

# OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES

CÁSSIA DUQUE

TAYNAN ALÉCIO

CARLOS ALBERTO FEITOSA DOS SANTOS

CARINA GOMES

WELLYNTON DA SILVA

RAYSSA CRISTINA VEIGA CAMPOS

ELAINE NOGUEIRA DE SOUZA

MARCIEL ALAN FREITAS DE CASTRO

(Orgs.)



**CÁSSIA DUQUE  
TAYNAN ALÉCIO  
CARLOS ALBERTO FEITOSA DOS SANTOS  
CARINA GOMES  
WELLYNTON DA SILVA  
RAYSSA CRISTINA VEIGA CAMPOS  
ELAINE NOGUEIRA DE SOUZA  
MARCIEL ALAN FREITAS DE CASTRO  
(Orgs.)**

**OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A  
PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS  
DISCENTES E DOCENTES**



**CÁSSIA DUQUE  
TAYNAN ALÉCIO  
CARLOS ALBERTO FEITOSA DOS SANTOS  
CARINA GOMES  
WELLYNTON DA SILVA  
RAYSSA CRISTINA VEIGA CAMPOS  
ELAINE NOGUEIRA DE SOUZA  
MARCIEL ALAN FREITAS DE CASTRO  
(Orgs.)**

**OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A  
PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS  
DISCENTES E DOCENTES**

**Vitoria, ES  
2022**



Copyright © 2023 Cássia Duque, Taynan Alécio, Carlos Alberto Feitosa dos Santos, Carina Gomes, Wellynton da Silva, Rayssa Cristina Veiga Campos, Elaine Nogueira de Souza & Marciel Alan Freitas de Castro (Organizadores)  
Todos os direitos reservados

**Editor da obra**

César Augusto da Silva Azevedo

**Arte da capa**

Victoria E. S. Mendes

**Conselho Editorial:**

Adriano Pereira Jardim  
Alexsandra dos Santos Oliveira  
Eliana Mariel Diez de los Ríos  
Eliana Povoas P. Estrela Brito  
Elisa Ramalho Ortigão  
Elói Martins Senhoras  
Kusam de Oliveira

Lívia Santana e Sant'Anna Vaz  
Lúcia Gracia Ferreira Trindade  
Maria de Fátima Hanaque  
Rita de Cássia V. da Costa  
Sílvia Lúcia Lopes Benevides  
Sônia Guimarães  
Suely Dulce de Castilho

---

Cássia Duque; Taynan Alécio; Carlos Alberto Feitosa dos Santos; Carina Gomes; Wellynton da Silva; Rayssa Cristina Veiga Campos; Elaine Nogueira de Souza; Marciel Alan Freitas de Castro (Orgs). OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES . 1.ed. / Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, 128 p.

*ISBN: 978-65-87634-13-5*

1. Educação. 2. Ciências Humanas. 3. Sociedade.

I. Título.

---

Todos os direitos desta edição reservados aos autores e organizadores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização.

# APRESENTAÇÃO

Esta obra é a conclusão de mais sonho, escrever sobre o dia a dia da sala de recursos multifuncionais para quem está desenvolvendo um trabalho durante trinta horas semanais não é uma tarefa difícil. No entanto, viver as realidades com as famílias e alunos que lá estão, sim, é uma tarefa árdua.

Mas, sempre que posso, quando estou entre meus pares, ou em algum curso, reunião, reitero que nossa função na sala de recursos está muito além do que muitos pensam e outros palpitam.

Nossa primeira função é acolher, escutar, se dispor, se doar para mães, avós, tias, mães de coração, responsáveis, famílias que chegam desiludidos de tantas portas fechadas.

Portas da saúde pública, na qual tem uma demanda de atendimento de mais de quatro meses para uma consulta, ou sessões de terapias. Portas de auxílio como INSS que dificultam ao máximo mesmo frente a laudos e situações de deficiências físicas irreversíveis. Escolas particulares que não abrem suas portas por não estarem preparados para acolher os diferentes, e tantas outras portas fechadas.

Para muitos profissionais que já passaram pela SRM conhecem essas dores, pois, é impossível não se envolver emocionalmente com essas famílias e com os alunos.

E é por isso, que sempre que posso reclamo, sugiro, peço, intercedo, falo, em nome deles, dos alunos, das famílias, dos professores das SRM e dos professores das salas regulares que precisam de um socorro, pois estão com salas superlotadas e necessitam acompanhar os alunos em processo de aprendizagem tanto quanto, sem jamais deixar de incluir os alunos com necessidades especiais.

Estamos todos do mesmo lado em busca de melhorias, pois a legislação é linda, mas a realidade é triste e cruel.

Agradeço aos meus colegas que juntos tiveram coragem de nessas poucas linhas descrever o que passamos no chão da escola pública.

***Rita de Cássia Soares Duque***

*Prof.<sup>a</sup> Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais*

# SUMÁRIO

PREFÁCIO ..... 09

UM PANORAMA SOBRE AS  
POLÍTICAS PÚBLICAS  
EDUCACIONAIS: OLHARES PARA  
UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..... 13

*Marciel Alan Freitas de Castro, Rita de  
Cássia S. Duque, Taynan Alécio da Silva,  
Carlos Alberto Feitosa dos Santos,  
Wellynton Rodrigues da Silva, Carina  
Dorneles Gomes, Léocla Vanessa Brandt,  
Mariéli Pereira Doná, Rayssa Cristina  
Veiga Campos, Selmiléia Franciane de  
Andrade & Francisco José de Castro  
Ferreira*

OS OBSTÁCULOS VIVENCIADOS  
POR DISCENTES AO FREQUENTAR  
A SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS ..... 53

*Rita de Cássia S. Duque, Carlos Alberto  
Feitosa dos Santos, Livia Barbosa  
Pacheco Souza, Wellynton Rodrigues da  
Silva, Elaine Nogueira de Souza & Taynan  
Alécio de Silva*



OS ENFRENTAMENTOS DOS  
DOCENTES FRENTE ÀS DEMANDAS  
DA SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS ..... 85

*Taynan Alécio da Silva, Rita de Cássia S.  
Duque, Wellynton Rodrigues da Silva,  
Carlos Alberto Feitosa dos Santos, Livia  
Barbosa Pacheco Souza, Carina Dorneles  
Gomes & Michele Saionara Aparecida  
Lopes de Lima Rocha*

SOBRE OS AUTORES ..... 115

## PREFÁCIO

Reflexões quando o assunto é inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) necessitam ser constantes no âmbito educacional. Conhecer, questionar, discutir e considerar situações cotidianas do processo de inclusão, faz desse processo momentos de análises e futuras vivências.

Esse livro, trata-se dos resultados de pesquisas desenvolvidas sob o viés da Educação Especial e Inclusiva. Inquietações acerca dos desafios que os discentes enfrentam durante o atendimento educacional especializado (AEE), ou as demandas excessivas que os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) devem cumprir, e as Políticas Públicas Educacionais que através delas essas são direcionadas em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade, sem discriminação, e com direitos adquiridos.

São temáticas que nos levam a repensar a nossa prática pedagógica e rever situações que às vezes parecem normais, mas não são.

A teoria, sem a prática, são desafios encontrados pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado — (AEE) nas redes públicas de ensino. Assim como, as dificuldades encontradas por discentes com necessidades especiais educativas (NEE), têm sido inquietações para os docentes, causando assim,

frustrações, inseguranças, dilemas, e até problemas emocionais.

Por certo que, as atividades desempenhadas com os alunos durante o AEE na SRM devem ultrapassar o espaço arquitetônico, expandir as ações complexas. Instigar o interesse e o desejo dos discentes em participar das atividades propostas, inserir e trazer a comunidade escolar a reflexões sobre as políticas públicas, o olhar para o outro, colocar-se no lugar do outro, a tão famosa empatia e especialmente, sobre a dialética existente entre a inclusão e a exclusão.

Tal qual, perceba que sobre as barreiras existentes diante da inclusão, que impede uma participação ativa e significativa dos discentes, o professor compreende que simples ações não serão capazes para transpor esses obstáculos. Uma vez que, a incumbência de articular ideias entre os professores, gestores, familiares e comunidade escolar é uma tarefa mútua e continua sendo necessária a parceria de todos.

A mensagem que precisa ser compreendida por todos, é que o aluno com necessidades educativas especiais não deve mudar para se adaptar a escola e sim, a escola deve estar em constantes mudanças, adaptações, reformas para estar apta até atender as demandas que esse educando necessita para estar incluindo em sua totalidade.

Tal como, só assim ele desfrutará de uma aprendizagem equitativa e de qualidade e assim sejam

oferecidas condições e possibilidades educacionais que favoreçam a socialização e inclusão social.

É com essas angústias, desafios, dilemas, obstáculos, sobrecarga de trabalho, falta de formação continuada, sem estrutura física e materiais adequados nas SRM, que serão possíveis momentos de leituras, reflexões, análises e discussões entre os pares ao ler esse livro.

Nesta obra esses enlaces se fundem a partir dos momentos em que estabelecem a relação professor-aluno, inclusão e AEE, sala de recursos multifuncionais e políticas públicas da educação especial.

Além disso, ao findar da leitura dos três capítulos, veras que esta obra traz investigação, quando a Sala de Recurso Multifuncional surge como objeto de análise, no contexto da escola inclusiva, refletindo sobre seus desígnios educacionais e sobre suas políticas públicas.

A investigação desta obra, partiu de pesquisas bibliográficas de autores educacionais, que debatem o processo de inclusão de pessoas com NEE no sistema regular de ensino. Logo, pensam que a sala de recursos multifuncionais não deve ser um elemento a parte do processo escolar educacional e sim, uma junção na construção da aprendizagem e inserção dos estudantes com NEE, proporcionando um ensino emancipador.

**Rita de Cássia S. Duque**  
Rondonópolis - MT Nov/2022

**OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES**

# **UM PANORAMA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: OLHARES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

13

Marciel Alan Freitas de Castro

Rita de Cássia S. Duque

Taynan Alécio da Silva

Carlos Alberto Feitosa dos Santos

Wellynton Rodrigues da Silva

Carina Dorneles Gomes

Léocla Vanessa Brandt

Mariéli Pereira Doná

Rayssa Cristina Veiga Campos

Selmiléia Franciane de Andrade

Francisco José de Castro Ferreira

A profissão docente apresenta distintas funções e objetivos a serem realizados de acordo com contexto cultural, econômico, político e social, em diálogo com as múltiplas possibilidades tecnológicas e as diversidades onde o processo educativo acontece, exigindo-se, assim, uma constante atualização de saberes por parte desses profissionais, em que as políticas públicas voltadas à inclusão fazem parte do atendimento dessas demandas tornando-se elemento essencial, bem como as políticas públicas voltadas para este fim.

No intuito de teorizar o conceito de políticas públicas podemos citar Harold Dwight Lasswell (1936), que utilizou o termo análise de política pública para estabelecer conexão entre as ações governamentais, a acadêmica e o conhecimento científico pela primeira vez, o autor ainda nos faz refletir a respeito de quem ganha com as ações políticas, e diferença elas podem ocasionar, desde então diferentes autores contribuíram para a conceituação das ações públicas.

Secchi (2015) corrobora que existem elementos essenciais nas políticas públicas, podendo ser citadas a

“intencionalidade e a resposta a um problema público”, logo, o feito público visando a coletividade, precisa ser pautado em solucionar os desafios advindos da sociedade, ou do tratamento de uma fragilidade existente em uma ação anterior, os governantes ao criarem determinadas ações precisam intencionar em quais respostas poderão emergir, nessa perspectiva as providências devem ser pensadas na resolução dos desafios presentes.

Segundo Azevedo (2003, p.23), “política pública é tudo que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e omissões”. Pensando na definição de Azevedo (2003), as ações governamentais realizadas visando resolver um problema, ou de sugerir ações que auxiliem um determinado grupo de pessoas ou, ainda, a ausência de intervenções para a resolução dos desafios sociais, podem ser definidas como uma ação política. Existem diferentes definições ao conceito de política pública. Para Souza (2006, p.28) “[...] alguns modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos”, logo a política



pública pode ser compreendida como uma ação que enfrenta determinado problema.

Os entendimentos de políticas públicas perpassam por diferentes áreas do conhecimento, onde diferentes agentes fazem parte do processo de elaboração, implementação e demais etapas necessárias para o seu acompanhamento, segundo Saraiva (2006, p.29):

É importante destacar que o processo de política pública não possui uma racionalidade manifesta. Não é uma ordenação tranquila na qual cada ator social conhece e desempenha o papel esperado. Não há, no presente estágio de evolução tecnológica, alguma possibilidade de fazer com que os computadores — aparelhos de racionalidade lógica por excelência — sequer consigam descrever os processos de política.

Para Castro (2008), toda política pública deve trabalhar para promover o bem da sociedade considerando os direitos que esta já possui, além de possibilitar maneiras para o desenvolvimento das pessoas em diferentes aspectos. Os agentes públicos devem considerar as possibilidades de ampliação de suas ações com vistas a facilitar o dia a dia da sociedade, ou ainda trabalhar pensando na melhoria e garantia de direito de

determinados grupos.

Conforme Saraiva (2006, p.28) políticas públicas “Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”, sendo assim, as ações políticas interferem na realidade social, com vistas a melhorar algum desafio enfrentado em determinado período.

Com o intuito de solucionar diferentes desafios existentes na sociedade, as ações governamentais promovem possíveis soluções para os desafios existentes. As interações entre indivíduos podem ocasionar distintas necessidades para o atendimento de um público ou problema específico, sendo necessário que o governo promova intervenções que apoiem ou promovam o acesso a determinados serviços, como descreve Parada (2007), as políticas públicas se referem a soluções específicas a problemas comuns e de interesse público.

O ciclo necessário para a elaboração e aplicabilidade das políticas públicas perfazem diferentes tomadas de ações e decisões, constituindo-se como “ferramenta

analítica que contribui para tornar clara e didática a discussão” RAEDER (2014, p. 127). Sendo assim, as pesquisas e avaliações são imprescindíveis para o bom funcionamento dessas ações.

18

Existe um caminho a ser trilhado para a elaboração dessas ações que beneficiarão a sociedade, ou um grupo específico, como especifica DINIZ (2009, p.03):



Fonte: DINIZ (2009, p.03).

Para a criação de uma política pública, se faz necessário o levantamento de informações, como quais demandas são primordiais, quais as dificuldades enfrentadas, e podem ser resolvidas com as práticas públicas. Após a identificação das necessidades, são

realizados estudos para entender qual a melhor maneira para elaborar ações que atenderão aos problemas encontrados. Após traçar quais as melhores estratégias, a implementação da política pública acontece e precisa acontecer um acompanhamento dessas ações a fim de reestruturar o que for necessário para que ela desempenhe a função para que foi criada.

Embora exista um ciclo para a criação das políticas públicas, nem sempre acontece de uma maneira padronizada, como declaram Agum, Riscado e Menezes (2015, p.24):

É preciso frisar que assim como as tipologias, o ciclo da política pública não pode ser entendido de maneira linear e como um corpo organizado, seguindo: necessariamente uma sequência cronológica. Por vezes, senão na maioria das vezes, as fases do ciclo se encontram desconectadas ou alternadas, não configurando o esquema harmônico por hora apresentado [...]. Contudo, para efeito de clareza metodológica utilizamos o entendimento cronológico. Uma das vantagens de adotar o ciclo das políticas públicas se traduz na possibilidade de organizar a complexidade do que é uma política pública.

Faz-se necessário ainda distinguir as duas vertentes

as quais podem originar as políticas públicas, dependendo do seu contexto de criação.

As políticas de governo, vinculadas ao Executivo, ao qual pertencem presidente, prefeitos, governadores, e demais cargos oriundos de votação popular, podem surgir de campanhas eleitoreiras, ou ainda de necessidades que surgem de um determinado grupo ou localidade, podendo ter esse modelo prazo de validade, mudanças ou suspensão das ações, a depender do gestor que responder pelo cargo exercido.

De uma forma mais ampla, as políticas de Estado se diferenciam das de Governo por não mudar segundo os governantes, ou a cada eleição. Essas ações, após sua criação, podem ser efetivadas e adequadas ou ainda terem o seu nome modificado com a mudança dos dirigentes governamentais que estiverem responsável em determinado período de atuação pública., porém, as políticas de Estado são mais longínquas, de efetivação sólida, que não mudam a cada nova eleição.

Existem diferentes definições para as políticas públicas, distintas autores percebem esse feito de maneiras

variadas, além dessa diferenciação, Lowi (1972) classificou as políticas em: regulatórias, constitutivas e redistributivas, as regulatórias<sup>1</sup> têm por objetivo regular as ações desempenhadas pelo governo por meio de leis que permitem ou não as ações públicas. As políticas constitutivas, no que lhe concerne, são responsáveis por competências administrativas, procedimentos e afins. As redistributivas<sup>3</sup> que beneficiam determinados grupos, porém, essas benfeitorias são para um grande número da população, tendo como exemplo a política previdenciária, esta política possui como característica a ser custeada por todos para beneficiar um grupo específico, as políticas redistributivas tem o objetivo de dividir “a renda na forma de recursos e/ou financiamento de equipamentos e serviços públicos” (AZEVEDO, 2003 p.38).

Os diferentes modelos de política apresentados por Lowi (1972), irá demandar uma posturas diversificadas dos responsáveis pela elaboração e implementação dessas, sendo necessário um conhecimento para adequação das demandadas e estratégias utilizadas para alcançar a eficácia e intencionalidade para qual a política pública foi

desenvolvida, dessa maneira, a avaliação das ações públicas se fazem ainda mais indispensáveis, pois pretende-se avaliar se os resultados são eficazes e correspondem com o esperado.

22

Com a finalidade de atender as necessidades dos sujeitos em seu convívio social, as políticas públicas, diante ao posicionamento e as ações a serem desencadeadas, respeitam aos processos e contextos da globalização, colaborando para o entendimento da ocorrência destas na formação de professores que atendam a todos os alunos, incluindo alunos atípicos, com vista na prática pedagógica crítica e reflexiva.

As políticas públicas podem ser caracterizadas como um conjunto de ideias elaboradas para atender determinados grupos na sociedade, desta forma, as políticas públicas educacionais são voltadas para diferentes níveis educacionais e diversas etapas, podendo ser elaboradas para atenderem alunos ou outros agentes que fazem parte do contexto educacional, como professores, auxiliares de educação, gestores e outros pertencentes à educação escolar, logo, entende-se como educacional as

ações governamentais que irão afetar tanto as questões de ensino e aprendizagem, quanto o ambiente escolar OLIVEIRA (2010).

Na perspectiva em que se considera a educação um influente fator para a igualdade ou ainda equidade social, pois o atendimento a diferentes grupos de indivíduos possibilita o acesso a diversos campos da esfera global, como a economia, a política, a cultura, dentre outros elementos que permeiam o cotidiano de distintas pessoas, os discursos políticos são elaborados geralmente pensados de maneira cautelosa, pois temos o entendimento de que a educação é algo indispensável a qualquer sociedade que tenha o objetivo de elevar seu desenvolvimento social e econômico. Sendo assim, as políticas elaboradas com o propósito de atender as demandas educacionais permeiam as intenções de diferentes pessoas, estando presente na carta magna brasileira.

O sistema educacional, complexo em sua natureza, é formado por diferentes instrumentos que mensuram e estabelecem critérios para o seu funcionamento e avaliação, bem como, para o efetivo acontecimento de suas



metas e objetivos que podem ser estabelecidos por diferentes agentes com a intenção de levar a educação a todos àqueles que possuem esse direito. A educação, sendo um direito presente na Constituição Federal do Brasil, como descrito nos artigos 205 e 206. BRASIL (2016, p. 123):

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. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III — pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI — gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VIII — garantia de padrão de qualidade

O Estado, sendo o principal responsável pelo processo educacional no país, necessita organizar quais feitos deverão ser perpetuados para que tais direitos possam ser seguramente garantidos, e que para isso, não depende de determinadas figuras políticas específicas atuando para que esses acontecimentos sejam efetivados em diferentes tempos.

Vale lembrar que as políticas públicas educacionais são aquelas que dizem respeito à educação regida por um sistema de ensino e que atendem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2017), esta que no que lhe concerne, já faz parte de uma política pública educacional, faz-se necessário essa ressalva, pois segundo Oliveira (2010) educação é um feito que acontece além dos muros da escola, como em comunidades, igrejas, no cinema e em outras localidades que não se limitam apenas ao ambiente escolar.

Dessa maneira, as políticas públicas visam assegurar que as ações serão realizadas com vistas a atender os

determinados grupos assistidos por esse sistema educacional, e em diferentes necessidades que a educação precisa para acontecer, seja na esfera do transporte, de mobiliário, de alimentação ou tantas outras indispensáveis para que a educação escolar possa acontecer e funcionar minimamente.

Para Oliveira (2010, p.04) as políticas públicas educacionais são aquelas têm efeito direto no ambiente escolar, como descrito a seguir:

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo, com incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Partindo do princípio que grande parte do sistema educacional já possuem políticas desenvolvidas ao longo dos anos, como o Programa de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Universidade para Todos (PROUNI), dentre

outras que fazem parte do sistema educacional brasileiro, as políticas públicas mesmo quando estão em fase de estudos ou levantamento de dados como o Censo ou o Censo Escolar, necessitam da consulta pública para serem investigadas quais as demandas da população em determinado período.

Determinadas ações públicas necessitam da participação popular, pois a será a sociedade que será beneficiada ou não com tais ações, a comunidade escolar e demais envolvidos na esfera educacional possuem maior entendimento dos acontecimentos das ações públicas, bem como dos desafios que permeiam a educação por vivenciarem de maneira mais próxima da aplicabilidade de determinadas ações públicas. Nesse sentido, Souza (2009, p.24) declara que:

A política educacional enquanto vertente da política social é um direito básico e vital de qualquer pessoa. Seu conjunto de planos e programas deve conseguir fomentar o saber pensar como instrumento necessário à participação dos cidadãos no jogo de interesses e de poder, presentes nas relações sociais.

Pensando na qualidade da educação, se faz necessário um trabalho conjunto entre Estado e a sociedade, na busca de ações que sejam possíveis de serem realizadas, e, sobretudo, que seja fruto da participação popular, pois as pessoas que vivenciam a realidade escolar tem propriedade em destacar quais pontos necessitam de implementações ou adaptações para um melhor funcionamento do processo educacional. (FERREIRA E SANTOS, 2014).

As ações governamentais elaboradas com o intuito de aprimorar a qualidade educacional escolar podem ser alteradas de tempos em tempos, a depender da situação e desafios enfrentados em determinada época, ou ainda determinada localidade, pois nem sempre uma política eficaz na zona rural terá a mesma serventia na cidade, podemos citar como exemplo o transporte escolar, que oportunizam que crianças que morem afastadas de sua escola possam estudar, em uma escola localizada no centro urbano, não é uma condição para que as crianças tenham acesso à escola, pois existem outras maneiras que estas consigam acesso à escola independente do transporte

fornecido pelo município.

Outra configuração onde as políticas públicas educacionais podem ser elaboradas são para atender determinadas situações que não foram previstas, onde não foram realizados levantamento de dados ou ainda consulta direta à sociedade, como o ensino remoto. Devido à pandemia da COVID-19 causado pelo vírus do SARS-CoV-2, diante da necessidade de distanciamento social emitido pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), toda a rotina escolar precisou ser alterada, diante de debates que surgiram acerca das incertezas que rondam a continuidade das atividades escolares, o Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer n.º 19/2020 homologado pelo Ministério da Educação (MEC), determina o retorno dessas atividades, remotamente tanto no ensino básico quanto no ensino superior.

Sendo assim, podemos compreender que as ações desenvolvidas pelo Estado podem ser realizadas após consultas e levantamento de demandas de determinada região ou grupos, ou ainda para solucionar desafios que aconteçam e que por algum motivo não foram previstos,

ainda assim, as políticas públicas necessitam de contínuas avaliações, visando realizar as adaptações que se façam necessárias para a sua aplicabilidade ou ainda para o seu bom funcionamento.

30

Segundo Pimenta (2013), a sociedade na totalidade considera a educação como fator social primordial, sendo presente em diversos discursos em que os professores podem contribuir para a construção de espaços que permitam a prática de ações educacionais diversificadas. Desse modo, Cordioli (2011, p. 33) contribui ao dizer que:

Assim, como as escolas, os professores também podem construir espaços de autonomia que permitam praticar ações educacionais distintas daquelas propostas pelas políticas educacionais. Portanto, o texto da lei ou da proposição apresentada por um governante percorre um longo caminho e pode chegar de forma muito diferente às salas de aula. Para poder identificar os pontos fortes e fracos, e as oportunidades de melhoria de um programa ou projeto, é de extrema importância que sua avaliação seja realizada tanto antes de ser iniciado, quanto durante sua execução ou ainda após seu encerramento, caso se trate de um programa definitivo. Assim, de posse dessas informações, os gestores podem melhorar a concepção ou implementação de um programa, ou projeto, fundamentar decisões e melhorar a prestação de contas sobre políticas e programas públicos.

Por esse motivo é de extrema importância que a

população, em especial a comunidade escolar, acompanhe o desenrolar desde os debates para haver o conhecimento do que se aspira alcançar com a criação de determinada ação, até sua efetivação, para existir uma fiscalização da sociedade para compreender de que maneira aquela política pública está sendo efetivada, e se não estiver, que possa ser identificado os responsáveis pela não realização conforme determina a legislação, pois vale lembrar que a criação de uma determinada política pública educacional não garante que a mesma será posta em prática conforme descrita em sua redação.

Desde o início dos tempos, o homem vem se preparando para cuidar da sociedade em que vive, a fim de fazê-la florescer e ficar livre de conflitos e perseguições, tencionando torná-la um bom lugar para se viver, criar uma família e ter uma vida feliz. Esse modo de vida deve ser transmitido de geração em geração, ou transmitido à geração seguinte, para que todo o projeto seja realizado. Com isso, há uma preocupação com a aprendizagem nas escolas, pois é fundamental que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes.



O homem primitivo aprendia por meio da educação doméstica, onde sua família ou clã era responsável por prepará-lo para a vida em sociedade. À medida que começaram a aparecer crianças com um desenvolvimento incomum, essas crianças acabaram sendo deixadas para trás porque uma maneira de ensinar essas crianças era por meio da experiência no meio de suas atividades. Quando uma criança não correspondia ao que uma tribo ou família esperava, ela era frequentemente esquecida. Os primeiros professores usando métodos primitivos eram chefes de família, depois vieram os padres. Cordioli (2011, p. 48) disserta que:

A educação dos jovens, nesta fase, torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura. No filhote dos animais superiores já existe uma disposição para acolher esta transmissão, fixada biologicamente e marcada pelo jogo-imitação. Todos os filhotes brincam com os adultos e nessa relação se realiza um adestramento, se aprendem técnicas de defesa e de ataque, de controle do território, de ritualização dos instintos. Isso ocorre — e num nível enormemente mais complexo — também com o homem primitivo, que através da imitação, ensina ou aprende o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto dos mortos, as técnicas de transformação e domínio

do meio ambiente.

Na Idade Média, o pensamento cristão permeia a sociedade; a Igreja estabelece os padrões de como as pessoas devem se comportar, pensar, conduzir a política e, obviamente, educar seus filhos. Ao se deparar com uma criança que apresentava uma síndrome ou algum tipo de problema, a criança era vista como possuidora de espíritos malignos ou até mesmo como castigo da família. Uma criança era tratada como incapaz de entender as coisas espirituais e terrenas se exigissem algum aprendizado especial, portanto, era abandonada. Faz o senhor lembrar que nem todas as crianças tiveram acesso à educação; somente os ricos e o clero puderam aprender e se desenvolver; em outras palavras, o sistema educacional cristão existia por si mesmo preconceituoso.

Quando alguém com dificuldades de desenvolvimento intelectual aparecia no clero, era tratado como inferior e esperava-se que cuidasse de outros escravos que não eram os detentores das cartas. A escola que conhecemos até hoje, onde há professor para muitos

alunos, surgiu nessa época. Durante o passar dos séculos as formas de como eram vistos crianças e adultos deficientes foi mudando, e se ajustando com a modernidade.

34

Diz-se a PNEE começou a ser pauta de reflexão após o fim da Segunda Guerra Mundial, pois era necessário instalar clínicas de reabilitação para os numerosos veteranos de guerra que na altura regressavam à sociedade. Após a criação dos centros de reabilitação e sua inserção na sociedade, essa discussão se expandiu para os paradigmas educacionais.

A luta pelos direitos humanos ganha força agora, tornando imoral qualquer oposição à inclusão da criança na sociedade.

“Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram

acessíveis para as demais crianças. MENDES, 2006, p. 388).”

Como resultado, ganha força a dimensão da luta por direitos e os pressupostos subjacentes de que a cooperação e as práticas integrativas beneficiariam muito os grupos que convivem entre si. O grupo sem deficiência se beneficiaria ao aprender a aceitar as diferenças de como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, estimulando uma mentalidade de aceitação de suas próprias limitações; para as pessoas com deficiência, o benefício seria proporcionar-lhes oportunidades de participar em ambientes desafiadores e aprender ao lado de colegas em ambientes de aprendizagem realistas, levando a uma aprendizagem eficaz.

A ciência forneceu práticas inclusivas com estratégias de aprendizagem que poderiam ser usadas por aqueles que nem sequer eram considerados educáveis. Houve concordância entre as teorias de que ambientes excluídos dificultavam o aprendizado e impediam a autonomia em uma futura integração social. Evidentemente, além de suas próprias necessidades

educacionais especiais, ações sociais de pais e profissionais exerceram pressão sobre o governo com o propósito de garantir os direitos humanos fundamentais e prevenir a discriminação. Algumas leis que apoiam a inclusão na história social brasileira surgiram como resultado dessa clara luta e união de muitos valores sociais.

As leis brasileiras que regem a inclusão de alunos na rede pública de ensino são atualmente bem desenvolvidas e têm como objetivo dar às crianças e aos adolescentes acesso igualitário à educação e permitir que vivam com mais autonomia e liberdade em sociedade. Como resultado, existem várias leis que merecem atenção especial.

Alguns posicionamentos sobre a educação inclusiva também constam da Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 208, conforme consta no seguinte inciso: “III — atender a especialização educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente nas redes normais de ensino” (CONSTITUI — PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2015).

É necessário que as escolas proporcionem a inclusão através da união das crianças e forneçam

oportunidades para a aprendizagem através de ações de relacionamento de apoio mútuo. Já que a experiência é uma das bases para a aprendizagem cognitiva e social. Isso facilita o aprendizado por meio de relacionamentos de apoio mútuo. Conseqüentemente, as escolas precisam incorporar mais os alunos em um espírito de inclusão.

Uma lei foi criada em 1989 com o intuito de integrar socialmente as pessoas do PNE, inclusive em sala de aula, substituída pela lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, que entrou em vigor em 7 de julho de 2015. A primeira lei que realmente tornou a ação que impediu a inserção ilegal no PNE foi a Lei n.º 7.853, que foi assim descrita no âmbito da educação:

“I — na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial ao nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam

internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (DATAPREV, 2015)''

Conforme a lei, a escola deve estar de portas abertas para receber qualquer aluno que solicite a matrícula de forma inequívoca; no entanto, isso exige que os funcionários estejam bem preparados. A esse respeito, é evidente que as escolas públicas atualmente não empregam funcionários que se enquadrem nessa descrição. A maioria dos professores afirma estar despreparada para lidar com todos os tipos de doenças, transgressões e outras questões que surjam em seus alunos.

A Lei da Criança e do Adolescente (ECA) é aprovada pela primeira vez em 1990 com a intenção de abranger todas as crianças e adolescentes. No entanto, 25 anos depois, as crianças de um país de tamanho comparável ao do continente sul-americano ainda carecem de acesso

básico à educação, saúde e segurança. Este diploma visa colocar todas as crianças do PNEE sob a sua proteção.

Entretanto, não há falar, hoje em dia, em falta de lei que abrigue os direitos, constantemente violados pelo sistema educacional, bem como pela ausência do Estado em possibilitar o acesso à escola, como direito de todos. Nossa Carta Magna de 1988, garante em seu art. 6º que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A educação é garantida a todos, devendo o Estado, em conjunto com a família, assegurarem esse acesso desde a infância aos anos finais dos anos totais do estudo, sendo incluído a educação superior. Para ser concretizada, a educação possui princípios básicos, expressamente dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com fulcro no art. 2º, da Lei n.º 9.394/96.

Mas é preciso ressaltar que não basta a mera positividade do direito para que se tenha o devido acesso e a qualidade, quais questões a lei delimita como



obrigatoriedade do Estado no sistema educacional. Assim nos aponta Ferreira et al. (2018, p. 243) que diz que “garantir a educação como um direito não assegura completamente ao sujeito-aluno atendido sua efetiva participação da construção desses direitos.

O sistema educacional brasileiro inovou nos últimos anos ao inserir a obrigatoriedade da inclusão social em todas as escolas, obstando, assim, qualquer impedimento para o acesso à educação por pessoas antes consideradas “especiais”, atualmente chamadas de pessoas com deficiência.

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;

As pessoas com deficiência e os alunos com transtornos globais ou altas habilidades e superdotados são, sem dúvida, crianças que exigem maior atenção, e em alguns momentos serão necessárias atividades e avaliações

diferentes, adaptadas às suas especificidades.

Considerando o objeto de estudo dessa investigação, que considera a inclusão social de crianças autistas, é forçoso destacarmos alguns estudos importantes sobre especificidades a que os professores devem estar atentos ao elaborarem suas atividades pedagógicas em grupo ou mesmo individualmente.

É válido ao professor estar sempre em busca de qualificação e conhecimento, que pode ser feito a partir da troca de experiências, de cursos teóricos e práticos, a fim de organizar uma rotina e obter maior competência, criando estratégias e explorando maneiras de transmitir na aprendizagem e na relação do aluno autista com os outros colegas.

Não se pode olvidar da importância da ação conjunta entre gestores, professores, família e sociedade para o ato educativo mais significativo e eficaz aos alunos com autismo. Dentre as metodologias aplicáveis em sala de aula e fora dela, no intuito de desenvolver a interação do aluno com o mundo exterior e com as pessoas ao seu redor, acentuam-se as seguintes: levar o aluno a conhecer o

ambiente escolar e a sala de aula, antes mesmo de iniciar seu contato com a aula em si e com os colegas.

A inclusão prioritária de autistas no âmbito escolar já é garantido por lei desde o ano de 2013, mas o atual governo muda o paradigma em relação aos dados sobre o assunto, posto que o então presidente Jair Bolsonaro publicou em 2019 uma lei (Lei 13.861/2019) que obriga a inclusão, nos censos demográficos, valendo para o senso de 2020, de questões sobre informações de pessoas com autismo, para podermos assim dispor de dados mais específicos sobre o tema.

Ademais, no início do ano de 2020, o atual governo inovou ao criar lei para uma Carteira de Identificação da Pessoa com Espectro Autista (Lei n. 13.977/2020) expedida por órgãos estaduais, distritais e municipais, garantindo a prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, especialmente nas áreas da saúde, assistência social e educação.

Para o autista estar em um local público ou lugar muito movimentado, ou com muitos ruídos é bem muito fadigante e desagradável, portanto, essas medidas vão ao

encontro dos anseios sociais e serão de grande ajuda aos responsáveis e familiares da criança em caso de terem que enfrentar filas (em bancos, correios, lotéricas, etc.).

Desta forma, é claro que os professores das escolas normais precisam ter o direito de usar conhecimentos específicos para auxiliar com os alunos em duas necessidades educacionais especiais. Nessa situação, é importante que o professor saiba guiar os alunos, dando ênfase na educação especial e os serviços prestados como método de educação. De acordo com Saviani: “Os professores também podem ser capazes de perceber os obstáculos na escola e realizar as ações competentes”(SAVIANI, 1995, p. 45).

Assim, o autor enfatizou ser necessário rever o conceito, valores e ideologias para garantir fortalecimento e aprendizado dos alunos com deficiência são principalmente estigmatizados por diversos pré-conceitos.

Coelho (2010, p.56) conceitua o termo restrição afirmando que: “a inclusão seja compreendida como um complexo e sucessivo processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas.” à vista disso é imprescindível

imaginar significados às práticas inclusivas, entre outros motivos é indispensável perceber suas diferenças e seus aspectos legais. A escola inclusiva permite que o estudante obtenha acesso ao currículo, para isso, a instituição de ensino deve fomentar mudanças que considere as necessidades diante à deficiência do acadêmico com necessidades.

Vale evidenciar que ao aplicar o termo “deficiência” deve-se ponderar sua amplitude na qual envolvem: pessoas com deficiência física, intelectual, superdotadas, entre outras. A adaptação curricular inicia para integração, os quais se não pensados à luz das necessidades e habilidades do estudante enquanto inicia seu método de aprendizagem torna-se um evidente objeto de réplica nos discursos sobre as escolas inclusivas (STAINBACK et al., 1999).

Profissionais e pesquisadores da educação reconhecem as diversas formas como os currículos têm sido interpretados pelas escolas. Isso leva a que muitas linhas de pensamento sejam consideradas esquemas, planos ou propostas. Isso leva a um propósito percebido: criar objetivos a serem alcançados e lições a serem aprendidas.

Estas conduzem à definição de metodologias e materiais pedagógicos. Estes são muitas vezes considerados um currículo prescrito.

O currículo não é apenas uma ideia ou um conjunto de lições; é uma série de experiências vividas por alunos e professores em práticas sociais que estabelecem informações. Trata-se do chamado “currículo real” ou “currículo vivido/praticado”, que muitos consideram uma mentira. Existem constituições teóricas que contêm currículos ocultos que tratam de ideologias, valores, normas e princípios sociais. Esse tipo de constituição ignora termos específicos para criar um conceito metafísico, mas é particularmente útil ao considerar sua implementação prática na vida cotidiana, incorporando diferenças culturais à convivência.

As escolas devem se conectar com importantes obras de raciocínio para permanecer uma instituição estatal. Devem também permitir o contacto com essas obras através dos meios adequados.

De acordo com (MEIRIEU 2002) a instituição educacional oferece aos alunos uma visão da humanidade

maior do que as circunstâncias atuais ou circunstâncias em que vivem. Além disso, os capacita a reconhecer sua unidade como parceiros intelectuais na história e como colaboradores em uma experiência exclusiva que só ajuda a aprofundar seu vínculo como uma sociedade.

Ainda para (MEIRIEU, 2005) A escola, ao cumprir sua função social, facilita o ensino-aprendizagem baseado na experiência. Este é o primeiro de seus propósitos, por isso a escola usa seu poder de mediar conhecimentos que permitem aos alunos compreender o mundo, habitá-lo ou compartilhá-lo com outras pessoas. É também por isso que uma pedagogia sem compromisso com o conhecimento “poderia ser contrária aos propósitos da Escola e, sobretudo, ao primeiro deles: [...] [a] mediação do conhecimento que permite aos alunos se introduzirem no mundo e entende isso” (MEIRIEU, 2005, p 150).

Por essa razão, a inclusão em uma perspectiva restrita diz respeito à colocação dos alunos em educação especial, sobre o local onde o ensino está acontecendo e com quem. As teorias ideais dominantes de educação inclusiva afirmam que os alunos com deficiência devem ter

direito à adesão plena em classes regulares, com as crianças do mesmo bairro nas escolas locais. Lá eles devem ter acesso a apoios, programas e avaliações diferenciadas e individualizadas. A educação inclusiva, então, significa usar todos os alunos juntos em um ambiente de classe escolar normal, onde todos apresentam ensino que corresponde às suas habilidades e interesses.

A Inclusão apresenta uma nova perspectiva sobre o fraco desempenho educacional dos alunos. A inclusão contesta a explicação dos critérios de que o baixo aproveitamento escolar é o resultado das características patológicas e das fraquezas individuais dos alunos. Na educação inclusiva, a visão é social e relacional, de que o próprio sistema escolar contribui para o fracasso escolar dos alunos.(BARDIN,2011).

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação.** In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos et al. Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003. p. 17



– 25.

AGUM, RR; MENEZES, Monique; RISCADO, Priscila. . **Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão.** Agenda Política, v. 3, 2015.

48

APAE Brasil. **Federação Nacional das APAES.** Disponível em: — Federação Nacional das APAES. Acesso em 9 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 e outubro de 1989.** DOU de 25/10/1989-Alterada. Dataprev. República Federativa do Brasil. Disponível em: Acesso em 9 jan. 2023.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 9 de jan. de 2023

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação,** Lei n.º 9.394/96. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>  
Acesso em: 9 de jan. de 2023.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil,** de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Parecer,** n.º 17, Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Adaptações**

**Curriculares.** Disponível: <

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> >

Acesso: 9 de jan. 2023. Lei de Diretrizes e Bases da  
Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

Disponível em <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>

BANDIR, L.(2011). **Análise de conteúdo.** São Paulo:  
Edições 70

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Políticas Públicas:**  
conceitos e conexões com a realidade brasileira. In:  
CANELA, Guilherme (org.). Políticas Públicas Sociais e os  
Desafios para o Jornalismo. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

CORDIOLLI, Marcos. **Consolidando conquistas e  
construindo o futuro da educação no Brasil. Com  
Ciência,** Campinas, n. 132, 2011. Disponível em  
<[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext  
&pid=S1519-76542011000800011&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000800011&lng=pt&nrm=iso)>.  
acessos em 9 jan. 2023.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Inclusão escolar.** In:  
MACIEL, Diva Albuquerque. 2010

DINIZ, Debora. **O que é deficiência,** São Paulo: Editora  
Brasiliense.2009

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. DOS. **POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS: APONTAMENTOS SOBRE O  
DIREITO SOCIAL DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.** Revista

Labor, v. 1, n. 11, p. 143 – 155, 16 mar. 2017.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How.** Cleveland, Meridian Books. 1936/1958

LOWI, Theodore. **American business**, public policy, case studies and political theory. World Politics, 16 jul. 1964.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. [Links]

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed. 2005. [Links]

OLIVEIRA, Iris Maria de. **Cultura política, direitos e política social.** In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Org.). Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, SELMA GARRIDO et al. **A construção da didática no GT Didática–análise de seus referenciais.** Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 1143 – 162, 2013.

RAEDER, Sávio. **Ciclo de políticas: uma abordagem**

**integradora dos modelos para análise de políticas públicas.** Perspectivas em Políticas Públicas, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121 – 146, 2014.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**, Campinas: Editores Associados, 1995.

STAINBACK, S. Inclusão: **Um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 19

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SOUZA, Celina. "**Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa**". Caderno CRH 39: 11–24. 2006

SOUZA, Aleto José de et al. Programas redistributivos. In: POCHMANN, Marcio (Org.).

**Desenvolvimento, trabalho e solidariedade: novos caminhos para a inclusão social.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Cortez, 2002

SARAIVA, E. **Introdução à teoria da política pública.** In: \_\_\_\_\_; FERRAREZI, E. (Orgs.) Políticas públicas: coletânea. Brasília, DF: ENAP, 2006. p. 21 – 42.

**OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES**

# **OS OBSTÁCULOS VIVENCIADOS POR DISCENTES AO FREQUENTAR A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

*Rita de Cássia Soares Duque*

*Carlos Alberto Feitosa dos Santos*

*Livia Barbosa Pacheco Souza*

*Wellynton Rodrigues da Silva*

*Elaine Nogueira de Souza*

*Taynan Alécio de Silva*

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008).

Dito isso, a educação especial tem os mesmos objetivos das outras categorias da educação em geral, o que difere é o público-alvo, que passa ser consoante as individualidades dos alunos.

De acordo com (LIMA, 2020) logo, suas individualidades são respeitadas a partir das diversidades.

Nesse sentido, (MAZERA et al. 2017) quando fala de diversidade, diz que os conceitos entre educação especial e Educação Inclusiva se misturam, já que se refere às diferenças étnicas, ideológicas, culturais e religiosas que existem entre os seres humanos.

Isso se deve ao fato, de que educação inclusiva se pauta nos direitos humanos, que visa garantir à educação de qualidade, equitativa, reconhecendo e valorizando a

diversidade humana, ampliando as possibilidades de acesso pleno a uma formação global (BRASIL 2020).

Uma vez que, a educação inclusiva atende às características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras (SANTOS, 2017) como também, o conceito de diversidade discute questões de gênero e sexualidade, fatores socioeconômicos e deficiências. (GIROTO e MILANEZ, 2013) também apresentam dados que consolidam em suas pesquisas e relacionam tal equívoco, entre outros fatores, sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas propostas de formação inicial de professores.

As orientações apresentadas pela Nota Técnica n.º 055/2013 (BRASIL, 2013) apresenta o funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da educação inclusiva, e reforça a ideia de que o AEE é de caráter não substitutivo ao ensino regular.

Segundo (POKER, et al. 2013) é preciso que o professor da sala regular, participe do acompanhamento das famílias e em interlocução com os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes,



público-alvo da educação especial, para que realmente ocorra uma evolução na aprendizagem

Os autores (MENICUCCI, 2005) e (PLETSCH, 2009) abordam sobre quatro paradigmas no qual, os indivíduos viveram em diferentes fases de suas vidas, sendo eles: a exclusão, a segregação, integração e o da inclusão.

Nesse sentido, um paradigma não se aniquila com a entrada de outro, por isso, os diferentes modelos existem em diversos aspectos, e esse movimento não demonstrou uma ruptura (GLAT; FERNANDES, 2005; PLETSCH; FONTES, 2006).

Conforme (FERREIRA, 2013) escrever sobre deficiências, alunos, inclusão, educação especial, sem apontar como acontece, é o motivo das inquietações deste estudo, sendo a Sala de Recursos Multifuncionais — SRM os lócus es de pesquisa literária (BRANDÃO, 2013).

Assim, (FREITAS et al. 2016) relata que em dezembro de 2003, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação, lança o Programa Educação Inclusiva “Direito à Diversidade” que, em 2005, tinha como uma de suas principais estratégias, a formação de gestores

e professores

No dia 24 de abril de 2007, a portaria n.º 13, foi publicada no Brasil, a institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais é implantada nas cinco regiões brasileiras (BRASIL, 2007).

Não há dúvidas, que essa data é um marco, assim como um divisor de águas na história da Educação Especial e na qual estabelece diretrizes do Compromisso Todos pela Educação que garante o acesso e a permanência no ensino regular e no AEE (SEGABINAZZI & MENDES, 2018).

Apesar que, dois anos antes, o Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL/MEC, 2005) já elaborava menção às salas de recursos empregando o adjetivo multifuncional (PANSINI, 2018, p.86).

Consta que nos anos de 1990 e 1994 houve mudanças e atualizações que foram acontecendo se efetivariam com base nos marcos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e de Acesso e Qualidade (UNESCO, 1990, 1994).

A partir dessa época, inicia as instalações das salas de recursos multifuncionais nas escolas e são o local prioritário para a oferta do AEE, dividindo-as em duas categorias. Tipo I, Tipo II (PANSINI, 2018). Essas divisões destinam-se referente ao tipo de materiais designados a salas para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e sendo Tipo II dos estudantes com cegueira e baixa visão (PANSINI, 2018).

Conforme a Resolução CNE/CEB n.4/2009 (BRASIL, 2009) essa define as atribuições e quais aptidões é preciso conter para lecionar na SRM e mais algumas informações sobre a sala de recursos multifuncionais e suas características.

Para finalizar essa etapa é necessária a inclusão do professor da sala de recursos como um dos principais indivíduos deste estudo. Assim, durante a construção deste estudo foi possível consultar a Resolução CNE/CEB n.4/2009 (BRASIL, 2009) para colaboração desta revisão.

## RESULTADOS

Foi feito um levantamento da literatura em junho de 2022, nas bases de dados Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os descritores utilizados foram os seguintes: "Sala de Recursos Multifuncionais", "alunos", "deficiências", e na língua inglesa: "Multifunctional Resource Room", "Students", "Deficiencies" em todas as bases de dados.

Desse modo, foram selecionados 04 artigos, incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a Figura 1. Os critérios de inclusão foram: artigos, teses e dissertações nos idiomas inglês e português, nos últimos cinco anos, envolvendo dificuldades, alunos com deficiência e sala de recursos multifuncionais.

Figura 1 - Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos:

# OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES

IDENTIFICAÇÃO

ARTIGOS ENCONTRADOS NAS BASE DE DADOS DOS PERIÓDICOS CAPES, GOOGLE ACADÊMICO, SCIELO, BTDS, SCOPUS, WEB OF SCIENCE (N = 6.036)



ESTUDOS EXCLUÍDOS PELO TÍTULO (N = 5.269)



ESTUDOS DUPLICADOS REMOVIDOS (N = 2)



ARTIGOS COM TEXTOS COMPLETOS PARA AVALIAR A ELEGIBILIDADE (=765)



ARTIGOS EXCLUÍDOS PELO ABSTRACT (N = 745)



ARTIGOS EXCLUÍDOS A PARTIR DA LEITURA DO TEXTO COMPLETO (N = 16)



ESTUDOS INCLUÍDOS NA SÍNTESE QUALITATIVA (N = 04)

TRIAGEM

ELEGIBILIDADE

INCLUÍDOS

## OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES

01

### TÍTULO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no pós-pandemia em Mato Grosso

### AUTORES

Lilian Barreto Lellis1\*, José Carlos Arantes2, Hidelberto de Sousa Ribeiro3

### PERIÓDICO NOME DA REVISTA ONDE O ARTIGO FOI PUBLICADO

Conjecturas

### OBJETIVOS

Refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediante as atuações desses profissionais na promoção da aprendizagem e o convívio dos estudantes com deficiências em diferentes redes de ensino no município do interior do estado de Mato Grosso

02

### TÍTULO

O estado do conhecimento sobre as SRM: As produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil

### AUTORES

PLAÇA, Jaqueline Santos Vargas1 GOBARA, Shirley Takeco2

### PERIÓDICO NOME DA REVISTA ONDE O ARTIGO FOI PUBLICADO

Reflexão e Ação

### OBJETIVOS

Apresentar o Estado do Conhecimento das produções acadêmicas, dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, que tem como objeto as Salas de Recursos Multifuncionais.

61

### RESULTADOS

Os resultados obtidos mostram que ainda há muito trabalho a ser feito para se ter uma educação para todos, e que a construção de uma sociedade inclusiva exige reflexões, adaptações e flexibilidades de ideias e de práticas. E no que se refere ao AEE, de caráter complementar ou suplementar, fica evidente a busca por estratégias que contemplem da melhor forma possível o atendimento ao aluno com deficiência, bem como a socialização de informações entre os professores para construir um trabalho colaborativo que permita resultados exitosos.

2022

### RESULTADOS

Podemos identificar os desafios e as fragilidades apontadas nos trabalhos analisados, o que serviu para justificar pesquisas em andamento e servirá como o alicerce para que possamos investigar as questões apontadas, refletir sobre o AEE que estão acontecendo nas SRMF e propor formas ou processos que venham incluir, de fato, os alunos com deficiência nas atividades escolares.

2021

## OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES

62

<p style="text-align: center;"><b>03</b></p> <p style="text-align: center;"><b>TÍTULO</b></p> <p style="text-align: center;">A Infrequência Escolar no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades.</p> <p style="text-align: center;"><b>AUTORES</b></p> <p style="text-align: center;">Alexssander Gonçalves de Lima</p> <p style="text-align: center;"><b>PERIÓDICO NOME DA REVISTA ONDE O ARTIGO FOI PUBLICADO</b></p> <p>Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de Concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública</p> <p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Compreender como se estruturam as práticas e ações que contribuem para a infrequência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais encaminhados para os diferentes tipos de atendimentos realizados na SRM da escola em questão.</p>	<p style="text-align: center;"><b>04</b></p> <p style="text-align: center;"><b>TÍTULO</b></p> <p style="text-align: center;">INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS</p> <p style="text-align: center;"><b>AUTORES</b></p> <p style="text-align: center;">Rosimar Bortolini POKER, Beatriz Aparecida Barboza do Nascimento e Claudia Regina Mosca Giroto</p> <p style="text-align: center;"><b>PERIÓDICO NOME DA REVISTA ONDE O ARTIGO FOI PUBLICADO</b></p> <p style="text-align: center;">Doxa</p> <p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Investigar a compreensão que professores especialistas regentes de Salas Multifuncionais têm sobre a educação inclusiva e especial e sobre a sua formação, analisando o papel que a educação especial assume na implementação desse novo projeto de escola pautado pela inclusão.</p>
<p style="text-align: center;"><b>RESULTADOS</b></p> <p>Considerando as múltiplas situações que envolvem processos educacionais na perspectiva da educação inclusiva, embora se entenda que seja possível contemplar as lacunas identificadas no campo com as ações propostas no Plano de Ação Educacional, o presente estudo não se propõe a esgotar o assunto. O fato é que, independentemente da situação vivenciada em cada unidade educacional, é fundamental que esforços coletivos e colaborativos sejam envidados em favor do maior acolhimento e melhor atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas.</p> <p style="text-align: center;"><b>2020</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>RESULTADOS</b></p> <p>Cabe ao sistema educacional vigente rever e reavaliar a maneira como as ações em prol da educação inclusiva têm sido implementadas. Há necessidade de investir fortemente nas condições para a transformação da organização e estrutura da escola, não só no sentido físico, mas também nas mudanças atitudinais e conceituais de toda a comunidade escolar. Não é mais possível aceitar que a burocracia, a legislação ou mesmo o funcionamento de determinados serviços, por si sós, constituam os elementos comprobatórios de que a inclusão está acontecendo nas escolas</p> <p style="text-align: center;"><b>2019</b></p>

## OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES

05

### TÍTULO

Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: Para que para quem?

### AUTORES

Flávia Pansini

PERIÓDICO NOME DA REVISTA ONDE O ARTIGO FOI PUBLICADO

Tese Manaus BTDS

### OBJETIVOS

Analisar as funções da sala de recursos multifuncionais no contexto da educação especial brasileira.

06

### TÍTULO

Educando na Diversidade: A questão da Sala de Recursos Multifuncionais

### AUTORES

Thiffanne Pereira dos Santos

PERIÓDICO NOME DA REVISTA ONDE O ARTIGO FOI PUBLICADO

Dissertação de Mestrado Ciências Humanas Educação Universidade Estadual de Goiás BTDS

### OBJETIVOS

Analisar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade.

63

### RESULTADOS

Entendemos ser fundamental especificar melhor o que esperamos dessa sala e de que forma podemos intensificar a luta para que ela cumpra seus objetivos. Para isso, o horizonte para o qual precisamos nos voltar não é o da sala de recursos multifuncionais, que poderá sim vir a se constituir um serviço de melhor qualidade. O horizonte para o qual necessitamos nos voltar em nossas análises é o modo de produção capitalista e seus mecanismos de exploração.

2018

### RESULTADOS

Fica evidente que elas não têm representado uma alternativa viável para a inclusão escolar com vistas a educação e para a diversidade (REIS, 2013). Para que essas salas atendam a esse anseio é imprescindível que se constituam mecanismos para que os três aspectos analisados – formação docente, organização e prática pedagógica, caminhem lado a lado de forma contudente e eficaz, possibilitando a consolidação dos princípios da Educação Inclusiva.

2017



## DISCUSSÃO

64

Apresentar essa pesquisa foi dos objetivos para realizar uma revisão integrativa de literatura de modo a compreender os desafios que os discentes passam ao frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais — SRM.

Autores e estudiosos fizeram parte deste levantamento e auxiliaram nas reflexões, sendo eles (BARCELLI, 2018) (FREITAS, 2018) (MACHADO, 2021) (PLAÇA & GOBARA, 2021) Silva & Lobato (2021) (LELLIS, ARANTES & RIBEIRO, 2022) entre outros.

De acordo com (BARCELLI, 2018) a instituição escolar enfrenta diferentes desafios na formação dos discentes, a educação inclusiva foca no respeito pelas singularidades, preza e valoriza as diferenças no cotidiano e que incentiva a autonomia e a interação e socialização do indivíduo.

No entanto, essa política da educação inclusiva não tem ocorrido nos bastidores das escolas públicas, o que se encontra são alunos desassistidos por falta de conhecimento de políticas sociais, outrora, má formação,

falta de formação entre outros fatores.

A implementação do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais vem de encontro com um serviço de Atendimento Educacional Especializado — AEE que ocorre no contraturno da aula regular (MACHADO, 2021). Instituído pelo MEC/SEESP o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais por meio da Portaria n.º 13 / 2007, a Educação Especial integra o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (BRASIL, 2007).

Por certo, considerando a importância do AEE, Machado (2021) diz que:

O atendimento educacional especializado (AEE) será para o aluno com deficiência, que está matriculado na rede regular e na classe comum, usado para garantir acesso ao currículo, que deverá ocorrer em uma sala munida de recursos que os auxiliem a aprender mais. A sala, comumente denominada de sala de recursos multifuncionais (SRMs), deve ter um professor especialista em técnicas de ensino que promova o melhor desenvolvimento da aprendizagem do educando que dela faça uso.

Assim, (PLAÇA & GOBARA, 2021) dizem que as salas multifuncionais são locais para atendimentos individualizados com um professor especialista em

educação especial que realiza um trabalho diferenciado com os discentes do público-alvo.

A estudiosa (LUNA, 2015) em sua tese sintetiza resultados que evidenciaram a problemática da desorganização e que existem má funcionamento efetivo, falta de material, falta de formação específica e pouca colaboração da equipe escolar quando o assunto é educação especial.

O professor deve reconhecer o que será necessário para eliminar as barreiras impostas pela sociedade que se utiliza do discurso capacitaste que reforçam a ideia discriminatória de que pessoas com deficiências são incapazes (SOUZA, 2021).

Os pesquisadores (LELLIS, ARANTES & RIBEIRO, 2022) no artigo da Revista Conjeturas Ano 2022, revelam resultados sobre o AEE cujo atendimento necessita de adaptações, reflexões, flexibilidades de ideias e de práticas interventivas. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva.

TA é um instrumento necessário para um atendimento eficaz, já que, a mesma é além de um recurso, produto, serviço ou método, mas sim, um suporte que

qualifica a vida do indivíduo (SANTOS, et al., 2017).

Concordando com (LIMA, 2020) o AEE tem caráter complementar ou suplementar, é preciso ter estratégias que contemplem o atendimento, socialização, interação dos alunos com deficiência, transtorno e altas habilidades/superdotação, o uso da TA é fundamental quando necessário

Então é preciso trocar exclusão por inclusão, valorizar as singularidades, incentivar as produções, e saber escutar o aluno e seus desejos. A educação inclusiva é pautada no respeito, nas diferenças, tendo como premissa o diálogo (SANTOS, 2017).

O autor (MITTLER, 2000) diz que desde os anos 2000, o sentimento dos professores do ensino regular é de frustração em lidar com os alunos com deficiência, e após mais de vinte anos, pouco se mudou, baseando se nas pesquisas relacionadas e referenciadas neste artigo.

Isso se deve a um dos fatores no qual faz parte da formação docente, não ter sido desenvolvido como deveria, como se encontra descrito nas obras de (MANTOAN, 2013). Os professores citam a falta de conhecimentos e

capacitação em relação à educação especial, completa (SILVA & LOBATO, 2021).

A inquietação surge então, como vencer os desafios que os estudantes estão enfrentando ao frequentar as aulas na sala de recursos multifuncionais? Assim, a busca contínua se intensifica a cada artigo e tese que não esclarece o objetivo desejado.

Um exemplo disso é o artigo da (Revista Exitus, 2008) que para (JUNIOR e MARQUES, 2015) no artigo ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: “uns estudos comparativos sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil” contribuem com a seguinte análise:

É notório que o programa de implantação das SRM, ficou com a distribuição das salas desigualmente entre os estados brasileiros, e que não foi suficiente para atingirem que educandos são públicos-alvo com direito de participação adquirida (JUNIOR E MARQUES, 2015).

Partindo dessas pesquisas, os autores (JUNIOR e MARQUES, 2015) fazem sinceras colaborações sobre a educação especial e inclusiva, embora, não haja registros de como é possível resolver as dificuldades dos alunos

durante as aulas na sala de recursos multifuncionais.

Lacunas sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes são recorrentes e difíceis de serem interventivas. As brechas continuam abertas e o que se encontram são relatos de dificuldades, frustração, má formação acadêmica, descaso social entre outros (MANTOAN, 2013).

Para contribuir com o texto, autores como (PEREIRA, 2007), (MANTOAN, 2003, 2006), (CARVALHO, 2004), (GLAT & NOGUEIRA, 2002), que debatem a respeito da educação inclusiva, a importância dos alunos serem inseridos num contexto escolar e seus benefícios participam desse contexto literário.

Perceba que (POKER, NASCIMENTO & GIROTO, 2019) em seu artigo “Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais”, relata sobre a importância do Projeto Político Pedagógico — PPP na unidade escolar.

Desta forma, no PPP deve constar um currículo atualizado conforme as habilidades da BNCC que diz: toda pessoa tem o direito de acesso à educação. Toda pessoa aprende e que o processo de aprendizagem de cada pessoa

é singular e que diante disso o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos.

Além disso, TODOS os professores devem ser capacitados, estar preparados e atualizados, participando de formação individual e continuada e que constem conteúdos sobre educação especial na formação coletiva da escola. (POKER, NASCIMENTO e GIROTO, 2019).

Com relação aos professores especializados que desempenham sua função na sala de recursos multifuncionais, (POKER, NASCIMENTO, GIROTO, 2019, p. 300) diz serem suas atribuições:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante disso, os mesmos se referenciam sobre o Parecer CNE/CEB n. ° 17/2001 (BRASIL, 2001), art. 18: sobre o objetivo, a função do PPP na escola e sua

significância, relatando que a escola inclusiva deve fazer parte do currículo flexível e adaptável.

Baseado na Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, constam as funções e atribuições do professor especialista da sala de recursos (BRASIL, 2009). Tal como o professor regente, em alguns casos quer eximir-se das responsabilidades do aluno durante a aula no período regular.

Fato é, que os alunos perdem, quando existem conflitos entre os professores da sala regular e os professores da sala do AEE, pois eles deixam de planejar segundo a singularidades, especificidades do aluno, de maneira que o aluno possa receber o atendimento adequado a suas habilidades.

Discutir sobre educação inclusiva representa um avanço e de acordo com (FREITAS, 2018, p. 26):

É urgente a luta por uma educação emancipatória, mas é preciso constatar o quanto existem forças contrárias a essa intenção, uma vez que parece que se luta apenas para que a educação não piore e ainda mais, pois não parecem ser positivas as tentativas de reforma da atualidade: Escola



sem Partido, Base Nacional Comum Curricular, reforma do ensino médio, etc. Esta sociedade, que escreve sua própria história, parece não ter aprendido com ela.

As teses e artigos selecionados, analisados, pouco se registra sobre os desenvolvimentos sociais, emocionais e cognitivos dos discentes, a maioria dos relatos são sobre a formação acadêmica e sobre as leis e pareceres que norteiam a Lei da Educação Especial (LUNA, 2015).

O autor (SANTOS, 2017) menciona que o educando é parte principal da sala de recursos multifuncional, já que este necessita ser inserido a partir das suas singularidades, individualidades, para que se sinta participante do processo de Ensino.

Reitera (KASSAR, 2014) quando diz que a falta de formação continuada especializada dos docentes é um fator prejudicial presente nas dificuldades dos estudantes, pois acabam sendo vítimas de atividades inadequadas que na maioria das vezes não incluem, mas permite o afastamento—o cada vez mais da sua realidade.

Como também (OLIVEIRA et al. 2017) corrobora que o desencontro intencional entre os profissionais da sala

regular e da SRM que dividem o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE é outro agente predominante para afetar a aprendizagem, interação e socialização.

Tanto quanto, a falta de fiscalização do setor público, em verificar se as ações das políticas públicas em educação estão sendo executadas, segundo os direitos adquiridos pela Constituição.

Portanto, encerramos com uma frase de (JOHANN WOLFGANG VON GOETHE, 2006, p. 293) “Não basta saber, é preciso também aplicar; não basta querer, é preciso também fazer”

## **CONCLUSÃO**

O intuito dessa pesquisa é compreender quais desafios os discentes frequentam durante os atendimentos na sala de recursos multifuncionais.

O presente trabalho foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, que consiste na revisão da literatura relacionada à temática abordada. A fim de verificar se existe uma ação comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes, e se reconhecem as diferenças de

cada estudante, para que diante disso o atendimento possa ser especializado.

Diante das pesquisas e através das análises bibliográficas, foi perceptível que as dificuldades para que a participação dos discentes sejam eficazes vem decorrente de diversos fatores que influenciam o desenvolvimento da aula, o trabalho do docente, o aprender do aluno e a convivência de ambos.

A realidade é que existe um conjunto de falhas nesse processo que tem impedindo o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Uma vez que, para que o atendimento educacional especializado seja um ambiente de aprendizado, é necessário que a formação do professor da sala de recursos multifuncionais ocorra da maneira correta, possibilitando formações específicas e dando suporte para formações continuadas para além das outras muitas demandas.

Assim como, cada indivíduo necessita que sua aprendizagem seja significativa e que ocorra uma construção diante do seu contexto histórico para remeter lembranças e associações.

Dessa maneira, é fundamental que os profissionais da educação especial e inclusiva se utilizem de metodologias ativas capazes de incluir, facilitar a aprendizagem para todos os alunos que necessitarem.

Fato é que cada dia mais a tecnologia tem auxiliado na aprendizagem dos alunos, então é necessário trazer esses recursos para auxiliar no momento de aprender, tornando as aulas mais prazerosas e dinâmicas.

Nesse sentido, no presente trabalho conclui-se que é de suma importância o interesse dos professores da SRM por atualizações técnicas e formativas e especializações acadêmicas, para acompanhar o desenvolvimento dessa geração Z e dos alunos que não são mais aqueles que aceitam ser uma caixinha de depósito de conhecimentos.

Nossos alunos querem construir seus conhecimentos, querem participar das aulas, e devemos incentivá-los cada vez mais os tornando autônomos, independentes, críticos e preparados para o mercado de trabalho.

Muitas são as pesquisas, no entanto, são incompletas e fogem o foco da discussão, pensamos ser

necessário focar no momento do atendimento do AEE na SRM, na qualidade das atividades que estão sendo desenvolvidas ou construídas com esses alunos e diante disso refletirmos sobre essas questões em novas publicações.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F. B. Pesquisa em educação inclusiva: **representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador**. 2017. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7221>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BARCELLI, J.C. **Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual**. Disponível em: <https://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias-de-ensino-para-alunos-comdeficiencia-intelectual/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 487–502, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.  
**Documento Orientador Programa Escola Acessível.**  
Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**  
Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "**Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**". Brasília: 2007. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&categoryslug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&categoryslug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192).  
Acesso em: 22 jun. 2022.

CLAROS, M.; SOARES, S. de J. Congresso Internacional Abed de Educação a Distância, 21º., 2015, Rio Grande do Sul. **Anais.** O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem. [...]. Montes Claros - MG: [s.n.], 2015. 10 p. Tema: EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Inclui bibliografia.

Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp. **BBC News Brasil**, Disponível em:  
<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58347504>.  
Acesso em: 19 jun. 2022.

FLÓRO, L. F. D. **Inclusão escolar, sala de recursos**

**multifuncionais e currículo: tecendo aproximações.**

Texto, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092016-164402/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FRAGA, J. M.; VARELA, A. M.; WUO, A. S.; et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, p. 41–54, 2017.

FREITAS, F. P. M.; SCHNECKENBERG, M.; OLIVEIRA, J. P. de; et al., A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa Educação inclusiva. Direito à diversidade. **Revista ESPACIOS** | Vol. 37 (n.º 33) Ano 2016, 2016. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n33/16373308.html>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FREITAS, Nivaldo A. de. **Alguns obstáculos para a Educação Inclusiva dentro e fora da escola.**

Disponível em:

[https://www.academia.edu/35717212/ALGUNS\\_OBST%C3%81CULOS\\_PARA\\_A\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_INCLUSIVA\\_DENTRO\\_E\\_FORA\\_DA\\_ESCOLA](https://www.academia.edu/35717212/ALGUNS_OBST%C3%81CULOS_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_INCLUSIVA_DENTRO_E_FORA_DA_ESCOLA). Acesso em: 19 jun. 2022.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. D. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. v. 24, ano 14, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S.

**Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação**, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 19 jun. 2022.

GOETHE, J. W. Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister. São Paulo: Editora 34, 2006.

JUNIOR, S. V. S.; MARQUES, M. do P. S. D. Atendimento educacional especializado: **um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil.**

**Revista Exitus**, v. 5, n. 1, p. 50–69, 2015.

KASSAR, M. de C. M. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS. **Cadernos CEDES**, v. 34, p. 207–224, 2014.

LELLIS, L. B.; ARANTES, J. C.; RIBEIRO, H. de S. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no pós-pandemia em Mato Grosso.** *Conjecturas*, v. 22, n. 3, p. 213–227, 2022.

LIMA, A. G. de. A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades — **Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.** Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a->



infrequencia-escolar-noatendimento-educacional-especializado-em-sala-de-recursos-multifuncionais-desafios-e-possibilidades/. Acesso em: 19 jun. 2022.

MACHADO, L. A. G. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO ATÉ **O DECRETO n.º 10.502/2020**.

2021. Disponível em:

<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2063>.

Acesso em: 19 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas**. Petrópolis / RJ: Vozes, v. 1, p. 29 – 41., 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.**

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. É.; SANTOS, M. T. T. D. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. p.208.

MITTLER, P. J. Educação Inclusiva – Contextos sociais. Tradução, supervisão e coordenação desta edição: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: **Editora Artmed**, 2003.

OLIVEIRA, V. de; SOUZA, H. K. R.; VITAL, K.; et al., Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 1048–1062, 2017.

PANSINI, F. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que é para quem?** 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6434>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PEREIRA, M. S. Semelhanças e Diferenças de Habilidades Sociais entre crianças com Síndrome de Down incluídas e crianças com desenvolvimento típico. **Dissertação (Mestrado em Educação)** Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, p. 119f. 2007.

PLAÇA, J. S. V.; GOBARA, S. T. O estado do conhecimento sobre as salas de recursos multifuncionais: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 2, p. 160–176, 2021.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. Sartoreto de O.; OLIVEIRA, A. A. S. de; et al., Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. [s.l.]. Editora **Oficina Universitária**, 2013.

POKER, R. B.; NASCIMENTO, B. A. B. do; GIROTO, C. R. M.

Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. DOXA:

**Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 2, p.297 – 313, 2019.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília: MEC/SEESP, 2008a. \_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/site2020/politica-nacional-de-educacao-especial-eequitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

RIBEIRO, M; VEIGA, V. G.; PELIZ, I. R. **Ministro de Estado da Educação**. p. 124.

SANTOS, L. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, p. 98–113, 2019.

SANTOS, R. F. dos; SAMPAIO, P. Y. S.; SAMPAIO, R. A. C.; et al. Tecnologia assistiva e suas relações com a qualidade de vida de pessoas com deficiência. **Revista de Terapia Ocupacional** da Universidade de São Paulo, v. 28, n. 1, p. 54, 2017.

SANTOS, T. P. dos. **Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais**. 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.ueg.br//Handel/tese/950>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão, **o paradigma da próxima década. Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SEGABINAZZI, M.; LUNARDI, M. G. M. Mais tecnologia, mais inclusão? Analisando o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 1, 2018.

SILVA, M. C. **Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se**. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128922>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SOUSA, V. C. A. de. **O capacitismo e seus desdobramentos no ambiente escolar**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SOUZA, L. C. de; MACIEL, L. F. P; FARIAS, G. O.; et al. Estudo bibliométrico da produção sobre Educação Física na Revista Brasileira de Educação Especial - **RBEE. Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1–23, 2021.

UNESCO (1990) **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaração-mundial-sobre-educação-para-todoscoconferência-de-jomtien-1990>. Acesso em 20 jun. 2022.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades

OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES

Educativas Especiais. Lisboa: **Instituto de Inovação Educacional**. UNESCO (1996).

# **OS ENFRENTAMENTOS DOS DOCENTES FRENTE ÀS DEMANDAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

*Taynan Alécio da Silva*

*Rita de Cássia S. Duque*

*Wellynton Rodrigues da Silva*

*Carlos Alberto Feitosa dos Santos*

*Livia Barbosa Pacheco Souza*

*Carina Dorneles Gomes*

*Michele Saionara A. L. de Lima Rocha*

A inclusão social é um tema de discussão que tem sido explorado a cada dia mais. É a compreensão de se conviver numa sociedade justa e igualitária perante os direitos que dela fazem parte.

A Educação Especial pressupõe a inclusão de todos os alunos com necessidades educativas especiais junto aos demais estudantes da escola, desta forma, esses sujeitos terão acesso à educação

A educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008).

Partindo desse pressuposto, a busca por novas estratégias de ensino que visem à inserção dos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares, colabora com o desenvolvimento de uma perspectiva de “educação para todos”, em que diversidade passa a ser vista não mais como um “problema” para o ensino regular, mas como condição para o seu exercício.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são

espaços preparados nas escolas das redes estaduais e municipais de educação para o atendimento de alunos públicos da educação especial, os citados anteriormente.

Esses ambientes vieram de uma necessidade pelo atendimento diferenciado e especializado por um ensino de qualidade para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008).

Além disso, as Salas de Recursos Multifuncionais, segundo o Decreto n.º 7.611/11, contempla ou suplementa o atendimento em turno oposto, àquele onde o aluno está matriculado e propõe que o professor da sala comum e o da SRM possam juntos planejar atividades a fim de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos (BRASIL, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um atendimento recente e pouco estudado, discutido e conhecido nacionalmente; e por isso, é permeado de nuances e desafios que somente as docentes inseridas nesse contexto conseguem externar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem



como função a de complementar ou suplementar o ensino do público-alvo, garantindo as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular. Entretanto, não substitui a escolarização do ensino regular na sala de aula comum (BRASIL, 2009).

Por isso, é mediado por um professor especializado na área de Educação Especial (BRASIL, 2009) com formação ao nível de pós-graduação lato sensu nas áreas afins da Educação Inclusiva. O AEE, uma vez que, ele não é substituição da escolarização regular em classes comuns, deve ter as atividades realizadas distintas das atividades praticadas em sala regular.

Partindo desse pressuposto, (POKER, et al., 2013) diz que é preciso que o professor da sala regular, participe do acompanhamento de famílias e em interlocução com os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes, público-alvo da educação especial, para estar inteirado do que acontece com os alunos nos diferentes ambientes escolares, podendo, assim, ser coerente no planejamento das atividades e no processo avaliativo.

A educação especial tem objetivos que são consoantes as individualidades dos alunos. Essas individualidades são respeitadas a partir das diversidades (LIMA, 2020).

Os profissionais especializados em Educação Especial reconhecem que a didática de ensino deve ser diferenciada da sala regular, já que as SRMs são equipadas com materiais didáticos e de acessibilidade específicos para ser realizada a complementação e/ou suplementação curricular do aluno com necessidades educativas especiais.

No entanto, esses profissionais encontram uma demanda exaustiva de trabalho que envolve fatores físicos e psicológicos. A ação desenvolvida no AEE, exige uma responsabilização individual e coletiva, diz (SAWAIA, 2014).

O trabalho no âmbito da perspectiva da inclusão dos sujeitos com deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação exige que o docente ultrapasse técnicas, requer maiores mobilizações subjetivas a fim de, aproximar as práticas pedagógicas das exigências pela legislação (PAISAN et al., 2017).

As atividades docentes desempenhadas com os

alunos durante o AEE na SRM têm que ultrapassar o espaço arquitetônico, expandir por ações complexas como instigar o interesse e o desejo em participar, inserir e trazer a comunidade escolar a refletir sobre o outro, sobre políticas públicas e, especialmente, sobre a dialética existente entre a inclusão e a exclusão

O objetivo dessa pesquisa é compreender os desafios dos docentes frente às demandas da sala de recursos multifuncionais, autores e estudiosos fazem parte deste levantamento bibliográfico: (SAWAIA, 2014), (OLIVEIRA et al., 2017), (PAISAN et al., 2017) (LIMA, 2020) entre outros que surgem entre as discussões e reflexões sobre a temática.

## **RESULTADOS**

Foi realizado um levantamento da literatura em outubro de 2022, nas bases de dados Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os descritores utilizados foram os: “docentes”, “Sala de Recursos Multifuncionais”, “desafios”, “alunos”, “deficiências”, em todas as bases de dados.

Desse modo, foram selecionados 06 artigos para a leitura na íntegra, incluídos segundo os critérios de elegibilidade. Dos 06 artigos escolhidos, apenas 02 trazem entrevistas de docentes, gestores e família que muito contribuíram para a construção desse texto.

Os critérios de inclusão foram: artigos, teses e dissertações nos idiomas inglês e português, escritos nos últimos cinco anos, envolvendo os seguintes descritores: docentes, sala de recursos multifuncionais, desafios, alunos, deficiências.

## **DISCUSSÃO**

Temas como Educação e Inclusão têm sido discutidos em diferentes esferas, já que a prioridade é a busca da igualdade para todos, o desejo por uma sociedade mais inclusiva e democrática. Esta pesquisa se faz necessária diante da necessidade de compreender os desafios dos docentes frente às demandas da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Assim, será necessário buscar subsídios em autores que auxiliem em revisões bibliográficas como (OLIVEIRA et

al., 2017) (SAWAIA, 2014), (PAISAN et al., 2017) (LIMA, 2020) entre outros que surgem entre as discussões e reflexões sobre as proposições, que buscam-se esclarecer em algumas causas desse desafio enfrentado pelos docentes.

Existe uma concepção de Educação Especial ser um movimento inclusivo, tendo como suporte primordial o processo de inclusão do público dessa modalidade de ensino, na rede comum de ensino, e esclarece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem um conjunto específico de recursos, práticas e serviços que fazem parte da educação especial e que atendem as especificidades e singularidades dos alunos que frequentam a SRM com intuito de focar nas potencialidades.

Durante o processo levantamento da literatura, um dos artigos dos autores, (PAISAN et al., 2017) com o título: "Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor", traz relatos, experiências de professores da SRM e por ser um número extenso de entrevistas totalizando: 1.202 entrevistas em 20 estados e em mais de 150 municípios é válido trazer os anseios destes

docentes que nas maiorias das vezes se repetem mesmo estando em extremidades geográficas brasileiras tão distantes.

Esse capítulo então trará algumas perguntas e respostas do artigo de (PAISAN, 2017) que contribui para entender os contextos escolares e as particularidades desse contexto investigado na educação especial. Assim haverá a pergunta e em seguida a resposta em citação também respondida por (PAISAN, 2017).

Partindo de indagações como: “o professor que atua na SRM está preparado para lidar com tamanha diversidade de alunos com necessidades educacionais específicas?”

“Mas, esse professor da SRM é suficientemente preparado para lidar com seu alunado?”

Nota-se uma divisão de opiniões, mas fica evidente que poucos relatam estarem totalmente aptos. Para que esse perfil seja melhorado, é preciso investimento na formação inicial e continuada do professor de educação especial, com oferta de cursos de capacitação para que venham a atender às necessidades da diversidade dos PAEE (Paisan et al.,2017, p.6).

“Outra questão que confunde os docentes que atuam na SRM é sobre se eles compreendem a função do

AEE?” Complementar para os alunos com deficiência e TGD e de suplementar para os alunos com AH/SD.

94

Constata-se que 61,4% declararam não possuir dificuldade em compreender a função do AEE de complementar para os alunos com deficiência e TGD e suplementar para os alunos com AH/SD. Apesar de a maioria dos docentes ter apontado que não sente dificuldade, 32,2% destacaram possuir dificuldade. Essa é uma barreira muito grande, pois se o professor não compreende a função que deve desempenhar, como irá realizá-la com êxito? (Paisan et al., 2017, p.7).

“E quando os assuntos são as documentações e orientações da SRM/AEE publicados pelo MEC, vocês têm acesso, é de fácil entendimento?” “[...] um quarto dos participantes responderam, não ter acesso aos documentos orientadores da SRM/AEE publicados pelo MEC” (PAISAN et al., 2017, p.8).

Desta maneira, o docente da educação especial necessita conhecer e entender que as documentações e orientações de seu trabalho na SRM durante o AEE, são para auxiliá-lo na execução. Assim, é possível verificar que os cursos de formação continuada são necessários para oferecer-lhes tal subsídio (DUQUE 2022).

Em relação os docentes a estarem preparados para

trabalhar na SRM em todos os níveis, da educação infantil ao ensino médio, dizem que: “maioria dos professores (61%) respondeu estar preparada para trabalhar em todos os níveis de ensino e pouco mais de 30% afirmaram não estarem preparados para tal” (PAISAN et al., 2017, p.8).

Porém, no estudo explorado não foi possível verificar em que condições esses professores atuam, ou mesmo se eles atendem alunos do mesmo nível de ensino ou não, dado que as principais queixas dos professores é a de atender vários alunos de níveis de ensino diferentes simultaneamente, (PAISAN et al., 2017).

Consoante os docentes (84,1%) responderam positivamente que com mais experiência de docência e formação estariam aptos a lidar com todos os alunos PAEE. No entanto, para eles um único profissional não consegue atuar com todas as especificidades que aparecem para serem atendidas na SRM.

Logo, esses professores não se veem preparados para lidar com todas as necessidades dos alunos e atribuem essa dificuldade à falta de formação ou pouca formação, ou mesmo à falta de experiência (PAISAN et al., 2017).



Existem controvérsias, pois, na próxima questão sobre formação continuada, a maioria diz necessitar de formações específicas para atuar com determinados alunos, já que, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal.

A maioria dos participantes acredita que esse profissional necessita, além de possuir a graduação, ser especialista em diferentes categorias, e o professor de SRM deve realizar formação continuada e ter habilitações que possibilitem a melhora de seu trabalho no AEE.

Percebe-se, as frustrações e o desejo em realizar o trabalho com excelência, isso tem causado conflitos internos em muitos docentes que atuam na SRM, que fazem várias especializações voltadas para área da Educação Especial e Inclusiva, mas devido à demanda de trabalho e sobrecarga de tarefas a realizar, acabam não adquirindo os conhecimentos necessários para desenvolver o trabalho que desejam.

Outra reclamação recorrente é sobre a formação inicial e continuada dos professores, que não dão subsídios suficientes para que o atendimento na SRM seja

satisfatório. Necessitando que o professor procure uma capacitação a distância e arque com os custos financeiros.

Devem ser ofertados cursos de formação continuada aos professores, de acordo com suas necessidades, para melhorar a qualidade do ensino (PAISAN et al., 2017). A formação docente deve capacitar e especializar para atender às necessidades educacionais dos estudantes para que eles não fiquem sem o ensino que é de direito adquirido e garantido por Lei (BRASIL, 2008).

Existem também fatores impeditivos do dia a dia que impedem que a função do professor da SRM seja totalmente cumprida.

Outro artigo de referência atualizado e com entrevistas em oito escolas municipais em uma cidade de um Município na Região Nordeste, com docentes que também enfrentam muitos desafios e dilemas frente à SRM, fará parte desta obra. Esse artigo será referenciado através das citações das entrevistas mencionadas.

O artigo é “Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)” de (FIGUEIREDO & SILVA, 2022).

Diante das narrações apresentadas no artigo citado, traz-se a discussão dos posicionamentos da família frente aos professores. Perceba relatos que envolvem a família:

98

“Muitos pais e/ ou responsáveis se mostram resistentes por não terem como retornar à escola no outro horário por ser custoso financeiramente ou por dificuldades de acesso do trajeto pelas próprias características das crianças, como, por exemplo, as cadeirantes” (depoimento das participantes P2 e P3 no encontro de discussão). Outros relataram “empecilhos provocados pela medicação consumida por parte das crianças, deixando-as sonolentas” (diálogo com as docentes após observação das E1 e E7). Alguns outros citaram “não ter quem as retornassem à escola por questões de trabalho dos adultos familiares” (diálogo com as docentes após observação das E4, E6 e E8). Como também se relatou “motivos boicotadores frente a ser o mesmo horário de outros atendimentos, de caráter clínico, prestados às crianças” (fala de P1, P3 e P4 no encontro de discussão) Figueiredo & Silva (2022, p.5).

Assim, também nesse mesmo texto, verificou-se queixas de docentes sobre a realidade do trabalho, dizendo que em que algumas escolas, os professores da sala regular querem enviar alunos para o atendimento do AEE que não se encaixam na Lei n.º 1797/2008, foi publicada a portaria n.º 31/2009.

Essas situações e imposições tem deixando sequelas

nas relações interpessoais desses profissionais, pois, segundo as docentes do artigo “Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)” de (FIGUEIREDO & SILVA, 2022) diz que:

Quando eu comecei a trabalhar com o AEE atendia às deficiências e às dificuldades de aprendizagem, hoje já vamos impondo: meu aluno é esse!” – referindo-se às deficiências (fala de P4 no encontro coletivo de discussão). “Também faço atendimentos a diversas crianças por outros motivos que são a pedido das professoras das salas regulares: por não se comportar bem, por não querer desenvolver as atividades, etc.” (fala de P1 no encontro coletivo de discussão) Figueiredo & Silva (2022, p.6).

A mobilização subjetiva requerida na atividade com a inclusão requer um esforço físico e mental e os relatos mostram as variabilidades que acontecem na jornada de trabalho.

A professora deve usar sua inteligência prática para que os familiares não compreendem erroneamente que não querem atender suas crianças, bem como para contribuir com os outros docentes da instituição quanto ao esclarecimento do público legal da SRM. É um esforço mental necessariamente engendrado pelas profissionais para dar consecução a sua atividade (Figueiredo & Silva, 2022 p.7).

Outra queixa recorrente é os preenchimentos de

formulários que ocupa um tempo desnecessário que poderia ser utilizado para a preparação das atividades, para não terem que fazê-lo sempre fora do horário de trabalho estabelecido, em casa, por exemplo, elas adotaram esta estratégia de preencher a documentação nos horários em que não têm aluno para atender.

Pois, também em conformidade com o TAC, foi-lhes retirado o período que utilizavam para dar conta destas ações: a sexta-feira era um dia reservado exclusivamente para os atos burocráticos. A Seduc justificou essa medida dizendo ser suficiente o momento de “hora departamental” adotado por cada unidade escolar em cumprimento à carga horária docente de 30 horas semanais para recebimento do piso salarial nacional.

Baseado no que diz (MACHADO, 2021) o AEE é destinado para o aluno com deficiência, que está matriculado na rede regular e na classe comum e deve ser usado para garantir acesso ao currículo, deve ocorrer em uma sala munida de recursos que os auxiliem a aprender mais.

Mas será que mediante a tantas frustrações esse acesso ao ensino está acontecendo?

Ele (MACHADO, 2021) continua dizendo que a sala,

denominada como sala de recursos multifuncionais (SRMs), deve ter um professor especialista em técnicas de ensino que promova o melhor desenvolvimento da aprendizagem do educando para que dela o aluno faça uso.

Diante desses relatos foi possível perceber que os docentes têm as técnicas e que estão sendo direcionadas para esses alunos?

O que se pode analisar é a precarização da formação docente, tanto do professor que atua na sala regular, quanto do professor especializado que atua nas SRM, não deve ser considerada única barreira para a efetivação da proposta educacional inclusiva e que existem outros fatores relevantes relacionados à estrutura política e administrativa do sistema educacional, ao funcionamento e à organização da escola e, ainda, à grave situação econômica e social das famílias dos alunos que precisam ser considerados afirmam (PLETSCH, 2009), (BAPTISTA, 2011), (LETSCH, 2015).

Isto é que, a Instituição Escolar enfrenta diferentes desafios na formação dos discentes, a educação inclusiva foca no respeito pelas singularidades, preza e valoriza as diferenças no cotidiano, potencializa as capacidades,

incentiva a autonomia, a interação e socialização do indivíduo (BARCELLI, 2018). Mas, para isso é necessária uma formação adequada para o professor que estiver a frente dessa aprendizagem escolar.

102

Diante dos fatos expostos, os docentes estão satisfeitos com a formação que têm recebido para atuar nas SRMs?

A falta ou pouca colaboração da equipe escolar quando o assunto é educação especial, tem refletido nos desafios dos professores das SRMs?

O desinteresse pelo ensino interdisciplinar dos docentes da sala regular, pelo planejamento coletivo, pela inclusão dos alunos nas atividades físicas, nas comemorativas que acontecem nas escolas, são denominadores que podem causar frustrações, desânimos, nos professores do AEE?

A problemática que os docentes do AEE enfrentam com a desorganização, e o mau funcionamento efetivo que impera para o ambiente, sala, professor e alunos, a falta de material, a falta de formação específica de acordo com (LUNA, 2015) em sua tese, evidenciam ser possíveis

causadores para esses dilemas profissionais.

Percebe-se, que existe um cantinho esquecido lá, no fundo da escola, para aquela professora e para aqueles alunos, que frequentam ocasionalmente no contra-turno, chamada a salinha diferente, ou a sala do faz nada, a sala do professor que só brinca de pecinhas.

Essas conotações que os profissionais da SRM recebem pelos próprios colegas de profissão é outro desestímulo que afeta o psicológico, o estado mental desses educadores que amam ensinar e estar na educação especial.

Eis então a inquietação, como vencer os desafios que os docentes enfrentam na sala de recursos multifuncionais?

A busca é contínua e se intensifica a cada artigo e tese na qual, o problema recorrente na maioria das escolas.

Nas literaturas as dificuldades enfrentadas pelos docentes e que são recorrentes e difíceis de serem interventivas, como (MANTOAN, 2013) diz que, as brechas continuam abertas e o que se encontram são relatos de dificuldades, frustração, má formação acadêmica, descaso



social entre outros.

Nada diferente do que consta em entrevistas, rodas de conversas, ou grupos de bate-papo de professores de sala de recursos, até em perfis de redes sociais.

104

Os professores que atuam em SRM tem o desafio de estabelecer uma relação de vínculo com os professores regulares de seus alunos para trocas de informações para que o trabalho desenvolvido nas SRM repercuta nas classes comuns, dizem os autores (CIA & RODRIGUES, 2013).

Outra demanda explícita é a atitude dos profissionais da sala regular que demonstram o desencontro de interesses com os docentes da sala SRM e isso, divide, atrapalha o ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais educativas, afetando a inclusão, a interação e socialização, diz (OLIVEIRA et al., 2017).

Mesmo existindo a resolução para ser seguida (BRASIL, 2009) a Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, define as com as funções e atribuições do professor especialista da sala de recursos, no entanto, percebe-se que existe um conflito entre os papéis do professor da sala regular e o professor da sala do AEE.

Assim pode-se concluir, que o excesso de trabalho, a demanda excessiva e a burocracia afetam o desenvolvimento do trabalho dos docentes das SRMs. São os mesmos problemas, porém em escolas diferentes, em municípios e estados distantes também.

Certo é que, a quantidade de alunos para atendimento excede as normativas, a falta de estrutura física, de recursos e tecnológicas, máquinas e equipamentos desatualizados prejudica o atendimento e a qualidade da aula, não disponibilizar a formação continuada específica para modalidade da educação especial, cobranças para o preenchimento de papéis, sem tempo hábil, documentos como: Plano Atendimento Educacional (PAE), Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), Estudo de Caso, dentre outros que estão nas leis e normativas, construção de portfólios e outras individualidades de depende de cada profissional.

A tabela a seguir é uma construção da reprodução das entrevistas do artigo de (PAISAN et al., 2017) com o título: "Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor", no qual trouxe contribuições

riquíssimas para futuras reflexões.

# Tabela

## Perguntas

O professor que atua na SRM está preparado para lidar com tamanha diversidade de alunos com necessidades educacionais específicas? Mas, esse professor da SRM é suficientemente preparado para lidar com seu alunado?



Outra questão que tem confundido os docentes que atuam na SRM é sobre se eles compreendem a função do AEE que é complementar para os alunos com deficiência e TGD e de suplementar para os alunos com AH/SD.



E quando os assuntos são as documentações e orientações da SRM/AEE publicados pelo MEC, vocês têm acesso, é de fácil entendimento?



Em relação os docentes a estarem preparados para trabalhar na SRM em todos os níveis, da educação infantil ao ensino médio dizem que:



Foi possível verificar em que condições esses professores atuam?



## Respostas

Nota-se uma divisão de opiniões, mas fica evidente que poucos relatam estarem totalmente aptos. Para que esse perfil seja melhorado, é preciso investimento na formação inicial e continuada do professor de educação especial, com oferta de cursos de capacitação para que venham a atender às necessidades da diversidade dos PAEE (Paisan et al., 2017, p.6).



Nota-se uma divisão de opiniões, mas fica evidente que poucos relatam estarem totalmente aptos. Para que esse perfil seja melhorado, é preciso investimento na formação inicial e continuada do professor de educação especial, com oferta de cursos de capacitação para que venham a atender às necessidades da diversidade dos PAEE (Paisan et al., 2017, p.6).



"[...] Um quarto dos participantes responderam, não ter acesso aos documentos orientadores da SRM/AEE publicados pelo MEC" (Paisan et al., 2017, p.8).



"Maioria dos professores (61%) respondeu estar preparada para trabalhar em todos os níveis de ensino e pouco mais de 30% afirmaram não estarem preparados para tal" (Paisan et al., 2017, p.8).



No estudo explorado não foi possível verificar em que condições esses professores atuam, ou mesmo se eles atendem alunos do mesmo nível de ensino ou não, dado que as principais queixas dos professores é a de atender vários alunos de níveis de ensino diferentes ao mesmo tempo Paisan et al., (2017).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As SRM estão inseridas na conjuntura da educação inclusiva e são resultantes do programa do governo federal intitulado Programa de Implantação das SRM.

O referido programa foi criado pela Portaria do MEC n.º 13, de 2007, e desenvolvido com o objetivo geral de apoiar a organização e oferta do AEE na rede regular de ensino para o público da Educação Especial.

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de, compreender os desafios e dilemas dos docentes frente às demandas das salas de recursos multifuncionais.

Baseando-se nas literaturas, os desafios que os professores das SRM têm enfrentado são decorrentes de frustração profissional, falta de estrutura e recursos nos ambientes escolares, dificuldades nos atendimentos excessivos, dos alunos e com diversidade das deficiências, má formação acadêmica, falta de formação continuada específica da área, descaso social, entre outros.

Foi possível verificar que existe a necessidade de

uma ação comprometida com a aprendizagem para todos os estudantes. Para isso, o processo de inclusão, o sistema de ensino deve promover o desenvolvimento das potencialidades dos discentes com NEE utilizando metodologias alternativas, recursos tecnológicos e atendimento individual e especializado, preparando-o para a vida em condições adequadas onde todos construam conhecimentos relacionados a sociedade em que está inserido.

As parcerias são essenciais para se atingir o máximo do desenvolvimento das potencialidades do aluno, pois ninguém é possuidor de todos os saberes, assim, incluindo a parceria com a família e a comunidade escolar, o resultado será um aluno frequente, participativo, incluído e feliz.

As escolas necessitam desenvolver culturas, políticas e práticas que valorizem o trabalho coletivo, para que, os outros profissionais da educação possam perceber os avanços e retrocessos dos discentes e realizar as intervenções necessárias.

Igualmente, deve investir em formações

continuadas, cursos, recursos e estratégias metodológicas, parcerias com a área da saúde multidisciplinar para agregarem na relação docente-discente, no conhecimento de mundo e na conquista da autonomia.

Desse modo, deve-se propagar os estudos e pesquisas sobre essa temática na perspectiva em que essas temas se fundem, já que, a aprendizagem do aluno com necessidades especiais tem relação com a mediação do professor especialista da SRM, já que, as análises são superficiais, aparecem dentro de outros estudos, porém com pequena relevância e sempre com as mesmas respostas.

Os desafios que os docentes enfrentam na sala de recursos multifuncionais se relacionam com as dificuldades que os discentes passam ao frequentar a SRM.

Portanto, quando esse especialista encontra desafios nesse processo de mediação e interação do aluno com os saberes, o aluno também encontrará dificuldades para aprender, complementar ou suplementar sua aprendizagem, o que não pode é cruzar os braços e acomodar-se. Vamos à luta em busca do que precisamos,

acreditamos e merecemos.

## REFERÊNCIAS

110

BARCELLI, J.C. **Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual**. Disponível em: <https://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias-de-ensino-para-alunos-com-deficiencia-intelectual/>. Acessado 12 out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 2011.

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

**Educacional. Especializado (AEE) no pós-pandemia**

**em Mato Grosso.** Conjecturas, v. 22, n. 3, p. 213–227, 2022.

FRAGA, J. M. et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 41–54, 2017.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/JGSqGrJJMtPQHcF97NB3Tzg/>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MACHADO, L. A. G. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO ATÉ O DECRETO n.º 10.502/2020.** 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas.** Petrópolis / RJ: Vozes, v. 1, p. 29-41., 2008.

MANTOAN, M. T. É.; SANTOS, M. T. T. D. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.



p.208.

MITTLER, P. J. Educação Inclusiva – Contextos sociais. Tradução, supervisão e coordenação desta edição: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: **Editora Artmed**, 2003.

112

OLIVEIRA, V. de; SOUZA, H. K. R.; VITAL, K.; et al., Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 1048–1062, 2017.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964–981, 2017.

Pletsch, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista** [online]. 2009, n.33. Acessado 12 out. 2022, pp. 143-156. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. Sartoreto de O.; OLIVEIRA, A. A.

POKER, R. B.; NASCIMENTO, B. A. B. DO; GIROTO, C. R. M. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 2, p. 297–313, 1 ago. 2019.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em:

**Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Disponível em:

<https://ampid.org.br/site2020/site2020/politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida/>. Acessado 12 out. 2022.

RIBEIRO, M; VEIGA, V. G.; PELIZ, I. R. Ministro de Estado da Educação. p. 124. S. de; et al., Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. [s.l.. Editora **Oficina Universitária**, 2013.

SANTOS, T. P. dos. **Educação na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais.** 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.ueg.br//handle/tese/950>. Acessado 12 out. 2022

SILVA, M. C. **Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se.** 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128922>. Acessado 12 out. 2022

**OS ENTRAVES EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES E DOCENTES**

## SOBRE OS AUTORES

**Rita de Cássia S. Duque**

115



*Especialista em Educação Inclusiva e TGD / TEA e em  
Psicologia Escolar e Educacional (FAVENI). Mestranda em  
Educação.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0007980663204911>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5225-3603>*

*E-mail: [cassiaduque@hotmail.com](mailto:cassiaduque@hotmail.com)*

## Taynan Alécio da Silva



*Especialista em Educação Inclusiva, Psicopedagogo / Neuropsicopedagogo e Psicanálise Clínica. Atualmente Letras Libras – UNIFATECIE.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0973915053028611>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8771-0766>*

*E-mail: [nanalecio@gmail.com](mailto:nanalecio@gmail.com)*

## Carlos Alberto Feitosa dos Santos



117

*Mestrando em Psicologia Psicossomática pela Universidade  
Ibirapuera - UNIB (2022).*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0319976318290134>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6238-0748>*

*E-mail: [feitosa2006@yahoo.com.br](mailto:feitosa2006@yahoo.com.br)*

## Carina Dorneles Gomes



118

*Especialista em Educação para a Diversidade: Universidade  
Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5310706154201568>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2427-6928>*

*E-mail: [carinadgomes@gmail.com](mailto:carinadgomes@gmail.com)*

## Wellynton Rodrigues Silva



119

*Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pelo  
PPGEHPS, PUC/SP.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6615214592610891>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3869-0612>*

*E-mail: [uelhot@hotmail.com](mailto:uelhot@hotmail.com)*



**Elaine Nogueira de Souza**



120

*Mestranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8240031235904551>*

*Orcid:*

*Email: [elanosouza2010@hotmail.com](mailto:elanosouza2010@hotmail.com)*

## Marciel Alan Freitas de Castro



121

*Especialista em Gestão da Educação Municipal – UFPB.*

*Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6940420420561294>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3170-7626>*

*E-mail: [profmarcielcastro@gmail.com](mailto:profmarcielcastro@gmail.com)*

## Rayssa Cristina Veiga Campos



122

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Pós graduação em Gestão Escolar, Coordenação e Inspeção (INE).*

*Lattes:*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4477-2892>*

*E-mail: rannaisa@gmail.com*

## Marcella Suarez Di Santo



123

*Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar  
(PGPDE/UnB).*

*Lattes <http://lattes.cnpq.br/5105640665300559>*

*Orcid <https://orcid.org/0000-0002-6769-9800>*

*E-mail [msdisanto@gmail.com](mailto:msdisanto@gmail.com)*

**Rita de Cássia Soares Duque - ORG**

<https://orcid.org/0000-0002-5225-3603>

Especialista em Educação Inclusiva e TGD / TEA e em Psicologia Escolar e Educacional (FAVENI). Mestranda em Educação.

E-mail: cassiaduque@hotmail.com

124

**Taynan Alécio da Silva - ORG**

<https://orcid.org/0000-0001-8771-0766>

Especialista em Educação Inclusiva, Psicopedagogo / Neuropsicopedagogo e Psicanálise Clínica. Atualmente Letras Libras – UNIFATECIE.

E-mail: nanalecio@gmail.com

**Carina Dorneles Gomes - ORG**

<https://orcid.org/0000-0003-2427-6928>

Especialista em Educação para a Diversidade: Universidade Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul.

E-mail: carinadgomes@gmail.com

**Wellynton Rodrigues Silva - ORG**

<https://orcid.org/0000-0002-3869-0612>

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pelo PPGEHPS, PUC/SP.

E-mail: uelhot@hotmail.com

**Marciel Alan Freitas de Castro - ORG**

<https://orcid.org/0000-0003-3170-7626>

Especialista em Gestão da Educação Municipal – UFPB.

E-mail: profmarcielcastro@gmail.com

**Rayssa Cristina Veiga Campos - ORG**

<https://orcid.org/0000-0002-4477-2892>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Pós graduação em Gestão Escolar, Coordenação e Inspeção (INE).

E-mail: rannaisa@gmail.com

**Elaine Nogueira de Souza - ORG**

<http://lattes.cnpq.br/8240031235904551>

Mestranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Email: elanosouza2010@hotmail.com

**Carlos Alberto Feitosa dos Santos - ORG**

<https://orcid.org/0000-0001-6238-0748>

Mestrando em Psicologia Psicossomática pela Universidade Ibirapuera - UNIB (2022).

E-mail: feitosa2006@yahoo.com.br

**Rita de Cássia Soares Duque**

<https://orcid.org/0000-0002-5225-3603>

Especialista em Educação Inclusiva e TGD / TEA e em Psicologia Escolar e Educacional (FAVENI). Mestranda em Educação.

E-mail: cassiaduque@hotmail.com

**Taynan Alécio da Silva**

<https://orcid.org/0000-0001-8771-0766>

Especialista em Educação Inclusiva, Psicopedagogo / Neuropsicopedagogo e Psicanálise Clínica. Atualmente Letras Libras – UNIFATECIE.

E-mail: nanalecio@gmail.com

**Carina Dorneles Gomes**

<https://orcid.org/0000-0003-2427-6928>

Especialista em Educação para a Diversidade: Universidade Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul.

E-mail: [carinadgomes@gmail.com](mailto:carinadgomes@gmail.com)

**Wellynton Rodrigues Silva**

<https://orcid.org/0000-0002-3869-0612>

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pelo PPGEHPS, PUC/SP.

E-mail: [uelhot@hotmail.com](mailto:uelhot@hotmail.com)

**Marciel Alan Freitas de Castro**

<https://orcid.org/0000-0003-3170-7626>

Especialista em Gestão da Educação Municipal – UFPB.

E-mail: [profmarcielcastro@gmail.com](mailto:profmarcielcastro@gmail.com)

**Rayssa Cristina Veiga Campos**

<https://orcid.org/0000-0002-4477-2892>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Pós graduação em Gestão Escolar, Coordenação e Inspeção (INE).

E-mail: [rannaisa@gmail.com](mailto:rannaisa@gmail.com)

**Elaine Nogueira de Souza**

<http://lattes.cnpq.br/8240031235904551>

Mestranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Email: [elanosouza2010@hotmail.com](mailto:elanosouza2010@hotmail.com)

### **Léocla Vanessa Brandt**

<http://lattes.cnpq.br/5731934942767296>

Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Física Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da UFSM. Licenciada em Educação Física pela UFSM.

127

### **Mariéli Pereira Doná**

<https://orcid.org/0000-0002-7487-1349>

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2020), Pós Graduada em Alfabetização e Letramento (2022). Ensino Lúdico (2022). Graduanda do ultimo semestre em Artes pela Unifacvest e Graduanda em Educação no Campo pela Universidade Federal de Santa Maria.

### **Selmiléia Franciane de Andrade**

<https://orcid.org/0000-0002-6567-1126>

Graduação em Serviço Social (2008) e Pedagogia( 2012). Mestranda em Ciências - PPGENF- Universidade Federal de São João Del Rei (2022) Especialista em Saúde Coletiva pela Puc Minas (2009 ), Especialista em Políticas Públicas com ênfase em Gênero e Raça pela Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP. (2012). Especialista em Educação especial e Inclusiva: Diversidade na sala de aula- FIBH (2016) Especialista em Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica: ênfase em educação especial e Inclusiva- FIBH (2016) e especialista em Psicopedagogia pela FIBH.(2016).



**Francisco José de Castro Ferreira**

<http://lattes.cnpq.br/5501798177517092>

Graduações em Educação Física pela Faculdade Estácio do Ceará (2016). Pós Graduação em Personal Training pela Universidade Estadual do Ceará (2019).

128

**Lívia Barbosa Pacheco Souza**

<https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA) e em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB).

**Elaine Nogueira de Souza**

<http://lattes.cnpq.br/8240031235904551>

Mestranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Instituição de Ensino superior a que o autor seja vinculado: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Áreas de interesse para publicação: Educação.

**Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha**

<https://orcid.org/0000-0001-7595-4667>

Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina, mestra em Educação pela Unesp/Rio Claro e doutoranda em Educação pela Unesp/Rio Claro. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação infantil da prefeitura de Rio Claro e facilitadora da Univesp.