho que nem o João disse precisamos quantas novas políticas, usamos assim que se atualizando (Clara).

Eu tenho uma dificuldade quanto à sistematização do planejamento às vezes eu gostaria de trabalhar, que nem eu disse, com professor, em consonância com professor na sala de aula, mas às vezes eu não consigo, porque lá o professor está focado nos conteúdos, aí a gente acaba tendo que lá na sala de aula (correção) não na sala de recursos, o aluno chega com essa dificuldade lá da sala de aula e aí, o que que eu faço? Eu vou trabalhar as habilidades dele lá, que ele tá com dificuldade, lá outras habilidades, ou vou trabalhar com as dificuldades que ele apresentou lá em sala de aula? Porque o professor que está na sala de aula ele não quer saber, essa é a dificuldade. O professor não quer saber: "ah ele não deu conta do conteúdo ele não tá sabendo" é isso que o professor fala para gente, e como que eu vou fazer? Às vezes o professor se preocupa em avaliar o aluno somente lá no final do bimestre, "que nota que eu vou dar para esse aluno?" Aí a gente orienta, a gente pontua que avaliação é acumulativa, que é o dia a dia, de acordo com o desenvolvimento dele, mas aí o professor deixa para se preocupar lá no final do bimestre deixa para se preocupar lá no final do bimestre na avaliação escrita, aí ele não conseguiu atingir" e aí acaba que a gente, quando o aluno chega lá no AEE e fala "professora eu estou com dificuldade nesse conteúdo", aí eu não sei o que eu faço. Aí a gente acaba às vezes, através de outras estratégias, de outras formas tentando ajudar essa criança adequando e elaborando materiais em cima dessas dificuldades que ele tem lá em sala de aula para ajudá-lo, mas a gente sabe que as dificuldades deles são muitas. Muitas habilidades que são necessárias antes a esses conteúdos, que eles precisam desenvolver (Antônia).

Os professores participantes ressaltaram que existem muitas formações teóricas disponíveis e que consideram que a troca de experiência seja mais vantajosa, já que permite perceber o que funciona e o que não funciona.

Com relação à formação, eu gosto muito de formações, gosto bastante só que essas formações teóricas a gente tem bastante e tem muito disponível para pesquisar e fazer um estudo solitário, às vezes tem duas três pessoas aí você manda mensagem se comunicando, eu tenho uma carência de informação onde a gente possa trabalhar essas estratégias que deram certo, estratégias que não deram certo, uma metodologia que o outro aplicou e então assim essa parte de roda de conversa, troca de informações e experiências, o João fala muito de trocar informações uma conversa, eu acho que isso é o que às vezes consegue nos colocar no caminho que vai ter um êxito com o aluno porque a gente sabe que existem diversas patologias e cada patologia age de uma forma naquele indivíduo, então acho que essas trocas de experiências que a gente precisava ter essas reuniões, essas formações, elas seriam de uma forma prática e estratégica que mudaria nossa metodologia, porque a parte teórica a gente lê muito, às vezes a gente discute a respeito delas, só que como produzir, como desenvolver as habilidades, como chegar lá já é um pouco mais difícil. [...] E eu vejo no João, na Clara e na Antônia que nós tivemos contato em

algumas reuniões do início quando comecei, bem no início, o estudo de caso eu achei bacana também, a gente conversar um pouquinho sobre a dificuldade de um aluno e de outro, “ah como vamos desenvolver tal habilidade” [...]. Sobre cores né Clara? A Clara me deu algumas ideias, o João com outras atividades de como desenvolver com o fono e o microfone que ele me explicou, então são assim algumas atividades que a gente vai trocando, fui trocando também a de jogos com eles, então essas parcerias, essas formações, eu acho essas formações muito bacanas para gente trabalhar, porque a parte teórica a gente pode realizar o estudo também em casa, mas essas discussões eu acho que a gente deveria ter, mais espaço de tempo para isso (Maria).

Um dos professores ressaltou que a maior dificuldade é conhecer os estudantes e identificar suas necessidades já que o contato neste ano foi pequeno por conta da pandemia.

[...] então, a minha dificuldade, como um todo, a minha dificuldade ainda é em conhecê-los né? Em ter a facilidade de fazer a sondagem, de ver quais são as habilidades que eles precisam, então assim, eu colho um pouco da Joana que tem muita informação para dar, colho um pouco da família com a família, e com a família- como João falou, nós temos umas questões mais agravantes na questão de periferia da cidade, então eles também não conseguem se expressar para dizer sobre o próprio aluno e aí nesse tempo de pandemia tudo para eles acaba sendo muito cansativo, em estimular, em tentar produzir em tentar desenvolver com aluno, por que eles não têm essa experiência às vezes eles falam “ah professora eu acabei de explicar e ele já esqueceu!”, mas o processo deles é esse, o processo dele é ensinar hoje o A amanhã o A de novo, hoje o material concreto, amanhã com recorte depois tentando desenhar, num dia tentando colorir, no outro dia criando um bloco. [...] Então eu tenho como o professor João e como a Clara, as mesmas dificuldades, só que eles já tem o processo de conhecimento desses alunos e eu ainda não me apropriei de ter esse contato, que muito a gente precisa para fazer o PDI, para fazer qualquer plano de trabalho a gente precisa conhecer bem isso, justamente para poder identificar o que vai dar certo com “William” e o que não vai dar certo com a “Beatriz”, tento o máximo estar em contato com eles e tentar descobrir mais (Maria).

Também foram relatadas dificuldades inerentes à relação com a família, já que (de acordo com a opinião dos professores) neste momento de pandemia os estudantes e os familiares também se sentiam perdidos, angustiados e desamparados.

[...] mas é difícil, e é difícil até o pai, semana passada mesmo eu tentei falar com a mãe e aí o pai atendeu e aí o pai passou o telefone para mãe e a mãe a mãe ficava jogando o telefone e eu escutando, então também eles se sentem pressionados e também se sentem desamparadas para realização então nós estamos vivendo um tempo muito difícil, mas nós vamos superar e vamos ter a tolerância, o cuidado, a paciência de lidar com todos, e vamos ver se no ano que vem a gente volta ao normal e possa aprender mais sobre eles e desenvolver um trabalho de uma forma melhor (Maria).

Os resultados evidenciaram os diferentes desafios enfrentados pelos professores da SRM e o esforço destes professores, assim como de toda a comunidade escolar, para encontrar

respostas e estratégias capazes de garantir aos alunos com deficiência, ao menos minimamente, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

3.2.3. Práticas bem sucedidas

A terceira categoria refere-se às práticas pedagógicas exitosas. A professora Antônia evidenciou as conquistas e as dificuldades no atendimento de alguns estudantes na SRM, demonstrando que, com alguns professores da sala de aula comum, a relação colaborativa com professor da SRM pode contribuir para que as práticas sejam exitosas e, em alguns casos, a falta desta prática foi dificultada pelos professores da sala de aula comum, conseqüentemente não apresentando resultados positivos em relação ao desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum.

A professora Joana relatou como os processos de evolução e as práticas bem sucedidas não envolvem somente a aquisição de conhecimentos cognitivos e mostra a evolução de um estudante em aspectos repertório comportamental e relações sociais:

Eu vou contar para vocês uma experiência que eu tive com um adolescente [...]ele tem laudo e lá na outra cidade em que morava ele só frequentava uma outra instituição de atendimento, mas não a escola regular, ele não era alfabetizado, eles foram abandonados pelos pais, e os tios aqui, uma situação muito complicada de abandono sabe? Uma situação muito triste a situação deles aí eles vieram para cidade morar com tio, aí foram matriculados lá na nossa escola, começamos a trabalhar a alfabetização (ele foi matriculado no 4º ano, por conta da idade). Começamos a trabalhar com ele a questão da alfabetização, junto com a professora, inclusive muito dedicada, a gente trabalhou junto, A evolução dele na questão da aprendizagem foi muito grande, esse ano a gente não teve muito contato por causa das aulas que se encerraram, pararam, e a gente só está vendo as atividades, a distância, eu desconfio assim que a tia nem está pegando as atividades tenho que conversar ainda com a professora do 5º ano (Joana).

A professora ainda ressaltou como o interesse do estudante contribuiu para o seu próprio desenvolvimento, relatando um caso específico e demonstrando como o estudante se empenhou em aprender.

Nossa, ele evoluiu muito. Eu não estou falando que é mérito meu ou da professora, é mérito dele mesmo porque ele foi dedicado, queria muito aprender então as sílabas simples olha, está lendo, a gente faz ditado. Tinha dias na sala de AEE que ele fazia oito atividades, assim concordando e lendo as palavras simples, com sílabas simples, então ele evoluiu bastante mérito dele mesmo, aí com ajuda da gente né. A gente, eu e a professora, ajudava ele e na época a professora a menina de apoio também ajudava bastante, ele é um menino muito dedicado na questão do aprendizado, porque tinha a dificuldade de comportamento né em sala de aula, professora tinha dificuldade com o comportamento (Joana).

O professor João complementou a fala da Joana, demonstrando como o processo de ensino/aprendizagem e de inclusão escolar envolve toda a equipe da escola, já que as crianças aprendem durante todo o dia, nos seu contato com toda a equipe, não só na SRM:

[...] essas práticas bem sucedidas se referem ao conjunto de pessoas que trabalham na escola, porque essa é uma aluna em questão que desde o primeiro aninho ela corria nos corredores, ela aprontava, ela fugia da sala, a gente tinha que cuidar o tempo todo. [...] Aí começamos a fazer o atendimento com ela, a família trazia pontualmente todas as semanas no mesmo horário certinho, aí como passar dos anos nós notamos que precisávamos de um apoio porque no atendimento em sala ela ia bem, nas atividades propostas, mas lá na sala de aula comum ficava a desejar. [...] conseguimos, o pai deu uma pressionada lá na secretaria de educação, conseguimos um apoio, nos últimos dois anos que ela ficou com a gente, nesses dois anos ela evoluiu, avançou muito; [...] esse ano ela está na escola estadual, porque na escola não tem mais oitava série, oitavo ano [...]. Ela já está lendo muitas palavras já, resolvendo algumas atividades algumas continhas, resolvendo alguns probleminhas simples; [...] então eu acho que essa prática bem sucedida foi esse ajuste que nós fizemos na escola providenciando mais um profissional para apoiar ela e em todos os sentidos ali no corredor estava auxiliando para que ela pudesse ter ganhos na sua aprendizagem. [...] às vezes eu também acredito que a maturidade dela contribuiu bastante, as parcerias, ela começou com uns 7 anos e agora ela tem 20, está no oitavo ano, não se apropriou totalmente do letramento, mas progrediu bastante na parte social, de se comportar, agora não letramento foi pouco, mas a parte social foi bem desenvolvida nela (João).

A professora Clara evidenciou uma prática pedagógica do ano anterior, que marcou a sua trajetória:

[...] como a minha colega pontuou essa experiência que ela relatou no ano passado, uma das bem sucedidas e eu acredito assim que são inúmeras as práticas bem-sucedidas que eu posso relatar, mas vou relatar só algumas porque, eu sou a jurássica do AEE aqui, estou no AEE desde 2006, estou aposentando já, no AEE. [...] Bom, mês passado eu fiquei emocionada porque um aluno que foi meu, nosso no AEE, não me lembro que ano que ele saiu lá da escola do AEE, que ele transferiu, quando eu comecei a atender, ele estava no sexto ano, e ele ainda não estava alfabetizado no sexto ano, porque ele tinha um problema, uma deficiência, algum problema físico nas cordas vocais eu acho, e não conseguia emitir os fonemas corretamente. Problema de dicção e com isso refletiu na escrita, então a gente fez um trabalho com ele na sala de AEE, então ele ia sempre no AEE, a gente ia fazendo esse processo de alfabetização enquanto ele ia acompanhando os conteúdos, e os professores e o avaliando de acordo com o que ele podia dar de retorno, dentro das suas habilidades.

Observou-se que, apesar da solicitação, os professores não mencionaram práticas bem sucedidas durante a pandemia. Tal situação pode ser explicada pelo fato de a coleta de dados ter sido realizada no primeiro momento da pandemia (primeiros seis meses) e, por isso, ainda

não havia tempo suficiente para a avaliação dos efeitos positivos das ações que estavam sendo desenvolvidas.

3.2.4. Facilitadores e dificuldades enfrentadas durante a pandemia

A última categoria é referente aos facilitadores e aos obstáculos enfrentados antes e depois da pandemia. Esta categoria tenta fazer uma relação entre estas duas modalidades de educação presencial e do ensino remoto. Uma das professoras participantes evidenciou como o processo de ensino e aprendizagem se tornou mais complexo e difícil com a pandemia, isso porque o contato direto com o aluno com deficiência intelectual, segundo a opinião do professor, é fundamental para o processo de inclusão escolar:

[...] antes era a facilidade de acesso ao estudante, a gente tinha acesso tanto no horário de aula quanto no contra turno, o trabalho a gente usa várias técnicas que tem dentro da sala e fora dela também, se for elencar sempre surge uma ideia para fazer o planejamento e a gente vai trabalhando. [...] Está muito difícil, muito difícil mesmo, as atividades vão e não voltam como a gente já tinha falado [...]. Eu só tive um retorno até agora, que eu vou estar devolvendo, hoje à tarde no encontro de entrega de atividades, mas o restante não tem devolutiva essa é a maior dificuldade. [...] e tem dificuldade também de fazer as atividades diferenciadas, é complicado para gente porque as mães não tem essa disponibilidade de estar fazendo do jeito que é para ser feito e eu acho que até as mães que tem aluno na sala regular tem essa dificuldade, porque a gente vê mãe reclamando o tempo todo, imagina estudante com DI, a mãe tem mais dificuldade ainda e tem aquelas mães que não querem realmente nada com nada, deixam por conta e não tem interesse de entregar, não tem interesse de perguntar o que é para fazer. [...] além da atividade estar explicando, eu explico pessoalmente para mãe. Não, eu tive que ir na casa para entregar porque os pais não vieram buscar é porque eu acho que tinha cinco estudantes. E aí eu fui na casa para entregar as atividades e expliquei como que era para ser feito, e aí dessas mães só uma deu devolutiva. Aí essa semana eu vou ter que voltar de novo para ver se recolho as atividades se é que tem alguma ainda e, e aí eu vou ver se eles conseguiram fazer e aí vou fazer outras. [...] (antes da pandemia) A observação do que o estudante tem dificuldade e também do que a professora estava orientando na época que a gente tinha o acesso. Então a professora também falava olha está com dificuldade nisso, e a gente tinha procurando atividades para suprir essa necessidade (Joana).

Um dos professores complementou a fala de sua colega, destacando como a pandemia trouxe uma grande sobrecarga mental e emocional para os professores:

[...] então tem tudo isso o professor, a gente está bem assim eu no meu caso, a cabeça está a mil, medo da doença, medo de tudo da família ficar doente, já tive sobrinha com Covid e nossa! Nossa! Está feia a situação (João).

Os professores de maneira geral demonstraram em suas falas como estava sendo o atendimento aos alunos com deficiência intelectual durante a pandemia e o impacto do distanciamento e das aulas remotas para o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual, e ao público-alvo da educação especial de uma forma geral. Evidenciando como fica mais difícil perceber as dificuldades que os estudantes possuem não estando com eles presencialmente:

[...] então eu já peguei a sala durante a pandemia, mas em termos de sala de aula quando estava a gente percebe a dificuldade daquele estudante a gente faz atividades moderadas para poder estar auxiliando esse aluno, tentando fazer com que ele alcance o máximo de habilidades possíveis que a gente percebe em sala de aula, então a gente faz umas readaptações em sala de aula para trabalhar com esse aluno. [...] funcionou? Melhorou? Então eu estava dizendo que em sala de aula quando a gente percebe a dificuldade do aluno, eu realizo atividades diferenciadas para tentar estimular eles a ter mais habilidades e respeitando o tempo deles né, então faço essas atividades estão bem adaptadas em sala de aula. [...] eu não tive a disponibilidade anterior de conhecê-los, mas como nós trabalhamos em equipe aqui, e a Joana sempre muito prestativa, sempre me auxilia bastante em conhecer os estudantes, tudo que eu sempre questionei para ela de como eles estavam e qual era o processo deles, o que que ela já havia feito, ela sempre veio com boas respostas bem diante da realidade deles mesmo, ela trabalha com cadernos aqui na sala que eu pude observar, que eu pude olhar relatórios, PDI que a gente é orientado a realizar, então eu pude ter um conhecimento um pouco superficial acima deles, mas um pouquinho de conhecimento sobre a onde eles estavam e qual conhecimento que eles já tinham adquirido (Maria).

Os professores esclareceram também como estava sendo o atendimento durante a pandemia e como eles mantinham o contato durante as aulas remotas, evidenciando que estavam utilizando jogos e atividades personalizadas:

[...] Eu tenho feito atividades personalizadas para eles, essas atividades já são com orientações então o enunciado da atividade já é bem explicativo, tem todo o espaço para resposta, atividades adaptadas com jogos também já vem com as orientações de como realizar, para cognição, as atividades para prática motora todas bem esclarecedoras, bem com a linguagem extremamente simples para que eles possam fazer a leitura e compreender o que é para ser feito, aonde assinalar, porque os jogos eles estão bem, para que eu possa avaliar o aluno e não vai devolver o jogo, mas ele tem um campo tem um quadro onde ele vai dizer quantas partidas, quem ganhou e aí depois eu questiono os pais (Maria).

Os professores evidenciaram como a entrega das atividades se transformou no decorrer da pandemia, já que no início eles conseguiam ir à casa dos estudantes entregar as atividades, mas com o aumento do contágio não puderam mais.

Em questão a entrega dessas atividades até aproximadamente um mês atrás antes de começar a ter tantos casos eu também estava realizando essa entrega em casa, teve uma única vez que eu não encontrei com eles em casa então ficou um prazo maior para poder fazer essa entrega para eles, então há um mês atrás a entrega estava sendo realizada facilmente porque eu estava indo entregar em casa explicar ou para o pai para mãe como realizar essa atividade além do que já estava escrito nela, que já estava proposto, no entanto com o aumento dos casos eu entrei em contato e falei que eu não iria mais até a casa deles para não expor eles e também não ser exposta, por uma questão de segurança maior então está sendo feita essas entregas agora aqui na escola e aí houve essa queda então, não tem mais a devolutiva já era pouca quando a gente ia, “ ah eu estou fazendo as atividades de sala de aula depois eu vou fazer a sua” entregava uma atividade ou outra, e agora como eu não estou indo até a casa está um pouquinho mais, pelo menos mais prejudicial porque aí são poucos os que vem e aí a gente acaba não tendo acesso por mais que a gente mande mensagem tenta entrar em contato, uma ligação para que eles estejam indo à escola para realizar essas atividades, trazer devolutiva e levar atividades novas (Maria).

O professor João contou como estava acontecendo a relação com os demais professores durante as aulas remotas, sobre eventuais encontros presenciais quando necessário e sobre as dificuldades que as famílias relatavam:

Só que a gente está tendo esse contato de conversar com os professores, quando eles precisam eu vou na escola envia alguma coisa da minha sala, aí eu levo para o aluno, eu falo assim: desenvolve atividade se precisar eu levo, se precisar de mais alguma coisa para auxiliar esse aluno lá na casa dele, mas não está sendo fácil as devolutivas estão bem devagar demais [...]. Encontrei uma mãe ontem na rua e perguntei: e aí e as atividades como é que está? “Ihhh, está difícil, tem dias que simplesmente não quer fazer nada”. Aí eu falei para ela: Então no dia que ele não quer fazer nada você não fica brava não, você fala- não depois a gente faz, porque se ficar brava aí aquele não vai querer fazer mesmo (João).

A professora Clara ressaltou como as coisas eram mais fáceis antes da pandemia, esclarecendo que embora os professores elaborassem as atividades de maneira adequada, não conseguiam garantir que os estudantes fizessem estas atividades por vários motivos como falta de apoio e tempo da família, dificuldades para compreender as atividades sem a orientação, entre outras:

[...] Então, antes da pandemia com certeza era mais fácil, eu estava em contato direto com aluno, contato direto com professor e com as famílias e com certeza o retorno era outro. [...] Agora, eu não vou na casa levar as atividades, a estratégia que nós adotamos foi fazer as atividades deixar na escola e mandar mensagem para os pais para que eles fossem buscar na escola, da mesma forma que tem os outros alunos às vezes tem livros que ficou na escola, o diretor manda mensagem e os professores também, a gente fez essa forma para que eles pudessem ir na escola buscar essas atividades na secretaria. E aí, as orientações a gente faz via *WhatsApp*. [...] mas o retorno com certeza agora com a pandemia, tem família que a gente manda mensagem tem uma família que eu desisti de mandar mensagem a gente elaborou, tem umas meninas que

estão no quinto ano e elas são DIs e nós elaboramos um apostila para elas estarem fazendo em casa, fizemos as adequações porque o professor de sala estava enviando para elas, elas não estavam dando conta de fazer sem orientação de pedagógica porque a mãe não consegue fazer as orientação pedagógica, então nós fizemos uma apostila dentro do que o professor estava trabalhando com algumas adequações, com grau de dificuldade menor, só que eu não sei como está sendo porque eu mando mensagem para mãe falando “mãe como que está as atividades, manda a foto para mim” e aí “ Ah tá, vou mandar” mandei quatro semanas seguidas e a mãe não retornou, não me deu respostas eu falei não vou insistir mais porque é difícil, você ficar mandando mensagem, mandando mensagem, mandando mensagem e a mãe não te dar um retorno (Clara).

É importante evidenciar que as dificuldades inerentes às aulas remotas estão no cotidiano dos professores, dos estudantes e da família. Nem todos os pais têm as habilidades necessárias e o tempo para assessorar os filhos na execução das atividades. A professora Clara exemplifica:

[...] Tem um outro menino também que ele está no sétimo ano que eu faço acompanhamento dele também e ele também não me dá devolutiva, ele não faz atividades, fizemos também o apostilado do ano que ele está, na verdade não fui eu que fiz foram os professores de sala, como ele está no 7º ano ele já dá conta de acompanhar, mas mesmo assim ele troca de número, ele não gosta de estudar na verdade. E aí tem um outro que a gente acompanha também aí agora como ele não está na aula, tem dias que ele vai trabalhar, aí só que ele é bem empenhado e a mãe também é bem empenhado, ele faz atividades e aí à noite ele me liga e a gente faz, ou liga para mim ou liga para intérprete dele aí ele quer saber, tira as dúvidas, esse com certeza 100% ele está acompanhando e dando devolutivas. Nós fazemos também as orientações com os professores de como adequar as atividades, orientar as famílias de como proceder a essas atividades mais práticas de vídeos de brincadeiras, daí os professores estão fazendo dessa forma. Eu cheguei na metade acho que eu perdi um pouco [...]. É isso.

3.2.5. Discussão dos resultados provenientes das reuniões de grupo focal

A suspensão das aulas presenciais na rede pública de ensino em Mato Grosso do Sul em março de 2020, trouxe à tona um grande desafio a ser enfrentado, ou seja, garantir o aprendizado dos alunos, apesar das medidas de distanciamento social. Além disso, o papel da família na educação das crianças, assim como a importância da colaboração e das parcerias, ficou ainda mais evidentes e foram ressignificados.

As práticas relatadas pelos professores participantes desde o início da pandemia no Brasil estão em consonância com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n. 11/2020:

- O atendimento deve ser ofertado, pelos sistemas de ensino, em atividades não presenciais ou presenciais, a partir de uma avaliação do estudante pela equipe técnica da escola.
- O estudante e suas famílias devem ser contatados para informar as possibilidades de acesso aos meios e tecnologias de informação e comunicação;
- Os professores do Atendimento Educacional Especializado deverão elaborar com apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual (PEI), para cada aluno, de acordo com suas singularidades;
- As orientações e atividades não presenciais deverão ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação;
- Deverão ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento [...] (BRASIL, 2020, p. 26).

Por sua vez, as dificuldades pessoais e profissionais relatadas pelos participantes do estudo concordam com a problematização realizada por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 17):

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias.

Quanto à relação entre a escola e a família, durante as aulas presenciais, o impacto da participação e do acompanhamento dos pais na educação das crianças é enorme, isso em todas as modalidades, mas acontece de maneira mais intensa na escolarização dos alunos com deficiência.

A criança passa a maior parte do seu tempo com a família, no espaço doméstico. A família é a primeira influência que a criança tem, e sua casa é o espaço em que ela geralmente se sente mais confortável. Sendo assim, é fundamental que em casa haja uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem que é feito em sala de aula.

É fundamental a efetivação de um trabalho colaborativo, de uma parceria entre professores e família em busca do desenvolvimento cognitivo, motor e social dos estudantes. “A expressão interação escola família se baseia na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 15).

Durante as entrevistas foi possível perceber o quanto esta parceria entre escola e família tornou-se ainda mais necessária. Nas famílias com as quais os professores conseguiram manter um contato frequente, o desenvolvimento das atividades que propiciavam o

desenvolvimento dos estudantes não cessou. Este contato permitiu que as crianças não tivessem seu processo de aprendizagem freado por conta da pandemia, ainda que tivessem sido observadas desvantagens no ensino remoto. Nesses casos, os professores identificaram que os estudantes estavam fazendo as atividades propostas durante a pandemia e, conseqüentemente, estavam se desenvolvendo.

Durante a pandemia esta relação ficou mais complexa, mas não impossível. Foi possível perceber, nos relatos dos professores, que alguns pais tiveram dificuldades de acesso ou de compreensão para o uso das tecnologias digitais e de comunicação. Além disso, em alguns casos, os pais tinham baixo nível de instrução formal e pouca compreensão das atividades, o que dificultava o processo de orientar seus filhos durante a execução das atividades. Com isso, torna-se fundamental que os professores organizem atividades pensando na realidade social e cultural que este estudante está inserido. Por exemplo, é possível planejar atividades com enunciados de fácil compreensão e com chamadas autoexplicativas. Em alguns casos, o uso do áudio encaminhado por meio de aplicativos de celular com uma linguagem informal pode ajudar na compreensão das atividades.

A relação entre professores e família precisa ser baseada em empatia e respeito, sem que nenhuma das partes seja sobrecarregada a outra e nem deixe de reconhecer a participação importante que tem neste processo.

Ao mesmo tempo em que a pandemia trouxe novas dificuldades a serem enfrentadas, trouxe consigo também novas possibilidades e formas de atuar na educação. Permitiu que os pais se aproximassem ainda mais da atuação dos professores e também possibilitou que os professores conhecessem uma nova forma de atuar permeada pelas tecnologias digitais, já que seu uso na Educação ainda é bastante tímido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual nas SRM antes e durante a pandemia de COVID-19. Foram investigadas as práticas pedagógicas realizadas neste espaço, assim como os desafios enfrentados e os avanços observados.

O objetivo geral e os objetivos específicos propostos inicialmente foram alcançados durante o processo de investigação e análise de dados, que teve como proposta geral caracterizar e analisar a prática docente dos professores responsáveis pelas SRM no atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual.

Os resultados do estudo possibilitaram identificar que o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual nas SRM ocorre de maneira diversificada, visando atender as necessidades específicas de cada aluno, utilizando-se de estratégias metodológicas diferentes, objetivando o uso de ações pedagógicas que pudessem contribuir com o aprendizado do aluno, conseqüentemente colaborando com a inclusão escolar.

Os professores participantes relataram a confecção de materiais adequados às necessidades dos alunos, com a utilização de materiais concretos, jogos pedagógicos e sucatas. Além disso, registraram a busca por metodologias que pudessem promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Além disso, identificou-se a busca pelo ensino colaborativo, ou seja, a articulação do trabalho do professor responsável pela SRM com o do professor da sala de aula comum, que vem sendo amplamente discutida nas pesquisas da área de Educação Especial.

Os resultados também evidenciaram que, no período de ensino remoto em decorrência da pandemia de COVID-19, o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual tem acontecido por meio de uma busca ativa, na qual os professores das SRM prepararam materiais adaptados, montaram apostilhas, articulando com a sala de aula comum os conteúdos que estavam sendo abordados. Identificou-se que cada escola organizou a entrega desde material inicialmente solicitando aos responsáveis que buscassem o material na escola com uma data marcada para entrega e devolução (primeira tentativa). Posteriormente, este material foi levado à residência dos alunos, por um professor da SRM ou pela gestão escolar, objetivando o acesso aos conteúdos escolares por meio do atendimento educacional especializado.

Em relação às dificuldades enfrentadas, os resultados evidenciaram a falta de formação dos professores das SRM e a necessidade de ampliação da formação continuada em processo a

todos os envolvidos com a inclusão escolar, para que os professores ampliem as possibilidades de pensar as demandas escolares e os processos de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual na classe comum. Há uma necessidade premente de formação continuada, para os professores e demais envolvidos com o ambiente educacional que lidam na escola com a diversidade do alunado.

Durante esta pesquisa foi possível perceber que a relação que a maioria destas escolas desenvolve com as famílias é esporádica e de transmissão de informação somente, fazendo reuniões bimestrais para transmissão de informações, problemas, notas dos estudantes, sem muito espaço para troca de saberes. Nenhuma escola demonstrou fazer alguma prática para incentivar a autonomia e o empoderamento das famílias, montando um cenário hierárquico em que escola transmite informações e demanda ações para a família cumprir.

É evidente que a escola pode e deve orientar as famílias sobre como proceder em algumas circunstâncias, por exemplo, é muito comum que as famílias (por superproteção e preocupação) façam pelos seus filhos as atividades que consideram mais complexas, o que pode impedir ou retardar o desenvolvimento da criança. Sendo assim, a escola precisa orientar que em casa a criança continue o trabalho de construção de autonomia, mas tudo isso deve ser feito sem desconsiderar a cultura, os hábitos e os saberes da família.

Para pesquisas futuras, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas colaborativas que busquem, junto com os professores das SRM, investigar o planejamento, a implementação e a avaliação de estratégias capazes de estabelecer uma cultura de colaboração no ambiente escolar envolvendo todos aqueles que fazem parte do processo de inclusão escolar (professores, gestores, familiares e alunos), visando contribuir com a participação e o aprendizado do aluno com deficiência na escola comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: A construção de conhecimento e o letramento.** Dissertação mestrado Universidade Federal de Goiás Regional Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES — AAIDD. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports.** 11th ed. Washington: AAIDD, 2010.

ANACHE, Alexandra Ayach; SILVA, Aline Maira da; BRUNO, Marilda Morais Garcia; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’Affonseca, Sabrina Mazo (Orgs.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial.** Vol. 2 São Carlos: Marquize & Manzini, ABPPE, 2015a.

ANACHE, Alexandra Ayach; SILVA, Aline Maira da; BRUNO, Marilda Morais Garcia; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’Affonseca, Sabrina Mazo (Orgs.). **Inclusão Escolar e os Desafios para Formação de Professores em Educação Especial.** Vol. 3 São Carlos: Marquize & Manzini, ABPPE, 2015b.

ANACHE, Alexandra Ayach; SILVA, Aline Maira da; BRUNO, Marilda Morais Garcia; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional nos Municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; VALADÃO, Gabriela Tannús (Orgs.). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** Vol. 4. São Carlos: Marquize & Manzini, ABPPE, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 31 ago de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2007.

BRASIL, MEC/SEESP. Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

BRASIL, **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf>> Acesso em: 27 nov. de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.> Acesso em: 31 de ago 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 31 de ago 2019.

BRASIL. **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. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>.> Acesso em:31 de ago 2019.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192.> Acesso em: 31 de agosto de 2019.

BRASIL, Lei nº **13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 mar. 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência à escola e a classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CASTRO, M.; REGATTIERI, M. **Interação família-escola**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 3 ed., 1991.

GOMES, A. L. L. V; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **A Educação Especial na**

perspectiva da inclusão escolar. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Fascículo 2. Brasília, DF: MEC, 2010.

LEME, Maria Eduvirges Guerreiro. **Formação docente e prática na educação inclusiva:** Utilização das tecnologias comunicacionais no Ensino com o deficiente intelectual. Dissertação mestrado, Londrina: Unopar, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª e. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Luciene Barbosa Vitor Lima; SILVA, Aline Maira da; SILVA, Debora Pereira da. Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual: construção de instrumento para levantamento da opinião de professores das salas de recursos multifuncionais. In: V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS, 5, 2019, Dourados-MS. **Anais...**Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

LINHARES, Felipe Lisboa. **Atendimento Educacional Especializado:** uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Disponível em:
<https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_e_intrevista_semi-estruturada.pdf> Acesso em 16 de out de 2019.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual:** um estudo de caso, 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação Especial Inclusiva:** Conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, p. 60-83. Disponível em <<https://docero.com.br/doc/x50051>>. Acesso em <09 de março de 2020>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional

especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva formação**, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência. Saúde coletiva** (Online), v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; TAVARES, Elizete. Educação inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: ciência e profissão**. 2015. 35(4). 1106-1119.

PADILHA, Ana Maria L. Bianca. **O ser simbólico para além dos limites da deficiência mental**. Tese de doutorado. UNICAMP, 2000. Disponível em http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_e_praticas_de_ensino_para_pessoas_com_necessidades_educativas_especiais/tese%20padilha.pdf. Acesso em 27/08/2020.

PALONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, volume 9, número 2, 303-3012.

SANTOS, Caroline Vieira de Campos González. **Flexibilizações curriculares e o aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental**: um caso de consultoria colaborativas no município de Itatiaia/RJ. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SANTOS, Tereza Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Rev. Bras. de Ed. Esp.** Marília, v.21, n.3, p. 395-408, Jul-Set, 2015.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em 07 de nov. de 2020.

SENHORAS, Elói Martins. **Boletim de Conjuntura**. Corona Virús e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. Ano II | Volume 2 | Nº 5 | Boa Vista | 2020 <http://revista.ufrr.br/boca> ISSN: 2675-1488 <http://doi.org/10.5281/zenodo.3828085> Acessado em 07 de Nov. de 2020.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: Componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai-Ago. 2008, v. 14, n. 2, p. 217-234.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência intelectual no Brasil**: uma análise relativa ao conceito e aos processos de escolarização. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Gláucia Eunice Gonçalves da. **Desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual**: produções discursivas e seus sentidos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.

SOUZA, Flávia Faissal de; Dainez, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 07 de Nov. de 2020.

VIEIRA, Sinai Bomcompanhe. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**. O que os professores querem saber: um guia de respostas às perguntas mais frequentes. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>. Acesso em 07 de Nov. de 2020.

APÊNDICE A



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Caracterização e Análise do Atendimento Educacional Especializado voltado ao Aluno com Deficiência Intelectual nas Salas de Recursos Multifuncionais”, desenvolvida por Luciene Barbosa Vitor Lima, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob orientação da Profa. Dra. Aline Maira da Silva.

O principal objetivo deste estudo é caracterizar e analisar a prática docente dos professores responsáveis pela sala de recurso multifuncional, no processo de inclusão escolar. A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da sua colaboração. Por esta razão, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar do estudo.

Você foi selecionado, porque atende os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: professor (a) de sala de recurso multifuncional, que tenha aluno (os) com deficiência intelectual inserido (s).

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a unidade escolar na qual você trabalha. Caso queira participar, fique ciente de que esta pesquisa envolve entrevista e participação em reuniões de grupo focal.

Seu consentimento em participar não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. Em caso de desconforto ou constrangimento, a coleta de dados será prontamente interrompida.

Destacamos que sua participação trará benefícios importantes para ampliação dos conhecimentos a respeito da inclusão do aluno com deficiência intelectual e para sua formação enquanto professor (a) participante, com foco nos conhecimentos sobre deficiência intelectual, inclusão escolar e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar.

A pesquisadora compromete-se em assumir o ressarcimento de despesas em caso de gastos do (a) participante decorrentes da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora garante indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa ao (a) participante.

Deixando claro o total sigilo e privacidade quanto a sua identificação, e que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios aos participantes da pesquisa e aos estudantes PAEE matriculados nas universidades públicas.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de dissertação de mestrado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios.

Esse termo foi impresso em duas cópias e você receberá uma cópia deste, na qual consta dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora, podendo, a qualquer momento, entrar em contato para retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Luciene Barbosa Vitor Lima (Pesquisadora)
Telefone: (67) 99948-6572
E-mail: lucieneb.lima@hotmail.com

Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva (Orientadora)
Telefone: (67) X XXXXXXXXX
E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

Por fim, eu _____,
portador do CPF _____, telefone _____, declaro
que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em
participar.

Dourados/MS, _____ de _____ de 20__.

Partecipante

APÊNDICE B

Roteiro para levantamento de informações junto aos professores das salas de recurso multifuncionais

1. Sexo:
2. Data de nascimento:
3. Formação inicial (curso e instituição):
4. Possui pós-graduação? Qual(is)?
5. Você já frequentou algum curso ou programa de capacitação sobre educação especial? Quais? Como você os avalia quanto à contribuição para sua atuação profissional na SRM?
6. Há quanto tempo atua como professor(a)?
7. Há quanto tempo atua na SRM?
8. Número de alunos atendidos na SRM:
9. Número de alunos com deficiência intelectual atendidos na SRM:
10. Há quanto tempo você atende o(s) aluno(s) com deficiência intelectual na SRM?
11. Como se dá a organização dos atendimentos na SRM na qual você atua (agrupamento dos alunos, frequência semanal dos atendimentos, tempo de cada atendimento)?
12. Quais critérios são utilizados para encaminhar o aluno com DI para a SRM? Quais os critérios para que ele deixe de receber este serviço?
13. Você avalia que as informações recebidas a respeito do aluno com deficiência intelectual, por parte da escola e da família desse aluno, são suficientes para que você desenvolva o atendimento educacional especializado junto ao aluno com deficiência intelectual?
14. Quais os recursos que existem na SRM de sua escola para atender os alunos com deficiência intelectual?
15. Além dos recursos existentes na SRM, são confeccionados outros materiais pedagógicos? Em caso afirmativo, que materiais são esses? Quem é(são) o(s) responsável(is) pela confecção e pelo custeio?
16. Os recursos e materiais pedagógicos utilizados na SRM são também utilizados na sala regular pelo aluno com DI?
17. Você desenvolve ações em parceria com o professor da educação regular? Em caso afirmativo, descreva tais ações. Em caso negativo, qual(is) a(s) razão(ões) para tal parceria não acontecer?
18. Você desenvolve ações em parceria com a família do aluno com deficiência intelectual? Em caso afirmativo, descreva tais ações.
19. Você poderia citar exemplos de práticas bem sucedidas desenvolvidas na SRM na qual você atua?
20. Você enfrenta algum obstáculo na sua atuação na SRM? Em caso afirmativo, que obstáculos são esses?

APÊNDICE C

Questionário para o planejamento da devolutiva aos participantes

1. Melhor dia e horário para a formação:
 - () Segunda-feira, entre 8h e 9h30
 - () Terça-feira, entre 8h e 9h30
 - () Quinta-feira, entre 8h e 9h30
 - () Nenhuma das alternativas

2. Caso você tenha respondido “nenhuma das alternativas”, indique qual é o melhor dia e horário para você:

3. Frequência dos encontros:
 - () Semanal
 - () Quinzenal
 - () Mensal

4. Temas a serem abordados (mais de um tema pode ser assinalado):
 - () Deficiência intelectual: características e possibilidades de atuação
 - () Ensino colaborativo
 - () Relação entre escola e família do aluno com deficiência
 - () Desafios indicados pelas pesquisas recentes

5. Caso tenha interesse em outro tema, indique: