

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**PEDAGOGICAL PRACTICES IN MULTIFUNCTIONAL RESOURCES CLASSES:
POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR INCLUSIVE EDUCATION**

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de
jaimafono@gmail.com
UNESP- Universidade Estadual Paulista

ZABOROSKI, Ana Paula
anapaulazaboroski@yahoo.com.br
UNESP- Universidade Estadual Paulista

Luz, Marcela Silva da
marcela.sluz@sp.senac.br
UNESP- Universidade Estadual Paulista

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as práticas pedagógicas realizadas em Salas de Recursos Multifuncionais, discutindo as possibilidades e os desafios para a educação inclusiva. Participaram do estudo seis professoras, e as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram entrevistas e aplicação de questionários, contemplando o perfil dos professores, dos alunos e aspectos da prática pedagógica desenvolvida. Os resultados indicaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio do ensino colaborativo como estratégia para promover a inclusão. Os desafios permanecem destacando aspectos da formação de professores, do tipo de avaliação e encaminhamentos realizados para identificar o aluno público-alvo da Educação Especial e a elaboração e utilização de estratégias e recursos pedagógicos adaptados.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Prática Pedagógica. Salas de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

This research aimed to identify the pedagogical practices performed in Multifunctional Resources Classes, discussing the possibilities and challenges for inclusive education. Six teachers participated in the study and the techniques used to data collection were interviews and questionnaires, including the profile of teachers, students and aspects of the pedagogical practice developed. The results indicated the development of pedagogical practices through collaborative teaching as a strategy to promote inclusion. The challenges remain highlighting aspects of the teacher training, the type of evaluation and referrals made to identify the target public student of Special Education and the elaboration and use of adapted strategies and pedagogical resources.

Keywords: Inclusion. Multifunctional Resources Classes. Pedagogical Practices. Special Education.

1 INTRODUÇÃO

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços que funcionam nas escolas das redes estaduais e municipais de educação. Tiveram sua origem na busca da promoção do ensino de qualidade para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o chamado público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008). Nestes espaços, ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em horário contrário ao do ensino regular, conduzido por um professor especializado na área de Educação Especial (BRASIL, 2009), com formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. A principal função do AEE é a de complementar ou suplementar o ensino desse público-alvo, assegurando-lhes, por sua vez, as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular. Portanto, trata-se de um apoio que não substitui a escolarização regular na sala de aula comum (BRASIL, 2009).

As particularidades do AEE indicam a necessidade de se estabelecer um plano pedagógico que considere as especificidades de cada sujeito que o frequenta, objetivando mais qualidade na vida escolar dos estudantes e uma melhor adaptação destes no ensino regular (BRASIL, 2008; 2009).

Baptista (2011) comenta que se podem estabelecer em uma SRM diversos benefícios e estes acabam por possibilitar que os estudantes apresentem crescimento em todo o seu processo de ensino-aprendizagem:

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum (BAPTISTA, 2011, p.70).

Foi considerando essa perspectiva positiva que a extinta Secretaria de Educação Especial, a partir de 2005, buscou fortalecer o AEE, desde a infraestrutura, até os aspectos de formação de recursos humanos. Desde então, por mais que ainda seja necessário avançar e padronizar as ações, de acordo com as

necessidades de cada lugar, as SRM têm se evidenciado como uma realidade de atendimento especializado em todo o país, proporcionando uma forma de atender a diversidade e as especificidades de seus educandos (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Por isso, consideramos a sua implantação de extrema relevância para a educação especial e inclusiva, muito embora essa estrutura ainda possa ser questionada em relação à pretensa educação inclusiva (SANTOS, 2015). E, consideramos, também, um grande avanço político em relação aos erros históricos cometidos pelas instituições educacionais no atendimento de estudantes públicos-alvo da Educação Especial. Por outro lado, a atual secretaria nacional responsável pelas diretrizes dessas ações também foi extinta, indicando um retrocesso de muitos anos.

Os estudos sobre o funcionamento de SRM têm indicado que uma das principais falhas que ocorre nessa dinâmica se trata da ausência de articulação entre o serviço desenvolvido nessas salas e nas salas comuns do ensino regular. No entanto, na pesquisa de Fuck e Cordeiro (2015) essa não parece ser uma preocupação dos professores, de um modo geral. Mendes e Malheiros (2012) também destacam esse aspecto, comentando que muitos professores da educação especial sentem dificuldades em estabelecer parcerias com os professores da sala comum, sendo um dos motivos causadores dessa dificuldade a própria diferença de formação.

Pasian, Mendes e Cia (2014) destacaram três pontos principais em relação às discussões que permeiam o funcionamento das SRM no que se refere ao serviço desenvolvido dentro delas (AEE): as questões de avaliação, de formação dos professores e o funcionamento desse serviço. As autoras comentaram que:

Na realidade educacional brasileira, a gestão da política de inclusão escolar tem sido conduzida com algumas dificuldades, em parte porque não se tem levado em conta o que as literaturas nacional e internacional relatam, e, às vezes, até mesmo o que prescreve a legislação brasileira sobre a escolarização de estudantes públicos-alvo da educação especial (PASIAN; MENDES; CIA, 2014, p.218).

De modo geral, a prática tem evidenciado diferentes perfis e dinâmicas nesses espaços (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015). Essas diferenças de

funcionamento estão muito atreladas ao próprio entendimento da função desses serviços e, principalmente, em razão da demanda de cada região. Muito embora não seja o foco desta pesquisa, não podemos desconsiderar que nesse contexto também estão presentes outros aspectos, tais como: a formação docente e políticas de acessibilidade, especificamente em relação à execução dessas políticas e não, necessariamente, à existência delas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo identificar as práticas pedagógicas realizadas nas SRM, discutindo as possibilidades e os desafios para a educação inclusiva.

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se caracterizou pelo tipo descritivo (GIL, 2008), os meios de investigação utilizados para a coleta de dados consistiram de entrevistas e aplicação de questionários, com abordagem predominantemente qualitativa. A proposta inicial do estudo era a de efetuar apenas entrevistas. No entanto, duas professoras solicitaram que suas respostas fossem escritas. Consideramos que tal procedimento não prejudicou nenhum aspecto da coleta, já que foi considerado o mesmo roteiro da entrevista e estipulado um prazo para a devolução dos questionários devidamente respondidos. Todos os aspectos éticos foram respeitados para fins de andamento da pesquisa, com especial atenção em relação à autorização das escolas e as assinaturas dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLE).

Participaram da pesquisa seis professoras responsáveis pela SRM de escolas públicas municipais nas quais elas atuam. O critério principal para essa participação foi a atuação mínima de três anos em SRM e a existência desse espaço na escola de atuação. Essas escolas, locais onde foi realizada a coleta dos dados, situam-se no interior dos estados de São Paulo (SP) e do Paraná (PR). Os dados referentes ao perfil dos alunos que frequentam as SRM foram coletados tendo como fontes as pastas escolares destes alunos, bem como informações fornecidas pelas professoras por meio das entrevistas e dos questionários.

O roteiro de entrevista e o questionário foram elaborados de modo a identificar alguns aspectos da prática pedagógica que ocorre nas SRM, a saber: perfil dos alunos que frequentam a sala; rotina de trabalho; elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); estratégias e intervenções pedagógicas desenvolvidas; apoios e recursos elaborados e oferecidos; articulação entre o professor da sala comum e o professor da SRM, dentre outros. As entrevistas foram realizadas, individualmente, com quatro professoras e os questionários foram respondidos, também individualmente, por duas professoras, conforme solicitado pelas mesmas.

As entrevistas foram transcritas e o conteúdo dos questionários foi considerado em sua forma original. Foi realizada a análise de conteúdo tanto das entrevistas quanto dos questionários, a partir da qual os pesquisadores estabeleceram categorias temáticas, com base nas etapas de análise sugeridas por Bardin (2011). Primeiramente, definimos as categorias, conceituando-as de acordo com a temática relacionada às mesmas. E, posteriormente, apresentamos a categorização das unidades de análise.

Na análise foram estabelecidas quatro categorias temáticas, a saber: rotina e ações nas SRM; estratégias e intervenções pedagógicas desenvolvidas; apoios e recursos elaborados e utilizados, e articulação entre o professor da SRM e o professor da sala comum. O perfil das professoras e dos alunos foi apresentado por meio de estatística descritiva. Os dados foram discutidos à luz da literatura, a fim de refletir sobre as possibilidades e desafios no desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas à educação especial e inclusiva.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos, inicialmente, o perfil das professoras e algumas características dos seus alunos público-alvo da Educação Especial. Em seguida, apresentaremos a categorização das unidades de análise dos conteúdos das entrevistas e questionários.

2.1 PERFIL DAS PROFESSORAS

Na Tabela 1, a seguir, são expostos dados de identificação das professoras referentes à formação, ao tempo e local (Estado) de atuação.

Tabela 1: Dados das professoras referentes à formação e à atuação profissional

Professoras	Estado de atuação	Formação inicial	Formação complementar	Tempo de atuação em SRM
P1	Paraná (PR)	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial	Especialização em Gestão Educacional	3 anos
P2	Paraná (PR)	Pedagogia	Especialização em Interdisciplinaridade	9 anos
P3	São Paulo (SP)	Pedagogia	Psicopedagogia Mestrado em Educação	7 anos
P4	São Paulo (SP)	Pedagogia com Habilitação em Deficiência Auditiva	Especialização em Atendimento Educacional Especializado	5 anos
P5	Paraná (PR)	Pedagogia	Especialização em Educação Especial	4 anos
P6	Paraná (PR)	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	5 anos

Fonte: elaboração própria. Legenda: SRM – Salas de Recursos Multifuncionais.

Os dados disponibilizados na Tabela 1 indicam que todas as professoras possuem formação em nível superior na área de Pedagogia. Chama a atenção que duas dessas professoras possuem habilitação na área de Educação Especial em sua formação, sendo esta uma característica de alguns cursos de Pedagogia, nos quais discentes tiveram seu ingresso até 2006. Todas as professoras possuem especialização, embora apenas três delas seja na área de Educação Especial, conforme exigência para a atuação nas SRM ofertando o AEE, como dispõe a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) em seu artigo 12º (BRASIL, 2009).

No que se refere a essa formação para o atendimento a alunos público-alvo da Educação Especial, não existem mais nas matrizes curriculares dos cursos de Graduação em Pedagogia as habilitações em Educação Especial, pois a partir de 2006 foi exigida uma formação generalista desse profissional com vistas à inclusão (BRASIL, 2006). Dessa forma, quando se contempla a Educação Especial e Inclusiva nessa formação, isso ocorre por meio de uma ou mais disciplinas

generalistas ao longo do curso. Todavia, em alguns lugares, não há nenhuma disciplina dessa área na matriz curricular do curso.

Essas particularidades são muito discutidas na literatura atual e a impressão que temos é que a formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva parece nunca sair de pauta. E, nessa recorrência de discussões, deparamo-nos com temas exaustivamente debatidos, mas que, por outro lado, não atingiram seu ápice de discussão e, menos ainda, não se atingiu uma solução para os problemas apontados nessa formação (PLETSCH; MENDES, 2015; OLIVEIRA, 2015; GARCIA, 2013; CRUZ; GLAT, 2014).

Nessa direção, vislumbramos um caminho que não desconsidera os aspectos específicos dessa formação, a exemplo de conhecimentos que devem sim ser almejados por professores que pretendem trabalhar com o público-alvo da Educação Especial (SILVA; MANZINI, 2013; GLAT; PLETSCH, 2013; DELIBERATO, 2013). E também consideramos a necessidade de conhecimentos que permitam uma articulação entre o trabalho da equipe escolar, dos serviços especializados, atualmente representados pelo AEE que ocorre nas SRM e das práticas pedagógicas da sala de aula comum, do ensino regular (OLIVEIRA; ZABOROSKI, 2015; GLAT; PLETSCH, 2013; BRASIL, 2009).

Segundo Anjos e Campelo (2013), em pesquisa realizada sobre o perfil dos profissionais que atendem alunos nas SRM, a maioria das professoras era graduada em Pedagogia e cursava pós-graduação. Observaram que as equipes de AEE eram compostas por duas ou três pessoas, todas da área da Pedagogia, formadas por pessoal experiente em educação especial, mas com formação universitária recente e grande parte em serviço e a distância. Geralmente havia oficinas e cursos de curta duração e profissionais de outras áreas atuavam apenas na etapa de diagnóstico e encaminhamento. As autoras consideraram, também, que o perfil militante das professoras proporcionava a busca pela superação de suas limitações, investindo na própria formação e na formação dos demais colegas.

2.2 PERFIL DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

A seguir, nas Tabelas 2 e 3, são apresentadas as características dos alunos referentes à faixa etária, nível de escolaridade e diagnósticos. Estes dados foram apresentados de maneira conjunta (SRM das cidades do Paraná e de São Paulo), totalizando 52 alunos, sendo 32 do gênero masculino e 20 do feminino.

Tabela 2: Distribuição de alunos por idade e nível de escolaridade (educação infantil e ensino fundamental)

Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
G2 – Ensino Fundamental – Ciclo I (8 a 13 anos)	39	75%
G1 – Educação Infantil (3 a 8 anos)	13	25%
Total	52	100%

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 2, observamos que a maioria (75%) dos estudantes se encontra matriculados no Ciclo I do ensino fundamental, muito embora haja crianças com idade acima de seis anos matriculadas na Educação Infantil.

Tabela 3: Distribuição de alunos por diagnóstico indicado na documentação escolar após avaliação psicoeducacional/psicopedagógica (com equipe multiprofissional)

Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Deficiência Intelectual	23	44%
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	15	29%
Deficiência Sensorial	7	14%
Deficiência Física	4	7,5%
Deficiência Múltipla	3	5,5%
Total	52	100%

Fonte: elaboração própria.

Os dados da Tabela 3 demonstram que nas SRM há um predomínio (44%) de alunos com deficiência intelectual, seguido dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (29%). Ressaltamos que os registros de três alunos com diagnóstico de TGD trazem os seguintes quadros: Síndrome de Cri-Du-Chat, Paralisia Cerebral e Síndrome de Rett. Os três alunos (5,5%) que possuem deficiência múltipla, respectivamente, possuem: deficiência auditiva e física; deficiência visual, física e intelectual e, deficiência auditiva, física e intelectual.

No que diz respeito ao motivo principal de encaminhamento desses alunos para as SRM, destacamos a frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, sendo que muitos destes não possuem nenhum problema clínico associado, já que as manifestações estão na aquisição e no desenvolvimento da

linguagem, atenção e concentração, habilidades da leitura e da escrita e raciocínio lógico/matemático.

Corroborando dados do estudo de Tada, Lima, Melo et al. (2012), pode-se observar que nas SRM ainda há desconhecimento em relação ao diagnóstico de alguns alunos, incoerência e defasagem idade/nível de escolaridade. Diante dessas constatações, alguns questionamentos são levantados: será que os alunos com deficiência, matriculados na escola regular, são de origem de classes ou escolas especiais ou estão se tornando multirrepetentes?

Não podemos perder de vista que a avaliação dos alunos público-alvo da educação especial sempre deve ter a finalidade de identificar potencialidades, dificuldades e planejar o ensino desses estudantes, inclusive, individualizado, se for o caso (OLIVEIRA, 2015). Portanto, não se deve apenas identificar estes alunos, é necessário saber se eles, de fato, precisam dos serviços especializados (VELTRONE, 2011). Sabemos que há alunos que apresentam deficiência e não necessariamente precisam destes serviços. Assim como, há alunos sem deficiência e que apresentam dificuldades ao longo do processo de escolarização (OMOTE, 2006).

Chama a atenção que estes alunos com alterações ou atraso no processo de aprendizagem, sem deficiência associada ao desenvolvimento, concentram-se nas SRM das professoras P1, P2, P5 e P6, indicando uma característica particular das SRM paranaenses. Em uma das escolas públicas municipais do Estado do Paraná, dentre os 12 alunos matriculados na SRM, 11 deles apresentavam diagnóstico de “dificuldade acentuada na aprendizagem e transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade”, associados ou não a uma “desordem do processamento auditivo central”¹. Na outra escola, dentre os 20 alunos matriculados na SRM, 18 deles apresentavam diagnóstico de transtornos funcionais.

É possível que em alguns registros dessas crianças tenha sido estabelecido o diagnóstico de ‘deficiência intelectual’ para fins de frequentarem a SRM, em busca de algum tipo de apoio. Por outro lado, na política estadual do Paraná são previstos suportes para os transtornos funcionais em SRM (PARANÁ, 2011). Mesmo assim,

¹ As aspas utilizadas referem-se a grifos nossos, em razão de essas nomenclaturas estarem nos relatórios escolares (prontuários escolares) e nas falas das professoras.

reiteramos que as SRM são destinadas ao atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial, conforme preconiza o Art. 4º da Resolução CNE/CEB n.4/2009 (BRASIL, 2009) e a política nacional (BRASIL, 2008).

Por outro lado, esses dados apontam para uma discussão recente acerca da ampliação do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O perfil desses alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, especialmente daqueles sem nenhuma alteração orgânica associada, pode indicar uma demanda diferente para a Sala de Recursos Multifuncionais. Muito embora esse espaço esteja destinado ao público-alvo da Educação Especial nas políticas públicas, essa nova demanda indica, no mínimo, a necessidade de se discutir sobre as funções e o perfil de alunos que precisam desse serviço. Por outro lado, não podemos desconsiderar, também, a necessidade de rever concepções acerca desse diagnóstico, amplamente discutido na literatura especializada, ao longo dos estudos no contexto da Educação Especial e Inclusiva (ALMENDROS; LARDOEYT, 2012; OMOTE, 2006; PAGNI, 2015; VELTRONE; MENDES; OLIVEIRA, 2009).

Diante deste contexto, surgiram os seguintes questionamentos: como está sendo realizado o diagnóstico dos alunos encaminhados para as SRM? Como tem sido avaliado o processo de escolarização de todos os alunos, independentemente, de possuírem ou não uma deficiência? Essas preocupações apontadas, também, por Oliveira, Lopes, Soriano et al. (2016) não têm recebido o devido destaque durante o período de escolarização e, especialmente, nas ações multidisciplinares voltadas para a avaliação e o diagnóstico em ambiente escolar.

Com isso, ressaltamos que o esforço das instituições escolares, nesse momento, deve ser direcionado para as ações que objetivam proporcionar um ensino de qualidade que cumpra as funções básicas da escola, especialmente no que se refere à participação e ao aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, ao longo de toda a escolarização. Reiteramos que não podemos nos esquecer de que este objetivo é igualmente almejado para aqueles alunos que, embora não possuam 'deficiências', também apresentam diferenças no processo educacional (OMOTE, 2006). Desta forma, ocorre uma educação de qualidade para todos os alunos em que não seria preciso falar em inclusão, uma vez que esta aconteceria de maneira natural.

2.3 ASPECTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

A seguir, apresentaremos os relatos das professoras sobre os aspectos da prática desenvolvida nas SRM. Os relatos foram identificados por nomes fictícios, de tal modo que seus conteúdos não focassem somente a relação entre falas e local de atuação, por exemplo, já que nos dados de perfil desses professores aparecem esses locais de atuação. Com esse cuidado, pensamos que as interpretações ocorreram de maneira mais ampla.

a) Rotina e ações do AEE realizada nas SRM

(...) Realizo o atendimento educacional especializado com os alunos, dividindo eles em pequenos grupos. Procuro organizar os grupos considerando o nível de dificuldades que eles apresentam. [Patrícia].

Atendo os alunos individualmente ou em grupo (...) alguns dos atendimentos são realizados na própria sala do aluno, preparo as atividades e aula que iremos realizar juntos (...). Além dos atendimentos eu tenho horário de HTPI (Horário de trabalho pedagógico individual) em que aproveito para orientar professores, pais, funcionários e gestão, nesses horários também avalio os alunos que são encaminhados pelas professoras da sala regular, para identificar necessidade de encaminhamento para fonoaudiologia, psicopedagogia e outros. [Maria].

(...) Geralmente tenho quatro atendimentos por dia e a organização do atendimento é de acordo com as necessidades do aluno. Nos períodos em que não estou atendendo estes alunos, estou auxiliando na avaliação de alguns alunos indicados pelos professores de sala regular e/ou confeccionando recursos/materiais para serem utilizados pelos alunos. [Joana].

Algumas professoras citaram o período destinado à hora atividade ou horário de trabalho pedagógico individual (HTPI) para a elaboração das atividades e estratégias pedagógicas voltadas ao AEE, mas também, às atividades de orientação aos pais e demais profissionais e setores do ambiente escolar envolvidos com o desenvolvimento e a escolarização dos alunos. Comentaram, também, sobre a possibilidade de AEE dos alunos em grupo e uma das professoras mencionou que

esses grupos são constituídos de acordo com o nível de dificuldade dos alunos. Houve menção ao suporte em avaliações e elaboração de recursos e materiais a serem utilizados pelos alunos.

Observamos que ainda é marcante a tentativa de classificar o desempenho dos alunos, levando em consideração um padrão homogêneo. Quando as professoras comentaram sobre a formação de grupos, elas relataram que eles são constituídos a partir do nível de dificuldade apresentada pelos alunos. Isso demonstra o quanto uma concepção de diversidade no processo de ensino-aprendizagem ainda está distante. Precisamos admitir que cada sujeito constrói e lida com o conhecimento de uma forma particular, independentemente deste sujeito possuir ou não uma deficiência. Esse tipo de concepção ainda precisa ser muito discutido junto aos profissionais do ambiente educacional e familiar para que seja possível mudar essa concepção homogênea de desenvolvimento e aprendizagem (OLIVEIRA; ANTUNES, ASPILICUETA et al., 2012; CRUZ, 2010).

Em relação à descrição da rotina, observamos que nos relatos das professoras são contempladas muitas funções, provavelmente na tentativa de atender ao que é preconizado em documentação regulamentar do funcionamento do AEE (BRASIL, 2009). Sabemos, no entanto, que as atribuições estabelecidas nesse documento ultrapassam qualquer limite de possibilidade de atuação de um professor, especialmente no que se refere aos aspectos específicos relacionados à diversidade de alunos contemplados no AEE.

Além disso, algumas dessas funções também são mais difíceis de serem atingidas em razão da atual organização e funcionamento do AEE e, em algumas situações, pela ausência do apoio e colaboração da gestão escolar no favorecimento de condições para o desenvolvimento das diversas atribuições do professor do AEE voltadas à educação inclusiva. Dentre estas condições, pode-se destacar a disponibilização de tempo para que o professor do AEE estabeleça articulação com os professores da sala comum, bem como, quando necessário, estabelecer parcerias com áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva (ZABOROSKI; MATA; SORIANO et al., 2017; VIANNA; MASCARO; MARETTI et al., 2015; PASIAN; MENDES; CIA, 2014).

Adiante, na categoria temática acerca da articulação entre o AEE e a sala comum, teremos a oportunidade de verificar o quanto essa articulação é dificultada. Não podemos nos esquecer, no entanto, que essa articulação que recai sobre a ampliação do período escolar é prevista com o objetivo de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos (BRASIL, 2016; 2010). Por outro lado, é preciso ter em mente que essa previsão deveria ocorrer dentro da carga horária de trabalho desses professores.

b) Estratégias e intervenções pedagógicas desenvolvidas

Eu sigo o currículo do ensino regular e adapto na sala de recursos de acordo com o meu planejamento diário, vejo as possibilidades de passar os mesmos conteúdos da sala regular mais de uma maneira mais lúdica, lembrando que a sala de recursos não é sala de apoio, pois, nós tentamos trabalhar áreas de mais dificuldades dos alunos que são os aspectos afetivos, aspectos sociais, aspectos cognitivos, aspectos acadêmicos, aspectos de linguagem e aspectos psicomotores. [Julia].

Se tratar de déficit intelectual, teria que começar pelas mais fáceis e com o tempo você ir dificultando, por exemplo um caça palavras, eu dou um caça palavras, cinco palavras hoje, se o aluno conseguir (...) a medida do tempo que ele vai adquirindo a leitura escrita vai se aprofundando as atividades (...). [Joana]

Jogos nós quase não temos, nós usamos mais caça palavras, o alfabeto móvel, o alfabeto silábico, os jogos que nós temos são os jogos que nós montamos, pesquisamos na internet e a gente monta, coloca a figura e pede para que eles montem com o alfabeto móvel o nome daquela figura, atrás da figura tem a palavra correta aí eles vão comparar o que eles escreveram com o que está escrito. [Mariana].

Um exemplo de atividade para atingir a meta de trabalhar o lúdico nos conteúdos é o jogo maluco das operações matemáticas que eu confeccionei. Esse jogo trabalha com a matemática mais de uma maneira mais lúdica. Ele tem quatro pratos de bolo de cores diferentes e foi colado o sinal das quatro operações, depois trabalhamos com os alunos no concreto. Cada aluno recebeu dez grãos de feijão ao esparramar os feijões no prato ia se montando as contas. Eles tinham que contar o número de grãos que caía na subtração, adição, multiplicação e na divisão. Se o número de feijões era maior na adição eles montavam a primeira operação e assim por diante. E conforme ia se resolvendo as operações aumentava os grãos. [Patrícia].

Eu utilizo muito texto com contos ou histórias onde eu faço a digitação desses textos e no digitar eu faço a troca de letras ou escrevo errado, com falta de pontuação adequada dou para eles fazer a leitura, muitos nem percebem o erro, depois um a um vamos fazendo a leitura e destacando os erros, em seguida vamos transcrevendo o texto de acordo com a ortografia. Para os alunos que ainda não estão alfabetizados eu utilizo o alfabeto móvel, o alfabeto colado na mesa e gosto muito de trabalhar com os mesmos utilizando o método das boquinhas onde os alunos têm que perceber através do tato o som das letras e das sílabas. [Paula].

Elaborei um cartaz com a poesia As Borboletas de Vinícius de Moraes. O cartaz continha as imagens das palavras do texto, pois na turma (ensino regular) havia um aluno com deficiência sensorial (surdez). Então, o cartaz foi elaborado pela professora do AEE a partir do texto que a professora da sala regular iria trabalhar com a turma. Os alunos pintaram as poesias, assim ampliamos o vocabulário em Libras para o aluno com deficiência e dos alunos da classe, na sequência lemos a poesia, a turma leu e assim as imagens foram retiradas do texto e por fim, voltamos a preencher o texto com as imagens. O texto ficou em sala e foi utilizado por mais quinze dias, pois deste texto trabalhamos os conceitos singular (borboleta) e plural (borboletas) e conjugação do verbo (gostar). [Maria].

Atividade de escrita, segmentando as frases para favorecer a consciência fonológica das palavras (perceber quantidade de sílabas e letras) realizada com o auxílio do alfabeto móvel. [Joana].

Elaboro o PDI, Plano de Desenvolvimento Individualizado, que prevê os objetivos, recursos e estratégias que devem ser utilizadas em sala regular. Neste documento ainda é previsto o papel da família, o contato com a equipe multidisciplinar da saúde, o papel da gestão (...). (...) junto com professor (do ensino regular) deixamos claro os objetivos que deverão ser trabalhados com este aluno. Preciso deixar bem claro, que não mudamos o conteúdo. Este aluno terá a chance de participar e discutir de todos os conteúdos trabalhados no ano que frequenta, porém os objetivos são adequados as suas necessidades. [Julia].

Constatamos nos relatos das professoras a diversidade de estratégias e recursos pedagógicos utilizados para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. As professoras enfatizaram atividades que desenvolvem as habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico. Em dois relatos ficou explícito que o conteúdo trabalhado na sala comum não é diferenciado, e sim, adaptado ao aluno público-alvo da Educação Especial. Observamos uma preocupação em relação ao acesso dos alunos ao conteúdo do currículo por meio de estratégias diferentes e a possibilidade do professor do AEE auxiliar o professor da sala comum, nesta mesma sala, no

desenvolvimento das atividades propostas a todos os alunos (REGANHAN; PRIORI; PRIORI, 2015).

Alguns relatos também demonstraram que as professoras elaboraram e desenvolveram as suas atividades a partir do trabalho com gêneros textuais (poesia e fábula), considerando o currículo desenvolvido pela professora da sala comum com os demais alunos, procurando auxiliar nos processos de alfabetização e letramento. Às vezes, a simples maneira de estruturar a atividade possibilita essa experiência e, talvez, esse dado tenha chamado atenção aqui nestes relatos porque sabemos que não se trata de algo comum nas escolas.

Nesta perspectiva, também chamou a nossa atenção o fato de alguns relatos demonstrarem claramente a existência da parceria entre as professoras da sala comum e as professoras do AEE. Constatamos que ambas dividem a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar os recursos e estratégias de ensino utilizadas com todos os alunos da turma. Estas práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir do ensino colaborativo (MENDES, 2006). Algumas professoras não só relataram a importância e a possibilidade da participação dos profissionais da escola, incluindo os gestores, mas também dos familiares e profissionais da saúde na elaboração e no desenvolvimento das atividades e estratégias pedagógicas do Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), para garantir o favorecimento das necessidades específicas dos alunos.

Nesse sentido, reforçamos que ao longo dessa elaboração temos quatro grandes dimensões: a gestão escolar, o fazer pedagógico, a família e o aluno. Sendo assim, essas dimensões devem ser levadas em consideração durante todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem (OLIVEIRA; LARA, 2015).

c) Apoios e recursos pedagógicos utilizados

Computadores com internet para poder trabalhar individual ou em grupo com jogos específicos como, por exemplo, os de raciocínio lógico para dar diversidade nos jogos (...). [Maria].

Recursos de alta tecnologia assistiva que favoreçam a alfabetização. [Julia].

Tablets ou notebooks com dicionários digitais e aplicativos em língua de sinais. [Patrícia].

As professoras citaram os recursos tecnológicos, especialmente em razão do acesso à internet como os principais tipos de apoio. Consideraram que os recursos tecnológicos podem diversificar a prática pedagógica e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É preciso ter clara a função destes recursos tecnológicos para que os mesmos não se percam na atividade. Não basta apenas utilizar o recurso, pelo fato de ser algo diferente, é necessário planejar a atividade de tal modo que ele seja apenas um apoio para o desenvolvimento da atividade. Além disso, é preciso ter em mente que há inúmeras possibilidades de recursos de baixa tecnologia que podem ser confeccionados pelo professor do AEE e utilizados na sala comum (REGANHAN; PRIORI; PRIORI, 2015), conforme demonstraram alguns relatos das professoras sobre as estratégias e intervenções pedagógicas.

Dentre os vários fatores que podem dificultar a realização adequada e satisfatória do atendimento educacional aos alunos público-alvo da Educação Especial, Tada, Lima, Melo et al. (2012) e Siqueira, Mascaro, Redig et al. (2013), discutem acerca de dois destes fatores ao exporem que as escolas não estão adaptadas para receber o aluno com deficiência, apresentando barreiras arquitetônicas que restringem o acesso deste aluno a determinados espaços escolares e que as salas de recursos possuem poucos materiais. Alguns pesquisadores enfatizam que não podemos ignorar as particularidades de muitos destes alunos que só podem ser compreendidas por meio de estudos e confecções de materiais adaptados (BRACCIALLI, OLIVEIRA, BRACCIALLI et al., 2008; DELIBERATO, 2013; MENDES; ALMEIDA, 2012).

Diante destas discussões, concordamos que os entraves para a implementação da educação inclusiva englobam questões relacionadas a infinitos e complexos fatores, tais como: a cultura escolar, a gestão educacional, o fazer pedagógico, a família, aspectos individuais do aluno, os profissionais e setores envolvidos com o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, a falta de professores especializados, a insuficiência da formação inicial e continuada, a necessidade de melhorias na qualidade da formação, na definição de papéis dos educadores e nas condições de trabalho do professor da SRM

(ZABOROSKI; MATA; SORIANO et al., 2017; OLIVEIRA; LARA, 2015; MENDES; CABRAL; CIA, 2015).

d) Articulação entre o professor da SRM e o professor da sala comum

Olha é pouca. Esses dias ainda entrei em discussão com a pedagoga e nós conversando sobre a professora, o aluno não lê e não escreve e a professora dá uma prova com 10 questões de geografiaaaa, sabendo que o aluno é aluno de sala de recursos, sabendo que o aluno tem dificuldades, não escreve, ela erro e erro feio sobre isso, infelizmente e eu já havia conversado com essa professora, são as adaptações curriculares, o aluno precisa de um currículo mínimo, são 10 questões, mas objetivas para o aluno consiga, e se ele não consegue escrever, ele consegue fazer oral, ele está no terceiro ano e ainda não aprendeu a ler. O diagnóstico do neuro ainda não saiu, mas provavelmente dislexia. [Paula].

Eles (professores do ensino regular) querem que o aluno de SRM tenha o mesmo progresso do aluno da sala regular, que não tem dificuldades de aprendizagem e não é 'assim'. Esse aluno vai ter um rendimento baixo que pode melhorar, mas isso vai ser com o tempo, não é de um bimestre para outro. [Maria].

Bimestralmente as pedagogas do ensino regular vêm até a sala de recursos para ver o desempenho dos alunos e para repassar para as professoras como eles estão e como elas poderão adaptar o currículo com os mesmos. [Tatiana].

Desenvolvemos uma parceria através do ensino colaborativo entre professores (ensino regular e AEE) e monitores. Planejamos a atuação em conjunto, buscando atender o currículo previsto para o ano de escolaridade do aluno com necessidades educacionais especiais. [Maria].

(...) realizamos encontros quinzenais com os professores e coordenadora de educação especial para discussões e direcionamento do trabalho (avaliações, relatórios, atendimentos e encaminhamentos). A dificuldade maior está em promover esta articulação com a professora da aluna da outra escola. [Julia].

Atuo de forma colaborativa com os professores e monitores (...). Acredito que atuar em um ensino colaborativo só é possível quando há planejamento e atuação em conjunto. [Patrícia].

Algumas professoras relataram que, para atender às necessidades educacionais dos alunos, buscaram, por meio do ensino colaborativo, elaborar e desenvolver as atividades e estratégias pedagógicas do PEI junto aos professores

da sala comum. Por outro lado, alguns relatos demonstraram que isso não ocorre nos contextos educacionais em que atuam.

Mendes e Malheiros (2012) destacaram que muitos professores da educação especial sentem dificuldades em estabelecer parcerias com os professores da classe de ensino regular, por diversos fatores, tais como a ausência ou poucas diretrizes dos professores da educação especial ao se aproximarem dos demais. Isso pode ocorrer, também, por causa da diferença de formação e, conseqüentemente, diferença em relação à compreensão das necessidades dos alunos. Existe, ainda, o aspecto da escassez de tempo dos professores para trabalharem juntos, especialmente porque o AEE funciona em turno contrário ao da sala comum e a dificuldade em relação à localização desse serviço, quando o mesmo não ocorre na mesma escola.

Outra situação marcante nestes relatos diz respeito à forma como é realizada a adaptação curricular. Considerando a função complementar e/ou suplementar do AEE ao ensino regular, o currículo adaptado pelos professores (do AEE e da sala comum) deveria ser desenvolvido na sala comum do ensino regular, o que nem sempre ocorre. Os mecanismos de articulação entre o professor da Educação Especial e o professor da sala comum, bem como o conhecimento especializado dos profissionais da educação, conforme discutimos anteriormente, são alguns dos pontos nevrálgicos a serem considerados no processo de inclusão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As SRM têm um papel fundamental nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Sua idealização partiu do pressuposto de garantir a estes estudantes, além de condições de acesso e permanência no ensino regular, principalmente condições de participação e aprendizagem no processo de escolarização. Baseadas nesses pressupostos, tivemos como objetivo identificar as práticas pedagógicas realizadas nas SRM. Os relatos das professoras demonstraram as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento de práticas voltas à educação inclusiva.

Dentre as possibilidades, foram vislumbrados a elaboração e o desenvolvimento de algumas práticas pedagógicas por meio do ensino colaborativo, os quais demonstraram ser estratégias importantes para o desenvolvimento da educação inclusiva. Contudo, outras práticas pedagógicas revelaram que algumas professoras da Educação Especial assumem posições diferenciadas em relação às suas atribuições e à política nacional de inclusão. Esta configuração pode contribuir para a construção de um papel secundário destas professoras nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e também daqueles alunos que não fazem parte desse público, mas que igualmente precisam de apoio especializado.

Neste cenário, considerando as discussões realizadas no decorrer desta pesquisa, possivelmente as dificuldades na implementação da educação inclusiva são fruto da conjunção de todos os fatores expostos, uma vez que eles não são mutuamente excludentes. A fim de iniciar uma modificação neste cenário, fazemos alusão à necessidade de se repensar na influência da complexidade das atribuições exigidas do professor especializado no contexto das SRM e da política nacional de inclusão que não garante ou viabiliza as condições necessárias para o efetivo desenvolvimento das atribuições voltadas à educação inclusiva.

Sendo assim, destacamos alguns desafios advindos dos relatos das professoras. O primeiro deles diz respeito à formação insuficiente, aligeirada ou ausência de formação exigida para atuar no contexto da educação inclusiva. O segundo se refere ao tipo de avaliação que tem sido realizada nas escolas e os encaminhamentos necessários para identificar alunos que precisam de apoio especializado durante o seu processo de escolarização. Os dados obtidos em relação ao perfil dos alunos permitem inferir que muitos deles não são público-alvo da Educação Especial, indicando uma mudança desse perfil decorrente de demandas da própria diversidade presente no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, vem à tona outra discussão importante que é a avaliação psicoeducacional ou psicopedagógica realizada nas escolas. Os dados indicaram uma preocupação demasiada em identificar e encaminhar estes alunos para as SRM. E, em nenhum momento, são vislumbradas avaliações que levam em

consideração o processo de ensino e aprendizagem, com considerações acerca da gestão escolar inclusiva, das ações pedagógicas, também com fins inclusivos, dentre outros aspectos. O foco dessa avaliação que, normalmente, ocorre num único momento escolar, é apenas o desempenho do aluno e os aspectos do diagnóstico médico, que nada dizem ou implicam em ações pedagógicas futuras para aperfeiçoar esse desempenho (OLIVEIRA; LOPES; SORIANO et al., 2016).

O terceiro desafio ao desenvolvimento da educação inclusiva diz respeito à elaboração e utilização de estratégias e recursos pedagógicos adaptados. Nem todos os relatos expuseram preocupação com a articulação entre o professor da SRM e o professor da sala comum para a elaboração conjunta do PEI e a execução na sala comum de possíveis estratégias e recursos adaptados.

Por estas razões, consideramos que os mecanismos de articulação entre os professores da Educação Especial e os professores da sala comum, o conhecimento especializado dos profissionais da educação e a cultura escolar são alguns dos pontos nevrálgicos que permanecem com necessidade de problematizações e, conseqüentemente, mais discussões e pesquisas que contribuam para a efetivação de práticas escolares inclusivas.

JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA

Docente do Departamento de Educação Especial (DEE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

ANA PAULA ZABOROSKI

Doutoranda em Educação (Bolsista FAPESP) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

MARCELA SILVA DA LUZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Servidora do Senac, unidade de Marília, SP.

3 REFERÊNCIAS

ALMENDROS, I. C.; LARDOEYT, S. H. Educación, Hándicap e Inclusión - Una lucha familiar contra una escuela excluyente, Granada: Máqina edicones, 2012, 176 p.

ANJOS, H. P.; CAMPELO, C. S. Perfis das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das polítics recentes para inclusão escolar. *Poiésis*, Tubarão, v.7, n.11, p.83–95, 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.59-76, 2011. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 11 fev. 2018.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRACCIALLI, L. M. P.; OLIVEIRA, F. T.; BRACCIALLI, A. c.; SANKAO, N. Influência do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa de manuseio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.14, p.141-154, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1.444 de 10 de outubro de 2016. Programa Novo Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 de mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto da Presidência da República. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Institui sobre o Programa mais Educação. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 02 de mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006. Câmara de Educação Básica. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 mai. 2006.

CRUZ, M. R. D. F. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos duma sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.23, n.36, p.27-42,

2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C.; MIURA, R. K. K.; OLIVEIRA, R. T. O. (Orgs.). *Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar*. Curitiba: Editora CRV, 2014, p.13-36.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P. (Org.). *Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, p.71-90, 2013.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista do Centro de Educação/Cadernos*. n. 29, p.1-7, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

FUCK, A. H.; CORDEIRO, A. F. M. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, v.28, n.52, p.393-404, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/16093/pdf>. Acesso em: 07 jul. 2018.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.52, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. *Inclusão e acessibilidade*. Marília, 2006, p.29-41.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões Teoria, Políticas e Formação*. 1 ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012, v.1, 407p.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A.; CIA, F. O Atendimento Educacional Especializado e a Formação de professores Especializados: conclusões. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de professores em Educação Especial*. São Carlos: M&M Editora, ABPEE, 2015. p. 513-528.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. S. M. (Org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial*. 1 ed. São Carlos: Observatório Nacional de Educação Especial, 2015, v.2, 522 p.

MENDES, E. G.; MALHEIROS, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de "tamanho único" do atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (Org). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.349-366.

OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v.23, n.27, 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu>. Acesso em: 30 mai. 2016.

OLIVEIRA, J. P. LOPES, S. I. A.; SORIANO, K. R.; ARAUJO, M. A. Avaliação e diagnóstico de crianças do público-alvo da Educação Especial: implicações para a Educação Inclusiva. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. [online]. v. 3, n. 2, 2016, p. 103-120. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5295/3708>. Acesso em: 02 mar. 2018.

OLIVEIRA, J. P.; LARA, P. T. A avaliação no contexto escolar: considerações sobre o estudante com deficiência visual. Texto disponibilizado para a disciplina de “Avaliação de Competências e Necessidades do Estudante com Deficiência Visual”. 2015. Publicado no *Portal do Redefor (Educação Especial)*. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

OLIVEIRA, J.P.; SANTOS, S. A.; ASPILICUETA, P.; CRUZ, G. C. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. v.18, n.1, 2012, p.93-112. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 09 jul. 2018.

OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P. Interdisciplinary Practices along with the Basic Literacy Process: The Continuing Education Focused on Teachers. *Creative Education*, v. 6, p. 1815-1824, 2015. Disponível em: http://file.scirp.org/pdf/CE_2015101314005107.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

OMOTE, S. Inclusão e as questões das diferenças na educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, 2006. Disponível em: www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 25 abr. 2017.

PAGNI, P. Encontros com a deficiência: de ensaios da ficção a testemunhos sobre a sua ética em uma rede (in) visível. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. [online]. v. 2, n. 1, 2015, p. 103-120. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5295/3708>. Acesso em: 02 mar. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Instrução nº 016/2011 da SEED/SUED*. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais – tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. 2011.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. *Revista Eletrônica de Educação*, v.8, n.3, p.213-225, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre Políticas e Práticas: Os Desafios da Educação Inclusiva no Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v.23, n.27, 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu>. Acesso em: 30 mai. 2016.

REGANHAN, W. G.; PRIORI, M. E. K.; PRIORI, R. A. V. O uso de baixa tecnologia e do ensino colaborativo entre o AEE e a Educação Física. In: OLIVEIRA, J.P.; ANTOSZCYSZEN, S.; MATA, S.P.; SORIANO, K.R. (Orgs.). *Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015, p.207-226.

SANTOS, M. C. D. O Direito à Diferença como Pressuposto Político e Filosófico da Mudança de Concepção da Educação Especial. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.2, n.1, p.9-22, 2015. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5167/3640>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SILVA, M. O.; MANZINI, E. J. Avaliação das Habilidades Motoras de Alunos com Paralisia Cerebral: Uso do ASPA-PC. *Revista da Sobama*, Marília, v.14, n.1, p.9-16, 2013. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SIQUEIRA, C. F. O.; MASCARO, C. A. A. C.; REDIG, A. G.; SILVA, S. E.; CARLOU, A. O percurso de elaboração de um plano educacional individualizado em uma turma de uma escola especializada. *Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, de 05 a 07 de novembro de 2013.

TADA, I. N. C.; LIMA, V. A. A.; MELO, T. G.; CORREIO, D. Y. V. T. Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.28, n.1, p.65-69, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/08.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

VELTRONE, A. A. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.; OLIVEIRA, G. P.; GIL, M. S. C. A. A Educação Especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição de deficiência mental, in: COSTA, M. P. R. Educação Especial – aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: Edufscar, p. 11- 27, 2009.

VIANNA, M. M.; MASCARO, C. A. A; MARETTI, M. M. B.; BRAUN, P. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). v.4, n.7, p.52-62, 2015.

ZABOROSKI, A. P.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R.; MARTINS, P. T. O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Edição Especial* , v.4, n. 1, p. 119-130, 2017.