

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

JOSEANE DA SILVA MEIRELES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS  
DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**

JOÃO PESSOA – PB

2023

JOSEANE DA SILVA MEIRELES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS  
DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a  
Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade  
Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção  
do título de Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup>. Izaura Maria de Andrade da Silva

JOÃO PESSOA – PB

2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M514e Meireles, Joseane da Silva.

Educação inclusiva na educação infantil: os desafios do Atendimento Educacional Especializado / Joseane da Silva Meireles. - João Pessoa, 2023.

49 f.

Orientação: Izaura Maria de Andrade da Silva.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação especial inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Silva, Izaura Maria de Andrade da. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

JOSEANE DA SILVA MEIRELES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS  
DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a  
Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade  
Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção  
do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 02/06/2023

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



IZAURA MARIA DE ANDRADE DA SILVA

Data: 14/06/2023 13:42:39-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Izaura Maria de Andrade da Silva  
Professor (a) Orientador (a)

---

Adenize Queiroz de Farias  
Examinador (a) 1

---

Magno Alexson Bezerra Seabra  
Examinador (a) 2

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a minha mãe, que sempre foi minha incentivadora, que tanto abdicou de si em meu favor, por todas as vezes em que precisou renunciar suas noites de sono para me esperar chegar da universidade e me fazer companhia nas madrugadas de estudo. Mainha não teve a oportunidade de estudar como eu tenho, mas fez questão de abortar seus sonhos pelos meus. Minha eterna gratidão!

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e acima de todas as coisas, a Deus. Ele que foi meu refúgio, que estava ouvindo cada oração e me deu forças para não desistir em meio as dificuldades que encontramos ao longo do caminho.

A minha mãe pelas incontáveis vezes que me esperou na parada do ônibus na volta da universidade as 23:00h para que eu não seguisse sozinha até chegar em casa e a meu irmão pelas vezes em que conseguiu me buscar.

As minhas sobrinhas que me desconcentravam e queriam brincar nos momentos em que eu estava a estudar. Foram nesses momentos que eu pude me recompor para voltar a rotina exaustiva.

Ao meu melhor amigo e namorado, por estar sempre comigo, por não desistir de mim, por entender minha ausência e estresse, por tentar e conseguir me ajudar a cada momento de angústia e acompanhou minha trajetória desde o início deste trabalho.

As minhas amigas Rafaella, Geniele, Jordânia e Jessica, pelo incentivo, pelas orações e por entender as vezes que precisei renunciar nossos encontros por estar escrevendo este trabalho.

A minha orientadora, Izaura, por ter carinhosamente me acolhido, acreditado, sendo sempre muito paciente e me atendendo sempre que precisei. E por não ter desistido de mim durante esse período de quase dois anos em que tento finalizar este estudo.

A banca examinadora composta pelos professores Magno e Adenize, por terem aceito gentilmente o convite e contribuir com suas experiências acerca do tema, que certamente serão de grande importância na conclusão deste trabalho.

A Universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade de estudo e crescimento intelectual.

*“Até aqui nos ajudou o Senhor”  
(Samuel 7:12)*

## RESUMO

É sabido que a educação é direito de todos e esse direito implica acesso, permanência e qualidade de ensino. A educação inclusiva deve iniciar na educação infantil e implica em uma educação que ultrapassa o mero cumprimento da lei, buscando por profissionais que são especializados nas áreas relacionadas a educação especial. Para que haja educação inclusiva são necessárias várias ações na escola, na sociedade e na família. O trabalho colaborativo entre o professor de sala regular e o professor do atendimento educacional especializado, é primordial no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, pois estes profissionais contribuem e criam estratégias em conjunto para desenvolver habilidades visando o aprendizado de cada aluno. Sendo assim, os professores da sala regular e da sala de recursos, precisam trabalhar de forma a cooperar um com o outro a fim de minimizar as dificuldades, promovendo a inclusão e buscando o desenvolvimento de habilidade nos alunos com deficiência. É de grande importância a conscientização da família, no sentido de que ela faz parte do contexto em que o aluno está inserido e que exerce grandes influências sobre os vários aspectos da vida do indivíduo. Dessa maneira, este trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, tem como objetivo analisar a importância da educação inclusiva na etapa da educação infantil, frente as adversidades enfrentadas pelo professor da sala de recursos multifuncionais, bem como, compreender como se constituem as práticas pedagógicas dos professores do AEE, descrever as dificuldades encontradas durante o processo de inclusão e investigar a relação entre o professor da sala de AEE e a família do aluno. Essa pesquisa caracteriza-se em uma pesquisa de campo do tipo descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa. Participaram desse estudo sete professoras responsáveis por salas de recursos multifuncionais de escolas públicas da cidade de Bayeux-PB, as quais elas atuam. A pesquisa foi realizada através de entrevista e questionário semiestruturado com questões fechadas e abertas. Foi realizado um questionário contendo dezenove questões e foi disponibilizado através de formulário do *google forms*. A análise de dados foi realizada a partir da análise do discurso. Os resultados evidenciam a preocupação das professoras em relação a falta de recursos pedagógicos e de informática disponibilizados nas salas, a defasagem no ambiente de trabalho, a falta de qualificação e/ou formação continuada de professores da sala regular, a baixa frequência dos alunos e a falta de participação de algumas famílias junto a escola. Sendo assim, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para que novos estudos possam surgir buscando sempre novos aprendizados e demais conhecimentos quanto ao tema.

**Palavras chave:** Educação Especial Inclusiva, Educação Infantil, AEE.

## ABSTRACT

It is known that education is everyone's right and this right implies access to permanence and quality of education. Inclusive education must start in early childhood education and implies an education that goes beyond mere compliance with the law, seeking professionals who are specialized in areas related to special education. For there to be inclusive education, several actions are necessary at school, in society and in the family. The collaborative work between the regular classroom teacher and the specialized educational service teacher is essential in the development process of students with disabilities, as these professionals contribute and create strategies together to develop skills aimed at learning each student. Therefore, teachers in the regular room and in the resource room need to work in a way that cooperates with each other in order to minimize difficulties, promoting inclusion and seeking the development of skills in students with disabilities. family, in the sense that it is part of the context in which the student is inserted and that exerts great influences on the various aspects of the individual's life. In this way, this work Completion of the Degree in Pedagogy, aims to analyze the importance of inclusive education in the early childhood education stage, in the face of the adversities faced by the teacher of the multifunctional resource room, as well as to understand how practices are constituted characteristics of AEE teachers, describe the difficulties encountered during the inclusion process and investigate the relationship between the AEE classroom teacher and the student's family. This research is characterized by a descriptive and exploratory field research, with a qualitative approach. Seven teachers responsible for multifunctional resource rooms in public schools in the city of Bayeux-PB, where they work, participated in this study. The research was carried out through interviews and a semi-structured questionnaire with closed and open questions. A questionnaire containing nineteen questions was carried out and made available through a google forms form. Data analysis was performed based on discourse analysis. The results show the teachers' concern regarding the lack of pedagogical and IT resources available in the classrooms, the lag in the work environment, the lack of qualification and/or continuing education of teachers in the regular classroom, the low attendance of students and the lack of participation of some families with the school. Therefore, it is expected that the results of this research will contribute to the emergence of new studies, always seeking new learning and other knowledge on the subject.

**Keywords:** Inclusive Special Education, Early Childhood Education, AEE.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

PNE – Plano Nacional de Educação

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 <i>Objetivo Geral.....</i>	14
1.2 <i>Objetivos Específicos .....</i>	14
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
2.1 <i>Educação Infantil .....</i>	15
2.2 <i>Educação Inclusiva .....</i>	18
2.3 <i>As Salas de Recursos Multifuncionais.....</i>	21
2.4 <i>A Educação Inclusiva no Contexto da Educação Infantil.....</i>	26
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>29</b>
3.1 <i>Delineamento Pesquisa .....</i>	29
3.2 <i>Amostra e coleta de dados.....</i>	29
3.3 <i>Análise dos dados.....</i>	31
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>32</b>
4.1 <i>O perfil das participantes e a formação continuada.....</i>	32
4.2 <i>O trabalho colaborativo entre a professora de AEE e a professora da sala de aula regular .....</i>	34
4.3 <i>Os desafios encontrados no dia a dia.....</i>	36
4.4 <i>Práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM .....</i>	39
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>
<b>7. APÊNDICES.....</b>	<b>48</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um movimento que tem o propósito de tornar a educação democrática, para que acolha a todos e garanta a permanência dos alunos sem distinção social, financeira, cultural, raça ou deficiência (SANTOS, 2018). Surgiu com a finalidade de oferecer assistência às crianças que tinham alguma deficiência. Com o decorrer dos tempos, as instituições proliferaram-se em prol da educação inclusiva e as crianças com deficiência começaram a ter seus direitos respeitados (LIMA, 2014).

A efetivação de uma escola de qualidade e inclusiva se pauta na defesa dos direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes notadamente daqueles com deficiências. A inclusão busca a capacitação de profissionais na área da educação (GALICIANI, CUSTÓDIO, SILVA, 2018).

A inclusão, por sua vez, causa uma mudança geral na escola, não apenas na estrutura física do espaço escolar, mas na concepção de uma educação que considera as necessidades de cada aluno, independente de ser deficiente ou não; nos conceitos e pré-conceitos sobre ser diferente, na formação e informação dos professores e equipe escolar (CAMARGO, 2014).

Nas últimas décadas e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político-filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração (SANT'ANA, 2005).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (AMORIM, 2018).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem um papel de grande importância no desenvolvimento da criança uma vez que, é o seu primeiro contato com um ambiente diferente do contexto familiar. É onde a criança vive sua interação com pares e professores, diante disso, a escola favorece o desenvolvimento da criança, sua socialização identidade e autonomia.

Sabendo que os eixos norteadores da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, a criança com necessidades educacionais específicas, assim como todas as outras crianças, se beneficiam desta etapa da educação básica. Ambientes inclusivos,

estimulantes e facilitadores garantem a todas as crianças uma maneira de interagir e brincar, facilitando o desenvolvimento de todas, tendo elas necessidades educacionais específicas ou não (RUBINSZTEJN, 2018).

Na implantação de um sistema de ensino de qualidade numa perspectiva de educação para todos que vislumbre um sistema unificado Educação Especial/Ensino Regular, um importante espaço pedagógico de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais são as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SILVA, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado surgiu a fim de contribuir para que a educação inclusiva acontecesse de fato e de direito. Assim, esse atendimento deve acontecer no contraturno da sala regular (LIMA, 2014). É fundamental promover a colaboração entre escola e família, tendo em vista que um influencia no andamento do outro e, por isso, necessitam andar lado a lado, de maneira a promover o desenvolvimento da aprendizagem humana (OLIVEIRA, 2015).

Na Educação Infantil espera-se que a inclusão se dê de forma mais natural, tanto pelo meio social, onde estigmas e preconceitos ainda não estão consolidados entre as crianças, quanto pelo lado do desenvolvimento, onde as possibilidades de construção de adaptações e mediações são diversas (RUBINSZTEJN, 2018).

A história da educação inclusiva abarca o empenho pelo direito a uma educação de qualidade oferecida a todos, bem como a carga da segregação que envolvem as pessoas com deficiência. Oferecer uma educação de qualidade e a todos os indivíduos, é papel da escola, e para tanto, cabe a ela tornar essa aprendizagem possível. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), objetiva identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que sejam capazes de suprimir os obstáculos para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. A educação escolar tem início na educação infantil, e é nesta fase que se amplia a construção do conhecimento e o desenvolvimento global das crianças. Portanto, torna-se imprescindível o aprimoramento de habilidades, oportunizando as relações interpessoais, o respeito e valorização da criança.

É primordial buscar estratégias pedagógicas para criar mecanismos que torne o aluno com deficiência mais participativo, formando assim, um cidadão autônomo e crítico e a sala de recursos se faz de extrema importância neste processo. Braga, Salles e Vivas (2016), acrescentam que, para que isso ocorra, o professor da sala de recursos, deve atuar de modo colaborativo com o professor da sala regular para que, juntos, criem estratégias

pedagógicas que favoreçam o aluno com deficiência em sua interação com o grupo e nas atividades escolares. Deve-se considerar, também, a participação da família e da comunidade escolar nas decisões para que, de forma conjunta, a escola e a comunidade possam desconstruir as construções discriminatórias.

Um dos grandes desafios da inclusão é adaptar o ambiente escolar para receber as crianças com deficiência, respeitando as suas necessidades, conforme o seu tempo, ela só não depende dos educadores/escola, mas também do acompanhamento das famílias, sociedade e governo. É necessário de que o ambiente da Educação Infantil seja acolhedor, estimulador para ajudar as crianças em seus desenvolvimentos. A aprendizagem da criança deve ser entendida como um processo, respeitando o seu espaço e tempo.

Para atender o público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é preciso um ambiente que propicie o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social, principalmente o acesso à informação que deve ser feito através de processos pedagógicos voltados para integração com todas as crianças na sala de aula e deste modo estabeleça a interação almejada entre ambas as partes (AMORIM, 2018).

Assim, este trabalho aborda a educação inclusiva na educação infantil sob a perspectiva de professores das salas de recursos multifuncionais frente as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano, uma vez que o professor, e aqui em especial, o professor da sala de recursos, é indispensável nesse processo de inclusão.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro é a introdução, que aborda as considerações iniciais, tal como a justificativa e objetivos. O segundo capítulo, apresenta o contexto histórico acerca do tema, trazendo as considerações de autores e documentos legais que embasam as discussões sobre a temática. O terceiro capítulo, trata do percurso metodológico, seguindo do quarto capítulo que são os resultados e discussões abordando a análise dos dados obtidos na pesquisa. Por fim, o quinto capítulo que encerra com as considerações finais acerca dos resultados obtidos com a pesquisa realizada.

Diante disto, a proposta deste estudo é entender a educação inclusiva na educação infantil e identificar quais os desafios enfrentados no atendimento da sala de recursos multifuncionais, tendo em vista a formação dos profissionais que atuam neste ambiente, a infraestrutura e o acesso à tecnologia assistiva nas salas de AEE. Enfatizamos assim, que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a educação inclusiva na etapa da educação infantil, frente as adversidades enfrentadas pelo professor da sala de recursos

multifuncionais. Bem como, os objetivos específicos que são compreender como se constituem as práticas pedagógicas dos professores do AEE; descrever as dificuldades encontradas durante o processo de inclusão e investigar a relação entre o professor da sala de AEE e a família do aluno.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação Infantil

A história da educação infantil no Brasil nos remete ao surgimento das creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizando-se como uma instituição substituta do lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX, essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado (CARNEIRO, 2011).

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro grande marco para a história da educação infantil, onde a creche e a pré-escola passam a ser vistas como parte do sistema educacional, estabelecendo assim, a educação infantil como direito de todas as crianças:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Logo após a Constituição, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90, que regulamenta o artigo 227 da Constituição e define as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Em seu Art. 53, define que, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No Art. 54, acrescenta: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1990).

Outro grande marco para a educação infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que reconhece a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica destacando:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco)

anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Sendo assim, a educação infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que, é o primeiro contato externo ao contexto familiar ao qual a criança está familiarizada, passando então a interagir e socializar com professores e outras crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), é um documento apresentado pelo Ministério da Educação em 1998 e orienta o trabalho a ser aprimorado nas creches e pré-escolas, divulgando objetivos e conteúdos a serem trabalhados, oferecendo orientações didáticas relacionadas a avaliação do desenvolvimento da criança. O RCNEI (1998, p. 23) destaca que, a instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumprindo um papel socializador e propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005/2014), foi criado a fim de abarcar a necessidade de políticas públicas visando alavancar o sistema educacional. Sendo assim, o PNE dispõe de 20 metas a serem cumpridas no período entre 2014-2024. Entre as metas que abrangem a educação básica, a meta 1 trata da educação infantil onde seu objetivo é “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.” Para tanto, tal meta dispõe de 17 estratégias, uma dessas estratégias prioriza:

“o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014).”

Neste sentido, esses documentos referenciados são primordiais a fim de garantir o direito da criança e o acesso à educação, cessando assim, com a educação assistencialista e visando a garantia do desenvolvimento integral da criança no ambiente institucional. Sendo assim, para que seja possível alcançar os objetivos de aprendizagem, se faz necessário o planejamento nas práticas pedagógicas a fim de conquistar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados nesta etapa. O professor então, precisa pensar sua metodologia proporcionando o desenvolvimento da criança.

O compromisso do Estado de promover uma melhoria no acesso à educação para todas as crianças, independentemente de quais sejam as suas necessidades de aprendizagem, previsto nestes documentos, representou uma opção pela construção de um sistema educacional inclusivo e trouxe como desdobramento mudanças na legislação e nas diretrizes educacionais em nosso país (SEKKEL, ZANELATTO, BRANDÃO, 2010).

A Educação Infantil é um ambiente que cultiva um papel marcante no desenvolvimento da criança. Sendo que, para a criança que possui algum tipo de deficiência, a participação precoce nas atividades proporcionadas pelas instituições de ensino infantil pode contribuir de maneira positiva no seu processo de desenvolvimento (ANDRADE, FERREIRA, 2016).

É importante que o professor da educação infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos e das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação (CIA, RODRIGUES, 2014).

## **2.2 Educação Inclusiva**

A educação inclusiva é um movimento que defende a educação para todos, direcionada principalmente aqueles que foram excluídos do processo educacional: afro descendentes, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Pode-se dizer, conforme Bragança e Oliveira (2005), que a educação inclusiva é um processo que busca

reestruturar a rede de ensino em todos os seus graus, permitindo, assim que as pessoas excluídas possam participar do processo de ensino aprendizagem.

Para Silva, Pedro e Jesus (2015), a inclusão, portanto, não significa homogeneizar, mas sim, dar espaço para a expressão das diferenças. Diferença que se manifesta como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência com dignidade e das oportunidades.

O paradigma inclusivo passa pelas discussões sobre a escola que se tem e a escola que se quer ter, pois a sociedade ao longo de sua trajetória constituiu-se a partir de práticas geradoras de crenças e valores sociais em que o preconceito muitas vezes foi o fundamento da exclusão, especialmente no caso das pessoas com deficiência (ROSA, PAPI, 2016).

Após a consolidação de algumas leis que foram elaboradas e aceitas por países e algumas entidades a nível mundial, as pessoas com deficiência que eram segregadas e sofriam discriminação, são então, reconhecidos como pessoas que demandam respeito, bem como uma educação de qualidade. Santos e Santos (2016), complementam a este respeito que, na perspectiva do processo de inclusão, as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, tem como objetivo uma educação de qualidade para todos, sem discriminação e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e, dessa forma, garantindo não só o acesso a essa educação, mas também, à permanência desses indivíduos até a sua formação.

Neste cenário, foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, a Declaração de Salamanca (1994), que consiste em um documento que objetiva oferecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A partir deste documento, as reflexões sobre as necessidades educacionais especiais dos indivíduos passaram a ser respeitadas, e a situação da acessibilidade começou a ser discutida para um melhor desenvolvimento social e educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais e de todos os indivíduos desfavorecidos (SANTOS E SANTOS, 2016).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de

seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 05).

A concepção de inclusão escolar não consiste somente em garantir o sistema educacional de modo igualitário e inserir os alunos com deficiência ao convívio com os outros alunos. Receber alunos com alguma necessidade educacional especial na sala de aula vai muito além de garantir a vaga que é por direito, é imprescindível que aja uma organização estrutural da escola quanto aos espaços físicos, à formação docente, aos materiais didáticos (SANTOS, 2018).

O conceito de inclusão segundo Santos 2013, é holístico e indica um caminho diferente ao da integração que por sua vez, passou a ser questionada a partir dos anos 90 por organizações e movimentos internacionais que lutam em prol da pessoa com deficiência, pois a integração busca selecionar alunos com condições de serem inseridos nas classes comuns regulares, adequando-os a escola. A inclusão, portanto, é guiada pela certeza de que discriminar seres humanos é filosoficamente ilegal. Como filosofia, incluir é acreditar que todos têm o direito de participar ativamente da educação e da sociedade em geral. O foco da inclusão está na reestruturação da escola para acolher a diferença.

As políticas públicas de inclusão são um avanço para as pessoas com deficiência, visto que aquelas têm garantido os direitos destas, seja na educação, na saúde ou em qualquer outro serviço público. Ao abordar a legislação educacional, além da legalidade conquistada e amparada por um quadro normativo e legal, devemos considerar que o direito à educação implica acesso, permanência e qualidade do ensino. Envolve também a conquista de um espaço educacional que, ao promover igualdade de oportunidades de desenvolvimento pleno das pessoas, faz da escola, além de ambiente para transmissão da cultura e socialização, um espaço para construção da identidade pessoal (ANDRADE, FERREIRA, 2016).

A ideia de educação inclusiva inquieta e desequilibra as velhas concepções da escola, de tradição excludente histórica, que vê-se diante de uma proposta que implica substituir antigos paradigmas e olhar introspectivamente para si, introjetar novas crenças, assumir posturas condizentes, adotar metodologias diversificadas, fazer usos de ferramentas tecnológicas, investir na formação continuada dos professores e traduzir os novos conhecimentos em práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e a inclusão de todos (SILVA, PEDRO, JESUS, 2015).

O PNE em sua meta 4, dispõe de 19 estratégias e também traça objetivos para a educação inclusiva propondo:

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

Uma das estratégias (4.8) dessa meta compreende ser necessário “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”. O que se projeta, nesse sentido, é democratizar o ensino sobre tal medida que impeça os espaços escolares de não receber a pessoa com deficiência, transtornos ou superdotado por alegação de inadequabilidade do sistema escolar (SILVA et al., 2020).

O principal objetivo do processo inclusivo é fazer com que todas as pessoas que possuem alguma deficiência alcancem a autonomia, a independência e responsabilidade, como exercício de cidadania e por consequência, empoderem-se de sua própria vida (CERQUEIRA et al., 2018, p. 3). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.36) relata que, o principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia que esteja centrada na criança e que seja capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando assim, suas diferenças; uma escola que possa dar conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, requerendo apoio de instituições e especialistas quando necessário. Sendo, portanto, uma meta que precisa ser alcançada por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Em seu Art. 27, destaca que, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Para tanto, é dever do Estado,

da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Partindo desses aparatos legais, os alunos com deficiência ganham direito a uma pedagogia diferenciada, ou seja, tendo o foco no aluno e não na sua deficiência. Tornando a escola capaz de reconhecer e satisfazer as necessidades desse alunado, levando-o a condições próprias para o seu desenvolvimento e aprendizagem (SIQUEIRA et al., 2013).

Para que haja educação inclusiva são necessárias várias ações na escola, na sociedade, na família, como: melhor investimento na formação do professor, proporcionando-lhe meios criativos para que elabore planejamentos eficazes para as aulas e desenvolva a percepção das diferenças e das possibilidades das pessoas com deficiência, aprendendo a lidar com necessidades e alternativas; adaptações na escola, conforme estipulam as leis que amparam as pessoas com deficiência, facilitando-lhes o acesso; assistência à saúde; qualificação profissional; estímulo e facilidade à prática de esporte; cultura e lazer; prática de ética, moral, religião, amor ao próximo (BRAGANÇA, OLIVEIRA, 2005).

O desenvolvimento da educação especial envolveu uma série de estágios durante os quais os sistemas de educação exploraram diferentes formas de responder a crianças com deficiências e a outras que têm dificuldades de aprendizagem. E assim, foi oferecida, por vezes, como complemento à educação geral e em outros casos foi totalmente segregada (AINSCOW, 2009).

A educação especial passou a ser estabelecida então, a partir da LDB (1996) onde foi definida como uma modalidade de educação escolar oferecida em todas as etapas de ensino. Esta definição, segundo Santos 2013, permitiu desvincular “educação especial” de “escola especial”, beneficiando assim, todos os alunos.

O processo inclusivo não pode estar associado a um padrão de modelo único, pois os estudantes não apresentam diferenças no seu processo de aquisição de conhecimentos que possam ser atendidas de uma mesma forma, ou seja, por meio de uma única proposta de apoio (MASCARO, 2017).

### **2.3 As Salas de Recursos Multifuncionais**

A legislação também assegura o direito da pessoa com deficiência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), através da sala de recursos multifuncionais. Sendo

assim, a Constituição Federal traz em seu Art. 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB por sua vez, também garante esse direito em seu Art. 4º: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Por fim, o ECA em seu Art. 54 também assegura esse direito: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Podemos dizer que as SRMs se configuram como um meio de entrada da inclusão na escola, pois ao cumprir com o propósito da organização dos espaços na sua implantação ocorrem, ou pelo menos deveriam ocorrer, mudanças tanto na parte da estrutura arquitetônica, quanto nas práticas pedagógicas (CAMARGO, 2014).

O termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi usado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 e seu significado, ainda indefinido naquela época, estava atrelado à ideia de que os estudantes do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) deveriam ser escolarizados, preferencialmente, na escola comum, com o apoio de uma nova proposta de atendimento, que seria então o AEE. Os constituintes poderiam priorizar a escolarização na escola comum com o apoio da “Educação Especial”, termo mais usado na época. Entretanto, como este estava historicamente associado à ideia de escolarização em escolas e classes especiais, algo que se buscava superar, foi cunhado o novo termo “AEE”, para simbolizar a mudança desejada na escolarização desse público-alvo no país (MENDES, MATURANA, 2016).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e identifica o público-alvo do AEE:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo

clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

O AEE deve acontecer no contraturno escolar do aluno, de forma individual ou grupal, e abarcar as diversas deficiências, bem como dispor de recursos diversos afim de buscar o desenvolvimento de habilidades nos alunos, atentando-se para as áreas de conhecimento e considerando as individualidades e potencialidades de cada criança atendida.

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

O programa de implantação das salas de recursos multifuncionais é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação para o atendimento de crianças de forma complementar ou suplementar ao ensino da sala comum que tenham sido identificadas com algum tipo de necessidade educacional especial, podendo ser física, visual, auditiva ou intelectual, superdotação/altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento. As SMRs devem funcionar em horário contrário ao que a criança estuda, no seu contraturno. A estrutura física das salas conta com equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos (PASIAN, MENDES, CIA, 2013).

Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008). Figueiredo e Silva (2022), destacam que o serviço ofertado nas salas de recursos multifuncionais é recente e pouco conhecido nacionalmente; por isso, é permeado de nuances e desafios que somente as docentes executantes conseguem externar.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, (BRASIL, 2009), determina a formação do professor para atuar na sala de recursos multifuncionais em seu art. 12, ao definir que, o professor deve ter formação inicial que o habilite par o exercício da docência e formação

específica para a educação especial, sendo assim, no art. 13, são explicitadas as atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- 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 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).

É possível notar, de acordo com Camargo e SantAna (2015), que ao ser abordado o processo formativo do professor atuante em salas de recursos multifuncionais, deve-se também perceber que, não raramente, as ações nessa direção estão atualmente centradas na formação continuada feita em serviço ou ocorrendo na modalidade a distância (EaD). Os mesmos autores também pontuam a necessidade de conhecer e refletir sobre esta formação do professor, seja ela inicial ou continuada, a fim de compreender aspectos da dinâmica do processo formativo e da atuação do professor da sala de recursos multifuncionais, que precisa atender neste contexto, uma multiplicidade de deficiências e necessidades educativas especiais.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, (BRASIL, 2009), também destaca a necessidade de um trabalho colaborativo entre professor da sala de AEE e o professor da sala de aula regular no sentido da elaboração de um Plano Educacional Individualizado, ao dispor em seu art. 9 que, a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação

das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. Bem como atribui ao professor de AEE em seu art. 13 inciso VII, a 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.

O decreto em vigor nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), regulamenta o Atendimento Educacional Especializado e garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

O Plano Educacional Individualizado (PEI), é um processo de planejamento culminante em um documento que norteia o percurso necessário e os suportes a serem oferecidos aos estudantes Público-alvo da Educação Escolar (PAEE). Entre os diferenciais do PEI, destacam-se sua elaboração coletiva, seu potencial de empoderamento ao estudante PAEE, seu campo de desenvolvimento amplo e o fato de sua implementação não ocorrer exclusivamente na SRM (SANTOS et al., 2022, p. 18).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) caracteriza-se por ser uma alternativa de trabalho que tanto individualiza como personaliza os processos de ensino para um determinado sujeito. Tendo como característica ser um planejamento individualizado, sendo periodicamente revisado e avaliado. Nele contém todas as informações do discente, ou seja, seus interesses, suas possibilidades, conhecimentos do sujeito, necessidades e prioridades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar e como ensinar). Prevendo recursos, estratégias, conteúdos, profissionais envolvidos, expectativas, prazos, habilidades. O PEI inclui não só a área acadêmica, mas também social e laboral (CIQUEIRA et al., 2013).

Os autores ainda enfatizam que o PEI é composto por três etapas: o planejamento colaborativo, a avaliação e as adaptações curriculares. Possuindo metas de curto, longo e médio prazo. O instrumento assim, tem que ser constantemente revisado e avaliado, observando se os objetivos foram alcançados, caso contrário é necessário readequá-los (CERQUEIRA et al., 2013).

Oliveira e Francisco (2021), ressaltam as diversas nomenclaturas encontradas na Literatura, sendo elas: o plano de ensino individualizado (PEI), o plano educacional individualizado (PEI), o plano de desenvolvimento individual (PDI) e o plano de atendimento individualizado (PAI) para o documento em si e planejamento de ensino individualizado (PEI) ou planejamento educacional individualizado (PEI) quando se refere a qualquer tipo de planejamento voltado para alguma personalização dos processos

de educação como a adequação curricular. independentemente de sua estruturação, o PEI visa a garantir a acessibilidade do aluno ao currículo. Contudo, ele vai além, porque articula com o projeto pedagógico da escola, subsidiando a proposta educacional, além de abranger os planejamentos pedagógicos, os processos para implementação das atividades e a correção de rumos (OLIVEIRA, FRANCISCO, 2021).

O PEI é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve potenciais ainda não consolidados do aluno. O registro ou mapeamento do que o sujeito já alcançou e o que ainda necessita alcançar é fundamental para que se possa pensar o que vai ser feito para que ele atinja os objetivos traçados (PEREIRA, 2014).

A proposta do trabalho pedagógico com o PEI cria uma oportunidade para que tanto a escola, como os professores olhem para o seu aluno, percebam suas necessidades e trabalhem objetivando seu desenvolvimento humano (REDIG, MASCARO, DUTRA, 2017).

Sendo assim, os professores da sala regular e da sala de recursos, precisam trabalhar de forma a cooperar um com o outro afim de minimizar as dificuldades, promovendo a inclusão e buscando o desenvolvimento de habilidade nos alunos com deficiência. Neste sentido, Soriano e Oliveira (2014), acreditam que, é necessário que a sala de recursos seja o apoio da sala comum, uma vez que o professor estará recebendo o apoio do professor de AEE e realizando um trabalho em conjunto de forma colaborativa, o que pode ocasionar no aprofundamento de conhecimento de ambas as partes acerca das deficiências e as necessidades educacionais de cada criança, de forma que o trabalho se torne cada vez mais natural, seja em atividades de rotina com adaptações comuns, seja em atividades periódicas, que requerem maior adaptação e recursos diferenciados.

#### **2.4 A Educação Inclusiva no Contexto da Educação Infantil**

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por

meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008).

A perspectiva de educação inclusiva na fase da educação infantil tem como missão gerar uma educação que ultrapasse o mero cumprimento da lei, buscando profissionais especializados em todas as áreas que envolvem a Educação Especial, tanto quanto investimentos substanciais na qualidade de sua formação profissional, visando promover uma educação de qualidade para as crianças com deficiência (ANDRADE, FERREIRA, 2016).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Segundo Milanesi (2012), as políticas públicas, quando voltadas para a inclusão escolar, precisam instituir custos adicionais a fim de suprir as demandas necessárias ao mesmo, assim como contratar e prover a formação continuada dos profissionais, oferecer condições estruturais, além de garantir os materiais fundamentais para o efetivo aprendizado.

O professor do AEE precisa de uma formação específica, que conheça as dificuldades e potencialidades gerais de cada deficiência, mas que, sobretudo, saiba reconhecer que cada caso é único e que é necessário utilizar recursos iguais ou diferentes com cada criança, dependendo de cada um, do que cada criança necessita e apresenta, lembrar-se que a formação do professor não termina na graduação ou em uma especialização, que o professor precisa se atualizar constantemente, que é de fato um pesquisador (SORIANO, OLIVEIRA, 2014).

Para tal, o trabalho colaborativo entre o professor de sala regular e o professor do atendimento educacional especializado, é primordial no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, pois estes profissionais contribuem e criam estratégias em conjunto para desenvolver habilidades visando o aprendizado de cada aluno.

O trabalho colaborativo é uma estratégia que pode contribuir para o planejamento e elaboração de adaptações dos conteúdos para o aluno com deficiência intelectual. Para tanto, é importante que haja um engajamento e uma partilha de saberes entre os professores do ensino comum e da educação especial, para discutir metas, adaptações necessárias no currículo escolar para o sucesso na aprendizagem desses alunos (MARQUES, DUARTE, 2013).

Milanesi (2012), ressalta que, a frente do trabalho de ambos os professores é distinta, cabendo ao professor do ensino comum, o ensino das áreas do conhecimento e ao professor de AEE, complementar e suplementar ao aluno, bem como proporcionar recursos específicos e conhecimentos que possam auxiliar na eliminação de barreiras a sua participação nas turmas do ensino regular.

A parceria entre família e escola também é imprescindível no processo de formação da criança. A participação e acompanhamento da família nas atividades de seus filhos é um fator de grande importância no sucesso e desenvolvimento da criança. Silva (2008), as famílias são elementos essenciais no planejamento de um programa eficiente e de qualidade para se atender os educandos.

A família funciona como o primeiro e mais importante agente socializador, sendo assim, é o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária e que vai se refletir na sua vida escolar (SOUZA, FILHO, 2008).

A participação da família na escola e a sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas familiares dos alunos favorece no desenvolvimento motor, afetivo, psicológico, social e intelectual do aluno, como já foi mencionado anteriormente (COSTA, SILVA, SOUZA, 2019).

É de grande importância da conscientização da família, no sentido de que ela faz parte do contexto em que o aluno está inserido e que exerce grandes influências sobre os vários aspectos da vida do indivíduo. Bem como, também é essencial a conscientização dos educadores, não só para saber trabalhar com o aluno, mas também para promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente no processo de integração/inclusão (OLIVEIRA, 2015).

### **3. METODOLOGIA**

Com base no objetivo deste estudo e buscando compreender a realidade, esta pesquisa é de cunho qualitativo e serão apresentados a seguir o percurso metodológico para chegar aos resultados obtidos.

#### **3.1 Delineamento da pesquisa**

Essa pesquisa caracteriza-se em uma pesquisa de campo do tipo descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, com o propósito de distinguir as deliberações abarcadas na abordagem do tema. Segundo Gil (2008, p. 27), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. O mesmo autor ainda acrescenta que, as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

De acordo com Fontelles et al. (2009), uma pesquisa de campo procura coletar dados que lhe permitam responder aos problemas relacionados a grupos, comunidades ou instituições, com o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade mediante técnicas observacionais e com a utilização de questionários para a coleta de dados. Diante disto, com o intuito de discorrer sobre os desafios enfrentados pelo professor da Sala de Recursos Multifuncional, foram realizadas entrevistas com questionários semiestruturados.

#### **3.2 Amostra e coleta de dados**

Participaram da pesquisa sete professoras responsáveis por salas de recursos multifuncionais de escolas públicas municipais as quais elas atuam, a fim de investigar as dificuldades enfrentadas diariamente por estas profissionais no que concerne ao processo de inclusão e a relação com as famílias dos alunos das salas de AEE. O critério

mínimo para a participação foi atuar com crianças da educação infantil nas SRM. A escolha das escolas onde foram realizadas as coletas de dados, aconteceu através de contato com a coordenação de educação especial de Bayeux, bem como o setor de educação infantil, onde foi solicitada uma lista com escolas e creches que possuem sala de recursos e atendem a educação infantil. Inicialmente, a lista continha 11 escolas, uma creche e uma escola de educação infantil, totalizando 13 salas de recursos. Destas, a escola de educação infantil foi descartada da lista, uma vez que é a escola em que atuo como professora de AEE. A creche por sua vez, também foi descartada da lista, pois ao chegar para efetivar a pesquisa, fui informada pelos funcionários que lá não tem sala de recursos. Das 11 escolas que restaram, não foi possível realizar o estudo em uma delas, uma vez que o gestor não autorizou. As outras 10 escolas foram visitadas por mim e as autorizações foram concedidas, contudo, uma das professoras estava afastada por motivos de saúde e infelizmente não pode ser entrevistada. Das 9 escolas restantes, conversei com as professoras, e enviei o formulário. Todas se comprometeram em responder, mas apenas 7 efetivaram o questionário.

A partir das informações coletadas no ato de suas falas e respostas no formulário enviado, foram conduzidas bases para a construção do estudo. Portanto, a amostra é do tipo intencional, uma vez que foi realizada diretamente com as profissionais atuantes nas salas de AEE. De acordo com Gil (2008, p. 94), a amostra intencional consiste em uma amostragem não probabilística, e com base nas informações disponíveis, pode ser considerado representativo de toda a população.

A pesquisa foi realizada através de entrevista e questionário semiestruturado com questões fechadas e abertas, a fim de obter as respostas necessárias para as questões levantadas neste trabalho, bem como propiciar maior liberdade de expressão no contato com as entrevistadas. Foi realizado um questionário contendo 19 questões (Apêndice A), a fim de obter dados mais precisos acerca dos objetivos de estudo. As questões tiveram por objetivo identificar o perfil das professoras participantes, bem como dos alunos atendidos por elas, e questões abertas a fim de propor a análise qualitativa ao buscar a investigação de alguns aspectos da prática pedagógica que ocorre nas SRM. As entrevistas foram realizadas individualmente, bem como o questionário que por sua vez, foi disponibilizado através de formulário do *google forms*.

Para fins de andamento da pesquisa, antes da coleta de dados, foram solicitadas autorizações das escolas mediante assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

Para Barbosa (2008, p. 1), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica que garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa, apresenta elevada confiabilidade por ser aplicada criteriosamente.

### **3.3 Análise dos Dados**

A análise de dados foi realizada a partir da seleção do material bibliográfico utilizado para embasar esta pesquisa, bem como os dados coletados através do roteiro de entrevista, onde se deu início ao arranjo do material visando a contribuição referente as informações obtidas. Por conseguinte, foram verificadas interpretações dos dados, por meio da análise do discurso, com embasamento teórico a partir dos autores previamente selecionados visando a relação entre teoria e prática. Segundo Gil (2008, p. 156), a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos aqui inicialmente, o perfil e formação continuada das professoras participantes do estudo, como também toda a análise do questionário realizado e entrevistas.

### 4.1 O perfil das participantes e a formação continuada

Os resultados apresentados são dados de uma pesquisa qualitativa realizada com sete professoras de salas de recursos multifuncionais da cidade de Bayeux-PB. O questionário realizado dispõe de 19 questões sendo 6 de múltipla escolha e 13 abertas, disponibilizado através da plataforma *Google Forms* que foi enviado para as professoras via whatsapp durante a visita nas escolas.

A primeira parte do instrumento, delinea o perfil das professoras participantes. A fim de preservar a confidencialidade das respostas, elas serão enumeradas de 1 a 7. Na tabela 1, a seguir, podemos observar dados de identificação das professoras no que concerne a formação inicial, complementar e tempo de atuação em sala de AEE:

Quadro 1: Dados referentes a formação e tempo de atuação das professoras.

<b>Professoras</b>	<b>Formação Complementar</b>	<b>Contratado ou concursado</b>
1	Especialização em Psicopedagogia	Concursada
2	Especialização em Psicopedagogia, cursos de libras e braile, curso de formação em AEE.	Concursada
3	Atendimento específico para pessoas com deficiência	Concursada
4	Especialização em Educação Especial	Contratada
5	Especialização Psicopedagogia e Educação Especial	Contratada
6	Especialização em Educação Especial e curso Autismo	Contratada

7	Especialização em Educação Especial e psicopedagogia	Contratada
---	------------------------------------------------------	------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nos dados identificados na tabela 1, podemos observar que todas as professoras têm formação inicial em Licenciatura em Pedagogia e especializações na área da Educação Especial, corroborando assim, com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que em seu Art. 12 que exige: formação inicial o habilitando para o exercício da docência, bem como formação específica para a educação especial.

Sobre a formação de professores que trabalham com AEE, em estudo realizado por Felício, Fantacini Torezan (2016), é levantada uma problemática no que se refere a formação continuada. Segundo os autores, grande parte dos professores atuantes em AEE, possuem formação específica em apenas uma das áreas de conhecimento da Educação Especial, mas assumem em seus municípios, a sala de recursos multifuncionais para atender a todos os alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial. Levando em consideração essa discussão apresentada pelos autores, podemos perceber que das sete professoras participantes da pesquisa, apenas uma tem curso de libras e braile. Contudo, o município, dispõe de profissionais qualificados nestas áreas para atuar juntamente com as professoras nas SRM. Destacamos, portanto, a importância da formação continuada a fim do profissional continuar pesquisando e se especializando para melhor atender e conhecer o público ao qual atende. Araújo, Fernandes e Silva (2016), acrescentam que, é de fundamental importância que os professores sintam a necessidade da formação continuada, pois para atender as demandas da sociedade atual, surge neste novo cenário, questões que de fato impulsionam o professor para também acompanhar estes avanços a fim de que possam inseri-las em sua prática diária através dos conceitos trabalhados relacionados a uma transposição didática.

A este respeito, Mascaro (2017), pontua a tarefa complexa que é imbuída aos professores de AEE e que implica em uma abrangente e cuidadosa formação inicial e continuada, pois a política inclusiva se implanta no cotidiano escolar de forma processual, e as demandas apresentadas pelos alunos são muitas. E assim, esta mesma autora entende que, além de uma formação básica para a atuação no AEE, o docente precisa estar em constante atualização e contar com parcerias para exercer suas funções.

Outro ponto que cabe destaque é o fato de a maior parte das professoras do estudo serem contratadas no município, todas as quatro afirmaram atuar na SRM há mais de

cinco anos e que já possuem certa experiência. Uma das professoras concursadas relatou que poucas professoras que trabalham SRM, são efetivas e sempre que o ano letivo é iniciado, há uma dificuldade em completar o quadro de profissionais porque os contratos demoram para ser assinados, ocasionando um atraso no início das formações.

#### **4.2 O trabalho colaborativo entre a professora de AEE e a professora da sala de aula regular**

Outra questão abordada foi em relação ao trabalho colaborativo entre a professora da sala de recursos multifuncionais e a professora da sala de aula regular. Esta foi uma das questões abertas e abaixo, seguem os relatos das professoras para o questionamento: “Como se dá a articulação entre o professor da SRM e o professor da sala comum?”

“Nos reunimos nas reuniões pedagógicas ou conversamos na própria escola em um horário mais vago.” (Professora 1)

“Sempre estou em contato com a professora da sala comum para planejar e buscar a melhor maneira de trabalhar com os alunos.” (Professora 2)

“Muito boa. A professora sempre se dispõe a contribuir e buscamos estratégias em conjunto.” (Professora 3)

“Nós sempre estamos em contato para melhor atender nossos alunos.” (Professora 4)

“De forma a realizar um trabalho em comum acordo.” (Professora 5)

” Na escola em que estou atuando, considero boa a articulação com a professora da sala comum. Ela sempre está disposta a buscarmos soluções.” (Professora 6)

“Através de reuniões pedagógicas e quando necessário, pelo celular.” (Professora 7)

Podemos perceber que todas as professoras relataram ter uma boa articulação com a professora da sala regular. Essa colaboração entre ambas as partes é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno. Mendes e Galvani (2017), a partir de estudo realizado, consideraram que a proposta colaborativa deve sim ser desenvolvida no contexto escolar, alcançando, dessa forma, resultados positivos ao contrário da proposta individual. Assim, as professoras de tal estudo, perceberam o trabalho colaborativo como algo positivo e que contribuiu significativamente para a superação dos desafios inerentes à prática pedagógica, bem como, apontaram o trabalho colaborativo como uma estratégia facilitadora na Educação Infantil.

Marques e Duarte (2013), por sua vez, enfatizam em seu estudo que, os professores da sala regular entrevistados, destacaram a dificuldade na conversa com os professores da educação especial, uma vez que estas conversas acontecem de forma rápida durante o intervalo dos alunos, tornando-se superficiais por falta de tempo. E ainda sugeriram que essa comunicação deveria ser realizada em um horário e local específico, estando presente na jornada de trabalho, por necessitar de mais tempo em comum dentro da escola para poder trocar informações sobre o planejamento dos conteúdos para os alunos com deficiência.

Podemos notar assim, corroborando com tal estudo em relação a falta de tempo para as professoras se reunirem, no relato da professora 1, que disse se reunir com a professora de sala regular nos horários mais vagos, e no discurso da professora 7, que diz tratar com a professora da sala regular, nas reuniões pedagógicas e via celular quando necessário.

Em estudo realizado por Soriano e Oliveira (2014), foi percebida a necessidade do aprofundamento das pesquisas acerca do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor de AEE, uma vez que, o trabalho de ambos é fundamental no processo de escolarização e aprendizado das crianças com deficiência. Os autores ainda afirmam que, esse trabalho colaborativo precisa ganhar cada vez mais espaço afim da escola inclusiva deixar de ser uma utopia e passar a ser uma realidade.

O trabalho colaborativo por sua vez, também se faz de extrema importância na elaboração do plano de atendimento individual. A este respeito, segue as respostas das professoras acerca de como é construído o PEI:

“O plano de atendimento individual é elaborado mediante a necessidade de cada aluno, visando amenizar sua dificuldade”. (Professora 1)

“Seguindo as orientações da coordenação da Educação Especial do Município de Bayeux, com apoio da professora da sala regular, das informações fornecidas pelos profissionais de apoio, das famílias e das observações feitas durante os atendimentos”. (Professora 2)

“Semanalmente, observando as dificuldades de cada aluno”. (Professora 3)

“Faço diagnóstico inicial com a família e converso com a professora de sala de aula regular, observo o aluno e então faço meu plano individual”. (Professora 4)

“Eu elaboro após anamnese com os responsáveis e observação do aluno, bem como conversa com a professora da sala de aula regular”. (Professora 5)

“É elaborado a partir da dificuldade de cada criança”. (Professora 6)

“A partir da dificuldade dos meus alunos”. (Professora 7)

Podemos perceber que, apenas as professoras 2, 4 e 5 destacaram a construção do PEI com colaboração da professora da sala regular, bem como entrevista com a família do aluno e observação. Redig, Mascaro e Dutra (2017), enfatizam que este deve ser um trabalho colaborativo que permita mudança na prática dos docentes ao requerer o diálogo entre eles e, a partir daí suscitar no crescimento profissional através da troca de experiências.

O trabalho com o PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico para o aluno (MASCARO, 2017). Sendo assim, é necessário que esse trabalho seja realizado de forma conjunta entre os profissionais da escola, uma vez que, para se alcançar um objetivo no âmbito educacional, deve-se traçar metas que serão buscadas por ambos os profissionais, seja da sala de aula regular, seja da sala de AEE.

Em projeto realizado por Siqueira et al. (2013), foi evidenciado que o Plano Educacional Individualizado, mostrou eficácia diante do aprendizado e da individualização do ensino, contribuindo para o estabelecimento dos suportes necessários para que o educando se desenvolva de forma plena.

### **4.3 Os desafios encontrados no dia a dia**

Em seguida, serão apresentadas as percepções das professoras quanto aos desafios encontrados por elas no dia a dia da SRM:

“Alunos que não comparecem ao atendimento, falta de computador e um ambiente mais apropriado para os atendimentos.” (Professora 1)

“Dificuldade em organizar a rotina dos horários, recursos materiais escassos, profissionais da educação com pouca informação ou formação na área da Educação Especial e Inclusiva.” (Professora 2)

“A falta de concentração pelo excesso de barulho fora da sala e o calor dentro da sala.” (Professora 3)

“A falta de compromisso de alguns pais tem me deixado bem apreensiva.” (Professora 4)

“A maior dificuldade que enfrento hoje, é em relação a frequência dos alunos. Eles possuem um número significativo de faltas.” (Professora 5)

“A falta de computadores, uma sala mais apropriada e melhores condições de trabalho.” (Professora 6)

“Falta de recursos pois aqui tem pouca coisa na sala que por sua vez está bem defasada. A escola na verdade precisa de uma reforma. As condições de trabalho não são muito boas, não tenho materiais de informática para trabalhar com jogos on-line.”  
(Professora 7)

É possível notar que as professoras mencionaram entre suas respostas, a defasagem no ambiente de trabalho e a falta de recursos pedagógicos e de informática (professoras 1, 2, 6, 7).

No estudo de Figueiredo e Silva (2022), realizado em oito salas de recursos inseridas em escolas de um município do Nordeste brasileiro, os autores perceberam a discrepância entre o que é planejado pelas professoras, o que elas encontram em seu cotidiano e o que elas conseguem fazer em seu dia a dia com o material que lhes é ofertado, sejam materiais pedagógicos, sejam quanto ao próprio mobiliário.

A falta de qualificação e/ou formação continuada de professores da sala regular também é uma das dificuldades relatadas. Professoras de salas de recursos participantes do estudo de Camargo (2014) em Sorocaba, expuseram em seus discursos, suas percepções acerca de formações, uma vez que, elas demonstraram sentir falta de uma política de formação que garanta o acesso de toda as professoras em cursos e seminários externos, bem como a falta de reposição financeira para as professoras que utilizaram de suas economias para o pagamento de cursos externos e que os espaços para a discussão de casos e de trocas de experiência seja também ampliado não só com o grupo das SRMs, mas também com as de outras realidades.

Estudo realizado por Camargo e SantAna (2015), com quatro professoras de AEE em um município do interior paulista, também corrobora com este resultado, uma vez que, as professoras consideraram que, a formação inicial não garante o domínio de conhecimentos teórico-metodológicos, inclusive algumas enfatizaram a importância de levar a campo da educação especial, a experiência adquirida no trabalho realizado no ensino regular, daí a importância do trabalho articulado entre ambas as professoras, bem como o conhecimento e formações sobre a educação especial obtidas por elas.

Outro discurso referente as angústias das professoras sobre os desafios de seu cotidiano, foi em relação a frequência dos alunos, uma vez que o número de faltas influencia diretamente no resultado da evolução destes alunos. As professoras também relataram que sempre estão em contato com os responsáveis para poder sanar essa

dificuldade e manter a frequência, todavia, a falta de participação de algumas famílias também foi uma das dificuldades relatadas pelas professoras:

“Converso sempre com a responsável sobre as dificuldades e evoluções quando a mesma vem deixar a criança para os atendimentos.” (Professora 1)

“Temos um contato próximo, ela está sempre aberta ao diálogo.” (Professora 2)

“A família de uma das alunas é bastante participativa, da outra, participa pouco, inclusive, é difícil de vir as reuniões na escola.” (Professora 3)

“Algumas famílias são bem presentes e acessíveis, mas outras são bem difíceis pois alguns responsáveis não sabem ler e outros não estão comprometidos com a educação dos filhos.” (Professora 4)

“As famílias geralmente são participativas, vem a escola sempre que solicitado.” (Professora 5)

“Através de conversa quando a responsável traz eles para os atendimentos.” (Professora 6)

“Algumas famílias são participativas, procuram sempre saber como está o desenvolvimento da criança e estão abertas a ajudar no que for necessário, outras não são, parecem não se importar e demonstram desinteresse.” (Professora 7)

Foi possível perceber que esta dificuldade na relação com a família dos alunos não é um fato isolado, respaldando assim, o estudo de Cia e Rodrigues (2014), realizado com cinco professoras de AEE, onde apenas uma delas, relatou ter um relacionamento tranquilo com os pais de seus alunos, obtendo resultados para suas orientações e que compartilhavam informações e devolutivas. As outras quatro professoras por sua vez, relataram que a maior parte das famílias eram ausentes, iam na escola para preencher a anamnese e logo após o contato era difícil, quanto as orientações de como estimular as crianças em casa e realizar as atividades, não era obtida respostas e os responsáveis também não compareciam nos dias solicitados. Os autores assim, perceberam que as relações entre professoras e famílias quando consideradas “ideais” demoram um longo período para se estabelecerem, uma vez que as famílias necessitavam criar laços de confiança com o professor da sala de recursos multifuncionais, já as relações tidas pelos professores como “não ideais” tendem a se manter assim, uma vez que grande parte deles não apresenta sugestões de melhorias criando assim, um ciclo vicioso de culpabilização em que nenhuma das partes quebra o ciclo definitivamente.

Oliveira (2015), realizou estudo com professor de sala regular e professor de AEE em uma escola de rede municipal. Acerca da parceria com a família dos alunos, o professor da sala de recursos destacou que, os pais geralmente acompanham bem as crianças e participam das reuniões e ele está sempre procurando manter contato com a família, mostrando o que está sendo feito, perguntando sobre os resultados etc., destacando assim, a grande importância dessa participação da família, corroborando assim, com o relato das professoras que disseram ter algumas famílias bastante participativas.

A relação entre família e escola, portanto é imprescindível, visto que são os dois ambientes de aprendizagem mais ponderosos para a criança e que influenciam diretamente nos seus resultados. Sendo assim, a parceria entre ambas é de extrema importância a fim de promover uma melhor qualidade e desenvolvimento de habilidades nos alunos.

Mediante o exposto, podemos notar que as professoras, apesar das dificuldades encontradas no seu cotidiano de trabalho, buscam mecanismos a fim de encontrar soluções para tais dificuldades, como por exemplo, as professoras que tem poucos recursos, jogos e materiais de informática, onde elas próprias confeccionam os recursos para trabalhar com seus alunos, respaldando assim, o estudo de Camargo (2014), onde foi percebido que, a forma como as professoras lidam com as dificuldades apontadas por elas diante dos desafios de uma sala de AEE, demonstra uma visão bastante positiva, onde a necessidade inclusive, de buscar novos conhecimentos faz com que suas práticas ganhem um novo significado.

#### **4.4 Práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM**

Quanto aos recursos pedagógicos utilizados, segue abaixo o relato das professoras:

“Utilizo os materiais da sala de recursos, enviados pelo MEC, materiais confeccionados por mim, livros, caderno, lousa, lápis adaptados, entre outros.”  
(Professora 1)

“Jogos pedagógicos, atividades lúdicas e recreativas, jogos estruturados ou produzindo com material de sucata.” (Professora 2)

“Jogos: memória, quebra cabeça, pintura, notebook, livros, desenhos, tinta guache.”  
(Professora 3)

“Recursos disponibilizados na sala que já estão bem defasados, então eu confecciono com materiais recicláveis.” (Professora 4)

“São recursos da própria sala de AEE que foram disponibilizados pelo MEC.” (Professora 5)

“Recursos da sala de AEE, jogos pedagógicos.” (Professora 6)

“Jogos pedagógicos disponibilizados na sala de AEE e eu também confecciono materiais.” (Professora 7)

As professoras citam recursos da própria sala de AEE, bem como, materiais concretos próprios confeccionados e utilizados por elas como principais fontes de apoio para o atendimento com as crianças. É possível notar que apenas uma das sete professoras, mencionaram o uso de notebook nos atendimentos, assim, grande parte das professoras não possuem material de informática para o atendimento em sala de AEE. Sabemos que o uso desse material tecnológico deve ser bem planejado, a fim de alcançar um objetivo pedagógico e não apenas visando o simples uso do material. Oliveira, Zaboroski e Luz (2018), em seu estudo, puderam observar que as professoras utilizam da tecnologia e consideraram que esses recursos tecnológicos podem diversificar a prática pedagógica e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por outro lado, os mesmos autores também enfatizaram que é preciso ter clara a função destes recursos tecnológicos para que os mesmos não se percam na atividade, pois não basta apenas utilizar o recurso, pelo fato de ser algo diferente, mas é necessário planejar a atividade de tal modo que ele seja apenas um apoio para o desenvolvimento de tal atividade.

Por outro lado, sabemos que existe uma gama de recursos que possibilitam o atendimento e podem ser confeccionados pelas próprias professoras, conforme relato de cinco das sete professoras. Ambas as professoras também mencionaram que nas sextas-feiras, são realizados os planejamentos para a semana. Sendo assim, elas têm esse dia na semana direcionado para planejamento, confecções de materiais e/ou formações que por sua vez, acontecem a cada quinze dias e são disponibilizados pela coordenação de educação especial do município.

Em relação as estratégias e intervenções pedagógicas desenvolvidas nas SRM, as professoras pontuaram:

“Atividades e jogos elaborados de acordo com o nível de cada aluno e grau de dificuldade que cada um apresenta, tarefas curtas, atividades que estimulem o raciocínio lógico.” (Professora 1)

“Estimulação das habilidades sociais, cognitiva, motora, da coordenação motora, autonomia, independência, letramento e das diferentes linguagens artísticas. As

atividades são desenvolvidas e confeccionadas a partir das dificuldades e especificidades de cada estudante, bem como seus gostos e preferências.” (Professora 2)

“São realizadas intervenções a partir da dificuldade de cada aluno.” (Professora 3)

“Eu trabalho mediante a demanda, então vou criando estratégias para cada aluno.” (Professora 4)

“Geralmente, vou fazendo anotações em cada atendimento, para assim poder saber o que intervir no desenvolvimento dos meus alunos. Sempre pensando em suas possibilidades e individualidades. Uso muito jogos concretos e lúdicos.” (Professora 5)

“Eu crio para cada aluno de acordo com a necessidade. São atividades elaboradas, tarefas pequenas e que estimulem a atenção e concentração.” (Professora 6)

“Eu elaboro atividades de acordo com a necessidade de cada um. Estimulando autonomia, coordenação motora e as especificidades de cada um.” (Professora 7)

Podemos notar no relato das professoras, a variedade nas estratégias utilizadas nos atendimentos visando o favorecimento de habilidades que desenvolvam o aprendizado dos alunos, bem como, intervenções criadas por elas. Grande parte dos relatos, enfatizam atividades para a coordenação motora, raciocínio lógico, autonomia, a partir da dificuldade de cada criança.

Braga, Salles e Vivas (2016), em pesquisa com 10 professores de salas de recursos multifuncionais, foi relatada a evidência da necessidade de equipamentos de tecnologia, incluindo a internet para melhoria da SRM. Cabe aos professores na utilização desses recursos, ter o seu objetivo bem especificado para que o aluno não se perca na atividade. Os autores ainda destacaram que atualmente existem diversos aplicativos para serem utilizados em prol da educação e como facilitador no processo ensino-aprendizagem. Os professores participantes de tal pesquisa, ainda enfatizaram que encontram contrariedades para realizar um trabalho de qualidade na SRM, devido a ausência de recursos, a falta de tempo destinado ao planejamento com os docentes das classes regulares, por não possuir parceria entre a escola e família dos alunos assistidos e a necessidade de atualização dos conhecimentos através de cursos de capacitação em serviço.

Galiciani, Custódio e Silva (2018), enfatizam que a necessidade do professor ao planejar suas aulas, para se atentar ao conhecimento de qual prática pedagógica está utilizando para atender as singularidades sem excluir a participação do aluno no conteúdo trabalhado em sala.

A professora 2, evidenciou a confecção de materiais concretos visando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras do aluno a fim de favorecer o seu aprendizado e também atividades a partir de seus gostos e preferências. Oliveira, Zaboroski e Luz (2018), a este respeito, asseguram que muitas vezes, a simples maneira de estruturar uma atividade, pode possibilitar uma experiência significativa no trabalho com o aluno. No tocante as atividades a partir das preferências da criança, Mori e Brandão (2009), corroboram que, as atividades desenvolvidas devem partir do interesse dos alunos, que requerem aprofundamento de temas ou conteúdos e utilização mediadora de instrumentos ou equipamentos que favoreçam a sua apreensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propiciou analisar a importância da educação inclusiva na etapa da educação infantil, frente as adversidades enfrentadas pelo professor da sala de recursos multifuncionais, portanto, tendo em vista os relatos das professoras, percebe-se que elas descreveram além das estratégias que se utilizam, dificuldades encontradas em seu cotidiano nas escolas. Ressalta-se entre essas estratégias, o trabalho colaborativo juntamente com a professora da sala regular, que possibilita um melhor aprendizado e rendimento do aluno com deficiência.

Quanto as dificuldades, de acordo com o relato das professoras, os principais resultados apontam para a preocupação em relação a defasagem no ambiente de trabalho, a escassez de recursos pedagógicos e de informática, qualificação e/ou formação continuada de professores da sala regular, a frequência dos alunos e a falta de participação de algumas famílias. Podemos notar assim, que estes são alguns pontos importantes e que necessitam de mais discussões e pesquisas que possam contribuir para a efetivação de práticas escolares inclusivas. As formações por sua vez, demandam ser pensadas pelos municípios a fim de ouvir mais a opinião dos professores, considerando as dificuldades observadas nos atendimentos de AEE e dando voz para que os professores possam reconstruir suas práticas favorecendo assim o processo inclusivo.

Diante disto, se faz de grande importância discutir e elaborar projetos que se voltem para cursos de capacitação em formação continuada para os profissionais da educação do município, voltando seus olhares para conhecimentos acerca da educação especial a fim de que seja perceptível a importância de seu papel no desenvolvimento e aprendizagem das crianças matriculadas nas escolas em que estes profissionais atuam. Outro ponto que deve ser pensado é em relação a participação da família. Sugerimos projetos nas escolas que tratem da conscientização de pais e responsáveis a fim de trazê-los ao ambiente escolar, conhecendo as dificuldades e possíveis soluções junto a relação família e escola que é essencial para o desenvolvimento das crianças.

Os resultados ora obtidos são de extrema importância no sentido de indicar a necessidade de maiores investigações sobre o tema. Portanto, propõe-se o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a temática, tendo em vista que tais estudos são de fundamental importância no que se refere as discussões acerca da educação inclusiva a partir do olhar de profissionais do atendimento educacional especializado. Espera-se

que os resultados desta pesquisa contribuam para que novos estudos possam surgir buscando sempre novos aprendizados e demais conhecimentos quanto ao tema.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). Tornar a educação inclusiva.* Brasília : UNESCO, 2009. p. 11-23.

ARAÚJO, M.K. FERNANDES, T.G. SILVA, H.A.P. A contribuição do curso de especialização em atendimento educacional especializado-AEE para a formação continuada de professores da educação básica. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

BACH, E.L; PERANZONI, V.C. **A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 19 - Nº 192 - Maio de 2014. Disponível em:<<https://efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm#:~:text=Durante%20seu%20percurso%20hist%C3%B3rico%2C%20a,fam%C3%ADlias%20desprovidas%20de%20recursos%20econ%C3%B4micos.>>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

BRAGA, A.O.; SALLES, E.S.; VIVAS, S.A.C.S. **Sala de recursos: pensando novas metodologias através das Tecnologias assistivas, com um olhar sobre a prática.** *ARTEFACTUM* – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia. Ano VIII – Nº 02/2016.

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: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAMARGO, M.R.T. **Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, p. 117. 2014.

CAMARGO, M.R.T; SANTANA, I.M. Formação e atuação de professores em salas de recursos multifuncionais. *Rev.Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 07, n. 13, p. 198-218, jan.-jun. 2015.

CIA, F; RODRIGUES, R.K.G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista. v. 10, n. 16 p. 81-103 jan./jun. 2014.

DE OLIVEIRA, Caroline Menezes Nunes; FRANCISCO, Priscila Rodrigues Cruz. O plano educacional individualizado em contexto de pandemia. **Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, jan./jun. 2021, v. 34, n.2, 2021.**

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de et al. O percurso de elaboração de um plano educacional individualizado em uma turma de uma escola especializada. **VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial, Londrina, de, v. 5, 2013.**

FELICIO, N.C; FANTACINI, R.A.F; TOREZAN, K,R. Atendimento Educacional Especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais. **Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.**

FIGUEIREDO, S.L; SILVA, E.F. Desafios do fazer docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão, v. 42, p. 1-14, 2022.**

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Galiciani, G. G., Custódio, T. P., & Silva, M. B. Estratégias pedagógicas de intervenções para crianças com deficiência intelectual AEE. **Seminários Regionais ANPAE, 2018.** Disponível em: [https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo05/GabriellaGiovannaGaliciani\\_E5Com.pdf](https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo05/GabriellaGiovannaGaliciani_E5Com.pdf) >. Acesso em: 15 de maio de 2023.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. TRABALHO COLABORATIVO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL. **Revista de ciências humanas, v. 14, n. 23, p. 87-104, 2013.**

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. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MENDES, M.T.S; GALVANI, M.D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.4, n. 1, p. 45-60, 2017.

MILANESI, J.B. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MORI, N.N.R.; BRANDÃO, S.H.A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do paraná. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.3, p.485-498, Set.-Dez. 2009.

OLIVEIRA, A.C. O papel da família no processo de inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. 2015. 50f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - UAB/UnB, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, J.P; ZABOROSKI, A.P; LUZ, M.S. Práticas pedagógicas em salas de recursos multifuncionais: possibilidades e desafios para a educação inclusiva. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 13, n.2, p.229-253, mai./ago. 2018.

PEREIRA, D.M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 181. 2014.

REDIG, Annie Gomes; DE CARVALHO MASCARO, Cristina Angélica Aquino; DA SILVA DUTRA, Flávia Barbosa. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA?. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017.

SANTOS, E.G. *Inclusão escolar na educação infantil*. 2013. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade a distância) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

SANTOS, Jéssica et al. **Planejamento Educacional Individualizado**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

SANTOS, K.F. *A sala de recurso e a inclusão de alunos com necessidades especiais em Mariana MG*. 2018. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG.

SEKKEL, M.C; ZANELATTO, R; BRANDÃO, S.B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.

SILVA, Joselma FerreiraLima et al. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. *Rev.Pemo*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, R.G. O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível. 2008. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília/UNB, Brasília, 2008.

SORIANO, K.R; OLIVEIRA, F.I.W. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. *Polyphonia*, v. 25/1, jan./ jun. 2014.

## **8. APÊNDICES**

### **8.1 APÊNDICE A**

Questionário direcionado as professoras:

1. Formação inicial:
2. Formação complementar:
3. Contratado ou efetivo?
  - Contratado;
  - Efetivo.
4. Tempo de atuação na SRM:
  - Menos de 1 ano;
  - 1 ano;
  - 2 anos;
  - Mais de 5 anos;
  - Mais de 10 anos.
5. Número de crianças atendidas na SRM:
  - Entre 1 e 5;
  - Entre 5 e 10;
  - Entre 10 e 20;
  - Mais de 20.
6. Qual a faixa etária e nível de escolaridade dessas crianças?
7. Descreva o diagnóstico delas:
8. Especifique o gênero das crianças:
9. Qual o perfil dos alunos que frequentam a sala de AEE?
10. Como funciona a rotina e atuação na SRM?
11. O atendimento é individual ou em grupo?
  - Individual;
  - Em grupo;
  - Individual e em grupo.
12. Quantas vezes você atende na semana?
  - 3;
  - 4;
  - 5;

- Mais de 5;
- Menos de 3.

13. Como você elabora o Plano de Atendimento Individual?
14. Quais recursos pedagógicos utilizados?
15. Quais estratégias e intervenções pedagógicas desenvolvidas?
16. Quais as dificuldades enfrentadas no dia a dia da SRM?
17. Como se dá a articulação entre o professor da SRM e o professor da sala comum?
18. Como se dá a relação entre o professor da SRM e a família do aluno?
19. Você deseja acrescentar mais alguma informação sobre suas dificuldades para trabalhar no dia a dia, ou algo a mais? Se sim, por favor, escreva no espaço abaixo:

## 8.2 APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Curso de Pedagogia

#### **Termo de Aceite**

Pelo consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada da pesquisa de TCC a ser desenvolvida nesta instituição, com o título “Educação Inclusiva na Educação Infantil: os desafios da sala de recursos multifuncionais” que tem por objetivo analisar a importância da educação inclusiva na etapa da educação infantil, frente as adversidades enfrentadas pelo professor da sala de recursos multifuncionais. Tenho conhecimento de que receberei respostas a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação do participante. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e serão distribuídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

A professora orientadora dessa pesquisa é: Prof. Dr. Izaura Maria de Andrade da Silva. A pesquisadora orientanda é: Joseane da Silva Meireles.

Bayeux, \_\_\_\_\_ de novembro de 2022.

---

Gestor(a) ou responsável pela instituição