

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Título:

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS PRÉ-ESCOLAS:
DIRETRIZES E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES**

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cia

Aluna: Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues

São Carlos/2013

SUMÁRIO

RESUMO	5
INTRODUÇÃO.....	6
A IMPORTÂNCIA DA PRÉ-ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	6
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	11
OBJETIVOS.....	19
METODOLOGIA	19
RESULTADOS	23
DADOS REFERENTES ÀS PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	23
DADOS REFERENTES À CHEFE DA DIVISÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO.....	38
DISCUSSÃO.....	41
CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE 1	61
APÊNDICE 2	63
APÊNDICE 3	65
APÊNDICE 4	66
APÊNDICE 5	67

Índice de Tabelas

Tabela 1. Meios utilizados pelas professoras para buscar informações sobre NEE	23
Tabela 2. Cursos de capacitação frequentemente utilizados pelos participantes. 23	
Tabela 3. Grau de conhecimento que as professoras julgavam ter para incluir alunos com NEE	35
Tabela 4. Interesse das professoras em participar de cursos de formação para a inclusão de estudantes com NEE.....	37
Tabela 5. Temas de interesse das professoras a serem contemplados em um curso de formação	37
Tabela 6. Metodologias de ensino a serem utilizadas em cursos de formação ...	38

Índice de Quadros

QUADRO 1. Recursos existentes nas SRM	25
QUADRO 2. Adaptações realizadas pelas professoras	26

Resumo

A educação deve ser iniciada na infância, tendo como objetivo desenvolver as bases necessárias para o desenvolvimento global do aluno, sendo que deverão estar incluídos nesta educação aqueles com necessidades educacionais especiais (NEE). Caberá, então, às pré-escolas oferecer complementação e suplementação ao ensino, quando for necessário, sendo que esta deverá ocorrer por meio do atendimento educacional especializado (AEE), a ser desenvolvido, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Diante disto, o presente estudo teve como objetivo principal caracterizar as SRM nas pré-escolas. Para isto, participaram cinco professoras de educação especial, atuantes em três pré-escolas municipais e uma chefe da divisão de educação especial do município. As professoras responderam a um questionário composto por 24 questões, em sua primeira parte e quatro questões de múltipla escolha, em sua segunda parte, verificando sua atuação nas SRM como professor e avaliando sua percepção quanto ao seu trabalho. Já a participante C. respondeu a um questionário composto por 10 questões, buscando caracterizar as SRM do município em questão. Os resultados mostraram que as professoras participantes entendiam que seu trabalho era o de, principalmente, estimular as diferentes áreas de desenvolvimento do aluno, sendo ressaltada a importância do lúdico com a população infantil. Mesmo sem os materiais adequados que, muitas vezes não podiam ser colocados em uso, ou se encontravam em condições inadequadas, salientando a falta de recursos para a faixa etária atendida. A maior parte das participantes encontrava dificuldades em lidar com as atitudes do professor da classe comum, que não aceitava a criança com NEE e duas professoras relataram ter dificuldade em manter contato com a família dos alunos por esta se mostrar ‘desinteressada’. Três professoras salientaram que esta relação com a família deve ser estabelecida de maneira gradual e que depois de concretizada conseguem ter uma boa relação que auxiliava no atendimento dos alunos. Dentre os métodos avaliativos, foram citados os indicados e fornecidos pela secretaria de educação do município. Segundo a chefe da divisão de educação especial, estes métodos eram anamnese e fichas de avaliação das habilidades dos alunos, bem como uma avaliação continuada que acompanhasse o progresso do aluno no dia a dia e a utilização de recursos variados que permitissem que os alunos expusessem seus conhecimentos. Confirmou-se a importância da participação da família para que os avanços obtidos com o AEE possam ser expandidos para outras situações da vida da criança e que a relação com os demais professores deve se estabelecer da melhor maneira possível para que o atendimento tenha efeito em sala de aula e para que ambos os profissionais possam trabalhar em conjunto. Salientou-se também a necessidade de materiais e avaliações diversificadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Inclusão.

Introdução

O presente projeto trabalha com as temáticas da educação especial e pré-escola, na perspectiva da educação inclusiva. Assim, a revisão de literatura está dividida em duas partes: (a) a importância da pré-escola para o desenvolvimento infantil e (b) atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais.

A importância da pré-escola para o desenvolvimento infantil

Segundo Del Prette (2007), a função social da escola é colocada em termos de preparar futuros cidadãos, críticos e construtores da realidade social. Tais fatores remetem-se a ética, ao respeito às regras sociais e ao desempenho de habilidades sociais necessárias para instalar e manter relacionamentos saudáveis e reivindicar os direitos enquanto cidadãos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Durante muito tempo, a educação infantil ficou a cargo das mães ou outras mulheres no ambiente doméstico em que as crianças eram vistas como adultos em miniatura e deveriam aprender as formas de se integrar socialmente, na prática, ajudando os adultos em suas atividades (OLIVEIRA, 2010).

A mudança da concepção de educação infantil começou com o crescimento da urbanização e transformação da família patriarcal em nuclear e a exploração de novos continentes, o que modificou o que era exigido das novas gerações, ou seja, das crianças (OLIVEIRA, 2010).

O desenvolvimento da sociedade européia nos séculos XV e XVI (com o crescimento da urbanização, transformação da família patriarcal em nuclear e a exploração de novos continentes) fez a visão sobre as crianças começar a mudar, surgindo até mesmo à concepção de que se deveria respeitar a natureza infantil e utilizar jogos em sua educação (OLIVEIRA, 2010).

Com relação à educação infantil, propriamente dita, esta passa a ser caracterizada, por meio das pré-escolas, como a primeira etapa da educação básica apenas em 1996, sendo contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta modalidade de ensino passa, então, a ser caracterizada como um espaço de educação e cuidado infantil, deixando de ser um local de compensação das carências afetivas, alimentares, culturais e cognitivas de pessoas de baixo poder aquisitivo (BRASIL, 1996).

Em muitos casos, atualmente, as creches e pré-escolas, responsáveis pela educação do público infantil, acaba focando suas estratégias de ensino para algo mais individualizado, com atividades rígidas que não são, de fato, significativas para as crianças. Grande parte dessa situação recai sobre certas concepções que a sociedade possui como a de que as crianças, mesmo que falem não devem ser ouvidas (OLIVEIRA, 2010).

No entanto, a educação infantil deve proporcionar experiências e interações com o mundo social e físico da criança, de acordo com os princípios pedagógicos que se fundamentam no desenvolvimento precoce. Assim, tem o papel de potencializar as diferentes áreas do desenvolvimento, para além do desenvolvimento cognitivo. Como o desenvolvimento socioemocional, motor e linguístico, tendo uma preocupação constante com o bem-estar da criança (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007). Considerando-se, também, que é neste período que se estabelecem fundamentos para as habilidades sociais, sucesso acadêmico e independência (SMITH, 2008).

Propõe-se que as creches e as pré-escolas promovam formas de apropriar os elementos que constitui os seres humanos e aqueles voltados para a construção da imagem e da lógica, não deixando para trás seu trabalho pedagógico voltado para o preparo para o ensino fundamental. Esta proposta da educação infantil pode existir desde que ocorra na vivência cotidiana oportunidades adequadas de ensino com elementos que tenham sentido para a criança e que são culturais, devido ao seu uso por aqueles que a cercam (OLIVEIRA, 2010).

Com relação à proposta pedagógica adotada, esta deve priorizar o desenvolvimento de áreas que sirvam como instrumento para que a criança se aproprie do seu meio social e busque explicações para o que acontece em seu meio e consigo. Cabe ao professor, então, a criação de uma atmosfera em que a criança saia do local de obediência e se torne interlocutora, garantindo a diversidade e igualdade de oportunidades (OLIVEIRA, 2010).

É, também, por meio da educação infantil que surgem formas de fazer as crianças entenderem o modo que pensam, o porquê das coisas e a lidar com suas dificuldades, o que requer que os professores mantenham uma troca contínua com os pais, outros profissionais e a comunidade (GOMES, 2009).

Historicamente têm-se dado prioridade a faceta assistencialista da educação infantil existindo uma dificuldade de integrar o educar e o cuidar. Porém, mais do que se limitar a isso estes ambientes devem garantir, além da segurança física sua segurança

psicológica, onde haja uma preocupação de como as crianças estão se constituindo como sujeitos (BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2010).

Com a política de inclusão, o desenvolvimento interpessoal torna-se primordial, pois pressupõem melhora na qualidade de interação entre os colegas e promoção de atitudes de aceitação as diferenças, tanto por parte dos alunos, quanto pelos professores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva (2008), a educação deve se iniciar na infância, tendo como papel principal o de desenvolver as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nesta etapa educacional e do desenvolvimento, deve-se priorizar o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, bem como a convivência com as diferenças que, favorecerão as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008).

Dentro da proposta de inclusão cabe às pré-escolas oferecer um espaço que proporcione diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. Além de sua proposta pedagógica, a inclusão requer a criação de estratégias para a capacitação continuada de professores do ensino comum, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados (BRASIL, 2006).

Com as novas propostas de trabalho e a chegada dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) às pré-escolas, surge uma nova relação entre educação especial e educação infantil. Segundo Oliveira e Padilha (2011) esta relação na escola comum deve ocorrer em três formas de atendimentos, que são complementares entre si, sendo eles: momento individual, que seria reservado para contatos e interação com a família do aluno e a avaliação do desenvolvimento da criança e suas condições de vida; o momento grupal, destinado à intervenção propriamente dita com a criança, sendo que esta é considerada mais eficaz quando ocorre em contexto grupal por propiciar interações e aprendizado entre as próprias crianças, além das interações entre a criança e o adulto, e trabalho conjunto com a família, de forma a fornecer o suporte necessário ao atendimento às necessidades cotidianas das crianças (OLIVEIRA; PADILHA, 2011).

A educação infantil torna-se um espaço privilegiado, tanto para o estímulo da aceitação das diferenças, a solidariedade (com medidas educativas apropriadas a cada

situação individual), quanto para proporcionar às crianças de risco ou com atrasos no desenvolvimento um espaço de estimulação precoce, tendo por objetivo desenvolver o máximo das potencialidades (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2008).

A escola passa a ter a tarefa de desenvolver uma pedagogia que seja capaz de educar de forma bem-sucedida todas as crianças, sendo este um passo crucial no sentido de modificar as atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994). Pensar a aprendizagem de forma coletiva, em que os quesitos relacionados aos alunos com NEE, como desejos, necessidades, atitudes éticas, devem ser discutidos pela comunidade escolar e inseridos no projeto pedagógico de forma que este esteja voltado para a diversidade (BRASIL, 2006) o que torna promissor que este processo se inicie o quanto antes na trajetória escolar de crianças com NEE.

Para que as crianças com NEE consigam participar com sucesso do processo inclusivo nas creches e pré-escolas há uma necessidade de que os professores estejam empenhados na interação, acolhimento e escuta destes alunos para que possam compreender suas necessidades e desejos, interpretar suas formas de expressão e comunicação que por vezes, são diferentes daquelas utilizadas por crianças da mesma faixa etária e acima de tudo é necessário que haja o interesse por parte dos professores de ver estas crianças crescerem e conhecerem o mundo (BRASIL, 2006).

No entanto, verifica-se que a inclusão de crianças pré-escolares com NEE ainda possui diversos problemas envolvendo o atendimento precário a essa faixa etária, decorrentes, por exemplo, do desconhecimento dos professores em relação às peculiaridades do desenvolvimento das crianças, às suas necessidades educacionais e às formas mais adequadas de cuidado e de estimulação (OLIVEIRA; PADILHA, 2011).

Várias têm sido as pesquisas que avaliaram o processo de inclusão de crianças pré-escolares. Por exemplo, Silva e Martins (2008) em sua pesquisa com alunos pré-escolares incluídos apontaram o estabelecimento de interações positivas entre os alunos incluídos e os demais alunos. Para Sandberg, Norling e Lillvist (2009), os alunos pré-escolares incluídos tiveram ganhos no desenvolvimento, mas necessitavam de um apoio maior do professor e de adaptações curriculares.

Nesta direção, Victor (2009) realizou uma pesquisa em uma CEMEI em Vitória – ES, com a proposta de apresentar algumas concepções que professores da classe comum e professores da educação especial que atuavam em uma escola da educação infantil têm a respeito dos alunos com NEE e sobre a inclusão destes na sociedade e na

escola. Para isto utilizou dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas, que foram aplicados em um grupo de 12 professoras regentes da educação infantil e três professoras especialistas em educação especial. As professoras se mostraram a favor da inclusão escolar e acreditavam que a escola era um ambiente de socialização para os alunos deficientes. Salientaram também a importância de se acompanhar o aluno desde cedo para poderem ver a mudança em seu desenvolvimento e a importância de se ter profissionais capacitados para lidar com estes alunos. As professoras de educação especial destacaram a falta de tempo para atenderem os alunos e a importância do atendimento contra turno. As concepções destes profissionais problematizam a proposta da inclusão escolar dos alunos com NEE, em que o foco cai sobre a formação profissional para que ocorra o atendimento devido deste alunado.

Em contrapartida, ainda existem instituições de ensino que não modificaram o projeto político pedagógico da escola, por conta do processo de inclusão de alunos e cada professor realiza suas atividades de forma independente (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010), sendo que muitos professores ainda não sabem discorrer sobre o processo de inclusão e não conseguem diferenciar quais são os serviços de educação especial disponíveis. Verifica-se ainda a prevalência de uma concepção médica e de integração do modelo de inclusão (SERPA; BARBOSA; CASTRO, 2006). Muitos professores não se sentem preparados a lecionar para os alunos incluídos, necessitando de capacitações (SANTOS; PACCINI, 2008; SARI; ÇELIKÖZ; SEÇER, 2009; SERPA *et al.*, 2006).

Apesar da existência de algumas pesquisas sobre o processo de inclusão pré-escolar, ainda existe um predomínio de pesquisas no Ensino Fundamental (por exemplo, GUARINELLO ET AL., 2006; MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010; MONTEIRO; MANZINI, 2008; SANT'ANA, 2005), demonstrando a necessidade de que haja mais pesquisas com esta temática no ensino infantil. Isso porque, segundo a UNESCO (1994), o êxito da escola inclusiva depende, também, dos programas educacionais destinados a crianças até os seis anos, de forma que se desenvolvam e/ou reorientem projetos pedagógicos a fim de promover o desenvolvimento físico, intelectual, social além de preparar estas crianças para o ingresso no ensino fundamental.

Salienta-se que na educação infantil deve começar o atendimento educacional especializado (AEE), que deve ser oferecido nos centros de estimulação precoce ou nas pré-escolas, por meio das salas de recursos multifuncionais.

O atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais

A história da educação especial começou a ser traçada realmente apenas no século XVI, sendo que neste período a sociedade designava os sujeitos considerados desviantes ao cuidado custodial e a institucionalização em asilos e manicômios. Esta segregação se justificava pela crença de que as pessoas “diferentes” seriam mais bem cuidadas se confinadas em um ambiente separado, para que o resto da sociedade ficasse protegida dos “anormais” e pela visão de que as deficiências eram uma condição imutável. Esta visão existia, principalmente, pela falta de conhecimento, que fazia com que estes aspectos ficassem relacionados a este público (MENDES, 2006; MAZZOTA, 2005).

Paralelamente a estas práticas, começam a surgir no século XIX intervenções voltadas para a socialização de pessoas com deficiência, dando início às classes especiais nas escolas comuns para onde os alunos deficientes e os considerados difíceis, ou alunos-problema começaram a ser encaminhados. Apenas na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas relacionados à educação das pessoas com deficiências, devido à grande expansão da indústria da reabilitação para tratar mutilados de guerra (MENDES, 2006).

É importante afirmar que a Educação Especial, como modalidade de educação, surge segregacionista, e se firmou em virtude do estabelecimento da existência de diferenças individuais acentuadas em um grupo de pessoas que não se beneficiavam dos processos de ensino ditos comuns devido a deficiência (MAGALHÃES, 2011).

O direito de todos a uma educação pública e gratuita começou a ser assegurado com a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e, em conjunto com o movimento mundial a favor da integração das pessoas com deficiência, colaborou para que se começasse a pensar em serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas (BRASIL, 2006).

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos deficientes nas escolas comuns, surgiu a partir da década de 1970 no Brasil, o movimento de integração escolar (BRASIL, 2001). Este movimento seguia a prerrogativa de que as pessoas com deficiência deveriam se adaptar ao meio escolar, adotando o máximo de comportamentos similares aos das pessoas consideradas com desenvolvimento típico quanto fosse possível (MENDES, 2006).

Como forma de preparação para a participação dos deficientes na escola, propunha-se a utilização do sistema de cascata composto por diversos serviços, em

níveis de integração variados, ou seja, iniciava-se em um ambiente segregado para que, posteriormente fosse matriculado nas classes comuns (MENDES, 2006). O sistema de cascata era baseado em diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: (a) classe comum com ou sem apoio; (b) classe comum associada a serviços suplementares; (c) classe especial em tempo parcial; (d) classe especial em tempo integral; (e) escolas especiais, (f) lares; (g) ambientes hospitalares ou instituições residenciais.

A crítica feita era que dificilmente os alunos passavam de um nível para outro e o sucesso ainda era responsabilidade exclusiva dos alunos e não se considerava o papel da escola para tais mudanças.

O Brasil atuou sob o princípio de integração por cerca de 30 anos, até que em meados de 1990 teve o surgimento do discurso da educação inclusiva (MENDES, 2006). A matrícula das pessoas com deficiência nas classes comuns passou a ser difundida com maior afinco apenas em 1990, mesmo que sua educação nestes ambientes fosse garantida desde 1960. A educação especial passa, então, a ser defendida como um apoio complementar, que deveria ser ofertado em conjunto com a escolarização dos alunos na escola comum (BRASIL, 2008).

Tal política de educação inclusiva ganhou força principalmente após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 na Tailândia, com a ideia da universalização da educação básica (GARCIA, 2008) e com os postulados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha em 1994, que produziu a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2001a). Assim, atualmente vigora-se uma forma de pensamento diferente, surgindo à política de inclusão escolar, que busca a construção de escolas democráticas em que a diversidade do aluno é aceita e respeitada (VELTRONE, 2011).

Para Omote (1999), esta ideia de inclusão se apresenta como um avanço, enfatizando-se, especialmente, o redirecionamento do foco de atenção que antes recaía sobre o deficiente para o ambiente, o que implica em uma mudança radical na concepção de deficiência.

Para Selau (2010), a educação inclusiva seria um olhar e uma ação que tenta minimizar as desigualdades para com as pessoas com NEE, sendo sinônimo de que todas as crianças, independentemente de suas necessidades devem estar na mesma sala de aula, tendo acesso ao ensino formal, devendo participar do processo tradicionalmente conhecido, sem separações.

Percebe-se então que os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e “incapazes”, sempre se encontraram em situação de desvantagem com relação ao resto da população, sendo alvo de caridade popular e de assistência social e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação (BRASIL, 2001).

Houve grandes avanços na esfera conceitual com relação às pessoas com deficiência, porém os preconceitos e estereótipos construídos culturalmente é que determinam nossas atitudes e ações conscientes ou inconscientes quando lidamos com estas pessoas, seja no contexto familiar, escolar ou comunitário. São estas barreiras atitudinais que muitas vezes negam as possibilidades dos deficientes, partindo do conceito de limitação e incapacidade (BRASIL, 2006).

Ainda hoje, constata-se uma dificuldade de aceitação do considerado diferente no seio familiar e social, principalmente quando estes apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem (PANIAGUA, 2004). Mas, sabe-se que o sucesso da inclusão escolar depende tanto da proposta pedagógica da escola, quanto da participação de toda a comunidade escolar, incluindo a família (FERREIRA, 2007).

A educação de hoje tem, portanto, o desafio de garantir o acesso à escola e a permanência na mesma, acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive aos que apresentam NEE e estar apta a desenvolver ao máximo suas habilidades. Cabe à escola determinar os recursos dos quais dispõe e avaliar que tipo de apoio educacional os alunos necessitam, para poder designar um tipo de ensino especializado para estes (BRASIL, 2001), reconhecendo a importância de existir uma articulação entre as políticas públicas e as práticas para que as crianças com NEE consigam ter um acesso mais efetivo dos recursos e equipamentos necessários ao desenvolvimento e aprendizado na educação infantil (BRASIL, 2006).

Um dos tipos de atendimento que busca fornecer este apoio educacional é o AEE que, de acordo com a lei nº 9394/96 deve ser ofertado às pessoas com NEE preferencialmente na rede comum de ensino, quando for necessário para atender às necessidades específicas do aluno, sendo que a oferta destes serviços deve iniciar-se na educação infantil, ou seja, na idade de zero a seis anos (BRASIL, 1996).

Em documento mais recente (BRASIL, 2010) fica disposto que os alunos com NEE têm direito à educação realizada em classes comuns e ao AEE complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizada preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na escola onde estejam matriculados, em outra

escola, ou em centros de atendimento educacional especializado, ressaltando-se que o AEE não possui caráter substitutivo à classe comum de ensino.

Segundo o decreto nº 6.571/2008, o AEE passa a ter como seu público alvo os alunos com deficiências de natureza física, intelectual e sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento (sendo incluídos nesta definição alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e transtornos invasivos sem outra especificação) e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Partindo de seu caráter complementar e/ou suplementar, a função do AEE será a de: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e auxiliando na formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

A proposta do AEE deve estar integrada ao sistema educacional, fazendo parte da proposta pedagógica da escola em que se encontra, envolvendo a participação da família e ser realizada em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008).

Em relação aos profissionais que atuarão neste atendimento cabe ressaltar que o Brasil assumiu, ao longo do tempo, diferentes atuações nos diversos estados brasileiros com relação à formação de professores, onde alguns priorizaram os estudos adicionais para professores do ensino comum do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *latu sensu* e outros ainda na formação específica em nível superior (MENDES, 2006). Sendo que os professores especializados atuam nos espaços de educação especial e também no trabalho junto ao professor capacitado da classe comum (VELTRONE, 2011).

Destes professores serão considerados capacitados para atuarem com alunos com NEE, aqueles que possuírem em sua formação, em nível médio ou superior, conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e terem desenvolvido competências para perceber as NEE dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com os demais professores (MENDES, 2006). Sabe-se que esta parceria com o professor da classe comum deve ocorrer permanentemente já que ambos fazem parte da equipe pedagógica (MANZINI, 2011).

Para o último documento do Ministério da Educação (MEC) cabe aos professores do AEE elaborar e executar o plano de AEE do aluno identificando suas habilidades e necessidades educacionais específicas, definir e organizar estratégias pedagógicas, programar e avaliar a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na classe comum e nos demais ambientes escolares, produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades de cada aluno, estabelecer uma articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola visando a disponibilização dos recursos e serviços, orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades promovendo sua autonomia e participação e desenvolver atividades próprias do AEE, como o ensino da LIBRAS para alunos surdos, ensino do sistema Braille e mobilidade para alunos cegos, enriquecimento curricular para os superdotados, etc. (BRASIL, 2010).

De fato, o envolvimento familiar se tornará um aliado para promover bons resultados junto ao aluno, devido ao alto grau de conhecimento que os pais possuem junto aos seus filhos (MANZINI, 2011). Uma atitude básica que deve ser tomada pelo professor, é o de compreensão dos determinantes da família e não de censura, criando um ambiente mais coletivo por meio do estreitamento da relação ao invés do distanciamento existente, pelo diálogo e o reconhecimento mútuos (OLIVEIRA, 2010).

Outro aspecto importante seria o de avaliar as situações particulares de cada família e por meio de um intercâmbio de informações, transmitirem numa visão realista, sejam eles maiores ou menores, os avanços alcançados pelas crianças (PANIAGUA, 2004), de forma que estes familiares passem a fazer parte da educação e oferecer apoio e compartilhar as decisões tomadas no cotidiano de seus filhos (OLIVEIRA, 2010).

Os pais precisam conhecer e poder discutir os objetivos das propostas pedagógicas traçadas, e as formas de atingi-los, bem como trocar informações de como a escola poderá atuar sobre isto. Outro ponto importante seria a necessidade de que haja reuniões periódicas com os familiares para que se possa discutir sobre as mudanças e adaptações realizadas no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2010).

Quando se trata especificamente do professor do AEE, que trabalhará com a criança pré-escolar incluída, é interessante ressaltar alguns princípios que norteiam também o trabalho do professor da classe comum. Ou seja, mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a

singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interage, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento. É importante que o professor da educação infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação. Para isso, o professor necessita do apoio e cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças (BRASIL, 2006).

O conteúdo e as atividades devem considerar o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno já possui (BRASIL, 2006).

Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do MEC previstas, como forma de regulamentar a prestação do AEE destaca-se a implantação de SRM (BRASIL, 2010). Estas salas passam a ser mencionadas, após o lançamento do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” criado pelo Governo Federal em 2003, que propulsionava diversas ações no âmbito escolar para criar sistemas de ensino mais inclusivos. A partir disto, vários documentos passaram a ser elaborado, entre eles, o chamado ‘Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado’ publicado pela primeira vez em 2006 (KASSAR; REBELO, 2011).

Segundo o MEC, as SRM, são caracterizadas por serem espaços organizados com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às NEE (BRASIL, 2008, BRASIL, 2010). Nelas, os professores devem considerar diversas áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, quais os recursos específicos para que ocorra seu aprendizado e as atividades de complementação e suplementação curricular (BRASIL, 2006).

Como forma de auxílio para que as escolas criem suas SRM, o MEC promove o fornecimento dos recursos necessários, sendo que para sua distribuição, criaram-se dois tipos de SRM: Tipo I e Tipo II, que se diferenciam com relação ao tipo de recurso destinado (BRASIL, 2010).

Às SRM do Tipo I destinam-se equipamentos (microcomputadores, laptop, estabilizador, scanner, impressora laser, teclado com colméia, acionador de pressão,

mouse com entrada para acionador e lupa eletrônica), mobiliário (mesa redonda, cadeiras, mesa para impressora, armário, quadro branco, mesa para computador e cadeiras) e equipamentos pedagógicos (material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais, tapete alfabético encaixado, software de comunicação alternativa, sacolão criativo, monta-tudo, quebra-cabeças, sequência lógica, dominó associação de idéias, dominó de frases, dominó de animais em LIBRAS, dominó de frutas em LIBRAS, dominó tátil, alfabeto Braille, kit de lupas manuais, plano inclinado-suporte para leitura e memória tátil) (BRASIL, 2010).

Às SRM Tipo II destinam-se todos os itens anteriormente citados e alguns materiais extras de equipamentos pedagógicos, sendo estes: impressora Braille de pequeno porte, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico e calculadora sonora (BRASIL, 2010).

Desde a implementação das SRM e das últimas diretrizes do AEE, foram desenvolvidas pesquisas que avaliaram tais práticas. Por meio de algumas pesquisas é possível verificar que, embora o AEE esteja presente nas escolas, ainda há muita dificuldade por parte da comunidade escolar em se reorganizar para promover a educação dos alunos com NEE, e que embora se tenha as políticas de inclusão escolar, ainda existe dificuldade em colocá-las em prática nos municípios, como demonstram Anjos, Silva e Melo (2011) que realizaram uma pesquisa que analisou o processo inclusivo em construção no município de Marabá, no interior do estado do Pará. Utilizou-se o método de análise de conteúdo nas falas dos participantes, sendo estes professores da classe comum e gestores das escolas da rede pública. Foram selecionadas as escolas com mais tempo de experiência de inclusão e maior quantidade de alunos incluídos, contando com SRM e pelo menos um profissional dedicado ao AEE. Verificou-se que grande parte dos sujeitos se preocupava com uma preparação para o processo inclusivo, alegando que os alunos com deficiência foram matriculados nas escolas comuns de forma “brusca”. As diretoras entrevistadas alegaram que as escolas não possuíam infraestrutura adequada, sendo que em algumas não tinham condições de acessibilidade para cadeirantes. Evidenciou-se que os professores das salas comuns não faziam uso dos materiais pedagógicos presentes nas SRM e, muitas vezes, não tinham conhecimento da existência dos mesmos. O AEE, nas referidas escolas, ficava a cargo de professoras que em sua maioria já haviam atuado em classes especiais e verificou-se que o AEE não era contemplado no Projeto Político Pedagógico. Concluiu-se que os entrevistados consideravam a inclusão como aceitação destes alunos salas de aula

comuns e os esforços para que elas aprendessem em um currículo já dado, ou seja, não ocorriam adaptações. Todos partilhavam da ideia de que deveriam ocorrer mudanças nas escolas, mas nem todos concordavam que as práticas inclusivas contribuiriam para tal. Foi possível verificar que ainda existe a ideia de que o professor do AEE é responsável por este alunado (pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação) e que deve ser um substituto da classe comum.

Nunes e Barreto (2011) realizaram uma pesquisa que visava analisar as políticas de inclusão e a formação de professores, por meio de um estudo de caso sobre as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar em um município do norte do estado do Espírito Santo. Realizou-se a coleta de dados por meio de grupos focais que tiveram como participantes: os coordenadores de setores específicos da área da educação especial ou similar, secretários e subsecretários de Educação, gestores, profissionais especializados em Educação Especial, pedagogos, professores de classes comuns e profissionais de escolas especiais. Com relação às políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar nos municípios do estado, verificou-se a existência de uma grande dependência entre os municípios e instituições, sendo que geralmente estas eram os únicos locais que oferecia atendimento aos alunos que necessitavam de AEE. As autoras citam também a indicação de que sejam criados Centros de Atendimento Especializado por parte do governo, mas que o mesmo não indica de que forma os municípios poderão fazer isto. Concluiu-se que as políticas de educação especial ainda produzem muitos equívocos e dificuldades em sua implementação, observa-se que há um longo caminho a percorrer entre as palavras e as ações, as quais necessitam ser materializadas.

Em relação ao alunado que deve receber o AEE, segundo Veltrone (2011), ainda não existe uma definição precisa sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual, sendo que muitas crianças passam a ser encaminhadas para receber AEE, por terem dificuldades de aprendizagem. Pode-se avaliar que a equipe pedagógica que faz avaliação nas crianças, ainda não tem um critério estabelecido para definir quem são tais alunos.

Para Mendes (2011), as SRM tornam-se um serviço de educação especial de tamanho único, diferindo de outros países que mantém várias opções de serviços para se adequar as necessidades do alunado. Outro desafio deste tipo de serviço está nos professores especializados, que terão que atender crianças com diferentes NEE, em um período de uma a duas horas no contra turno.

Como as SRM foram implementadas há pouco tempo, pouco se sabe sobre o processo de implementação, como ocorre o AEE e quais são os alunos atendidos nesta sala, ou seja, quais são os critérios para que o aluno receba atendimento nas SRM. Além disso, um dos grandes desafios é o intercâmbio de informações entre os professores das SRM e os professores das salas comuns.

Objetivos

Considerando que o processo de inclusão é proposta em constante modificação e que as diretrizes referentes ao AEE apontam que este deva ocorrer preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais, o objetivo principal deste estudo foi o de caracterizar as salas de recursos multifuncionais e a atuação do professor, na pré-escola em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo.

Os objetivos específicos foram:

- (a) Analisar a opinião dos professores sobre os conhecimentos e o preparo dos professores sobre as deficiências dos alunados que são atendidos;
- (b) Elencar quais os recursos que os professores têm disponíveis para trabalhar com o aluno incluído nas salas de recursos multifuncionais;
- (c) Conhecer quais são as atividades que os professores desenvolvem com os alunos incluídos;
- (d) Analisar qual o processo de avaliação que o professor utiliza com o aluno e quais os critérios que são definidos para que o aluno seja atendido e deixem de receber atendimento nas salas de recursos multifuncionais;
- (e) Verificar como o trabalho com os alunos está organizado, considerando: a deficiência do aluno, trabalho individual ou em grupo de alunos, faixa etária e grau de dificuldade;
- (f) Analisar que tipo de relação o professor da sala de recurso multifuncional estabelece com o professor da classe comum e com os familiares dos alunos;
- (g) Descrever a percepção dos professores sobre o seu trabalho nas salas de recursos multifuncionais, considerando as dificuldades e os desafios;
- (h) Identificar as diretrizes municipais em relação às salas de recursos multifuncionais da educação infantil.

Metodologia

Participantes

Participaram deste estudo cinco professoras atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais na educação infantil. Todas as professoras eram formadas em Pedagogia, sendo três com habilitação em deficiência mental. Destas professoras, uma cursava especialização em Atendimento Educacional Especializado, uma tinha o curso de Especialização em Atendimento Educação Especializado e uma era mestre em Educação Especial. Em média, as professoras trabalhavam há sete anos em salas de recursos.

Além disso, participou desta pesquisa uma chefe da divisão de educação especial do município (C.), que era formada em pedagogia com habilitação em educação especial e possuía mestrado em educação especial. C. atuava como chefe da divisão de educação especial do município desde 2009.

Foram utilizados como critérios para ser participante: a professora se interessar em participar da pesquisa e lecionar para alunos com NEE na educação infantil e a chefe da divisão de educação especial do município aceitar participar da pesquisa. Ressalta-se que estas cinco professoras correspondiam a 55,6% dos professores de SRM da educação infantil do município alvo.

Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada no comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos (parecer número: 457/2010, CAAE: 0139.0.135.000-10). Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores e Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Chefe de Divisão da Educação Especial), juntamente com uma explicação dos objetivos da pesquisa e do procedimento de coleta de dados.

Local de coleta de dados

A coleta de dados junto aos professores ocorreu em pré-escolas municipais, de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo e a coleta de dados

junto a chefe de divisão de educação especial ocorreu na Secretaria de Educação do município. O município estava dividido em seis regiões, sendo que cada região tinha pelo menos uma SRM. No total, existiam oito SRM da educação infantil no município e as regiões que recebiam mais SRM eram as que possuíam maior demanda.

Medidas avaliativas

Os instrumentos passaram por teste piloto, com objetivo de adequá-lo a população alvo e de treinar a sua aplicação, ou seja, após serem elaborados, tendo por base instrumentos já existentes (citados abaixo), foram aplicados junto a um professor de SRM com o objetivo de verificar se seria necessário realizar modificações.

Medidas avaliativas dos professores

Questionário para os Professores - Parte I e II (Anexo 1). O primeiro questionário foi elaborado com base em instrumentos já existentes (CIA; BARHAM, 2005; FONTES, 2009; SAN'TANA, 2005), que tem por objetivo verificar a atuação do professor da sala de recursos multifuncionais, sendo composto por 24 questões divididas em quatro partes: (a) dados de identificação; (b) caracterização das SRM - Educação Infantil; (c) atuação profissional e (d) relação com a escola, família e o professor da classe comum. A parte II do instrumento, que aborda a opinião das professoras sobre os cursos de formação continuada, é composta por quatro questões, de múltipla escolha, que avalia a percepção do professor quanto ao grau de conhecimento que possui para incluir os alunos, o interesse em participar de um programa de formação, quais os temas que gostariam que fossem trabalhados em um programa de formação e quais as metodologias que gostariam de ter em um programa de formação.

Questionário para a chefe da divisão de educação especial do município (Anexo 2). Trata-se de um questionário elaborado com base em instrumentos existentes (CIA; BARHAM, 2005; FONTES, 2009; SAN'TANA, 2005) composto por 10 questões, divididos em duas partes: (a) identificação e (b) caracterização das salas de recursos multifuncionais.

Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa trata-se de um estudo exploratório. Segundo Gil (1999) os estudos exploratórios são usados para investigar problemas de pesquisas pouco

explorados. Sua principal finalidade seria a de identificar, descrever e esclarecer conceitos e ideias, para embasar intervenções e pesquisas posteriores. São realizados em áreas nas quais há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, sendo difícil formular hipóteses.

De fato, segundo Cohen, Manion e Morrisom (2000), tal estudo não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou no final da pesquisa. Assim, o estudo exploratório permite proporcionar uma visão geral do fenômeno investigado, a mais próxima da realidade vivida.

Procedimento de coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizado um contato com a chefe da divisão de educação especial do município alvo para autorização da pesquisa nas pré-escolas municipais. A secretaria enviou um convite para todas as pré-escolas que tinham SRM, a fim de verificar o interesse das professoras destas salas em participarem da pesquisa. Em seguida, realizou-se um contato com a diretora e com os professores das SRM das pré-escolas que sinalizaram interesse em participar da pesquisa, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Neste encontro foram estabelecidos os dias das coletas de dados e entregues o projeto de pesquisa e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, com as professoras que consentiram a sua participação. Foi agendado horário para a realização da entrevista, a fim de preencher ao questionário.

Concomitante a coleta de dados com os professores, foi agendada uma entrevista com a chefe de divisão de educação especial do município, após assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Ressalta-se que os dados coletados foram utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa e que nenhum participante foi será identificado.

Procedimento de análise de dados

Os dados qualitativos obtidos por meio dos questionários foram submetidos a uma análise de conteúdo e elaboradas categorias baseadas nas respostas dos professores. Em seguida, foram calculadas as frequências e porcentagem (%) de cada categoria. Para garantir a fidedignidade das categorias elaboradas, dois juízes as analisaram, prevendo uma concordância entre eles (COZBY, 2006).

Resultados

Os resultados estão divididos em duas partes: (a) dados referentes aos professores das salas de recursos multifuncionais e (b) dados referentes a chefe de divisão de educação especial do município.

Dados referentes às professoras das salas de recursos multifuncionais

Os resultados referentes às professoras das salas de recursos multifuncionais estão divididos em duas partes: (a) dados das professoras sobre atualização profissional; (b) caracterização das salas de recursos multifuncionais na educação infantil; (c) atuação profissional; (d) relação com a escola, família e o professor da classe comum e (e) opinião das professoras sobre cursos de formação continuada.

Dados das professoras sobre atualização profissional

A Tabela 1 mostra os meios utilizados pelas professoras para buscar informações sobre as NEE dos seus alunos.

Tabela 1. Meios utilizados pelas professoras para buscar informações sobre NEE

Meios	%
Internet	100
Instituições	60
Livros	40
Médicos	40
Professores especializados	20

Como mostram os dados da Tabela 1, todas as participantes utilizavam meios eletrônicos para buscar informações a respeito de casos atendidos em suas SRM, e 60% buscavam por meio de instituições, sendo que a mais citada foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, devido ao contato próximo de algumas das participantes.

A Tabela 2 mostra os cursos de capacitação frequentados pelas participantes.

Tabela 2. Cursos de capacitação frequentados pelas participantes

Cursos	%
LIBRAS	80
Educar na Diversidade	60
Deficiência Visual	40
Tecnologia Assistiva	40
AH/SD	40
Deficiência Intelectual	20
Outros	60

Como mostra a Tabela 2, todas as participantes frequentaram uma grande quantidade de cursos de capacitação, tendo mais expressividade o de LIBRAS, no entanto, nem todas possuíam a mesma concepção sobre eles.

Uma participante cita que, embora os cursos oferecidos pela prefeitura tivessem sido muito bons, só era ofertada uma pequena variedade, fazendo com que os professores buscassem recursos próprios para se capacitarem. Já, outra professora cita que os cursos eram demasiadamente repetitivos, o que a desestimulava de frequentá-los:

Falas ilustrativas:

[...] eu tenho impressão de que os cursos ainda têm muita coisa para acrescentar, mas as pessoas que dão os cursos sempre começam do básico, do nada, e acaba sendo muito repetitivo... falam muita coisa e para quem já sabe fica a mesma coisa....em São Paulo de dois anos para cá é a mesma coisa.

[...] os cursos do MEC, só os primeiros foram bons e os outros foram muito fracos, sem contemplar o que a gente precisa.

Caracterização das SRM na Educação Infantil

Alunos Atendidos

Segundo relatos das professoras, em média, elas atendiam nove alunos com NEE, variando entre quatro e 14 alunos atendidos. Dentre as NEE apontadas têm-se: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, deficiências múltiplas, autismo, altas habilidades/superdotação e síndrome de Charge. Quatro professoras apontaram que também eram atendidos alunos com atraso no desenvolvimento (que necessitavam de estimulação precoce), duas apontaram que também eram atendidos alunos com dificuldades de aprendizagem e uma professora apontou que também eram atendidos alunos com problemas de comportamento.

Uma professora citou o alto índice de evasão de alunos e outra professora salientou que na pré-escola a demanda de crianças com deficiência é muito baixa, por

isso eram atendidos alunos com atraso no desenvolvimento ou com problemas de comportamento.

Falas ilustrativas:

Assim, na educação infantil não tem tantos deficientes, mas se tem horário vago e tem criança com problema de comportamento colocamos aqui para atender.

Atendo, atualmente, 14 alunos e estão chegando mais quatro... devia ter mais gente para fazer a anamnese porque é muita papelada e muita criança para eu dar conta [...] (tem) uns encaixes de uma vez por semana de estimulação que precisam, por exemplo, uma que não consegue andar, mas não faço nada sem orientação.

Recursos existentes

No Quadro 1 encontra-se a descrição dos recursos existentes nas SRM.

Quadro 1. Recursos existentes nas SRM

Uma lupa eletrônica, jogos para deficientes auditivos e um notebook.
Colmeia para teclado, mouse adaptado, computadores, impressora, scanner, jogos variados e softwares. Brinquedos para auxiliar na estimulação das crianças, como os com sons, cama elástica, cavalinho e balanço adaptado.
Jogos pedagógicos.
Jogos, rádio, computador e alguns brinquedos.
Brinquedos pedagógicos, jogos educativos, um computador, um laptop (que atualmente estava quebrado), teclado adaptado, programas de computador, livros infantis em relevo/Braille e livros do MEC sobre AEE.

Para além da descrição dos recursos, uma professora salientou que não tinha recebido os recursos do MEC na totalidade e quatro professoras apontaram que, apesar dos recursos do MEC terem chegado, não poderiam ser utilizados, pois não existiam mobiliários adequados ou mesmo porque era necessário um funcionário do MEC para poder montá-los.

Quanto à procedência, além dos recursos recebidos pelo MEC, uma professora citou que a escola recebeu materiais de outro projeto mantido pela prefeitura e outra professora apontou que os recursos também vieram de outra sala que existia na própria escola, mas que muitos brinquedos estavam quebrados.

Uma professora apontou a inexistência de materiais para crianças com deficiência visual e outra professora apontou a inexistência de recursos para bebês, o que exigia muita criatividade por parte da professora. Por fim, para uma professora, a falta de recursos dificultava seu atendimento, pois muitos alunos já frequentavam o

atendimento há algum tempo e perderam o interesse pelos materiais que ali se encontravam.

Falas ilustrativas:

Tem computador, tem muitos que ainda precisam ser montados que ainda estão na caixa, falta chegar o mobiliário porque é o primeiro ano da sala. Mas, tem uns com colméia, mouse adaptado, impressora, scanner, jogos variados, brinquedos e softwares. Eu já sei o que vai chegar porque eu dou aula em outra escola, tem muita coisa para estimular, brinquedo com som, mas não tem para deficiente visual e tem cama elástica, cavalinho e um objeto tipo cadeira de carro para amarrar e balançar a criança com deficiência física.

Brinquedos pedagógicos, jogos educativos, teve uma época que comprava bastante, mas faz muito tempo que não se compra, então, as crianças ficam entediadas porque é sempre a mesma coisa que eles fazem. Agora chegou uma verba para escola e eu que vou decidir em que gastar, então eu vou comprar bastante.

Adaptações realizadas

O Quadro 2 mostra as adaptações realizadas pelas professoras.

Quadro 2. Adaptações realizadas pelas professoras

Materiais simples para auxiliar os alunos, por meio da produção de engrossadores de lápis, letras do alfabeto com velcro, fixar os materiais com fita crepe nas carteiras. Tais adaptações eram feitas principalmente para aqueles que apresentavam alguma deficiência física.
Amortecedores para os dedos, bicos de mamadeira para crianças com problema de deglutição e a criação de hélices suportadas por barbantes para ensinar sons.
Utilização de figuras com uma aluna com deficiência auditiva e adaptação de uma cadeira para um dos bebês atendidos.

Três professoras apontaram as adaptações realizadas por elas e duas relataram não terem de realizar adaptações para os alunos atendidos atualmente. Uma professora relatou a necessidade de buscar informações com outros profissionais para poder realizar as adaptações nos mobiliários.

Falas ilustrativas:

Tem que adaptar amortecedor para o dedo, bico de mamadeira por que tem criança com problema de deglutição. Eu vou buscar informação com a fonoaudióloga da prefeitura, mas é só uma para a rede toda, ela só faz os testes que eu já faço, por exemplo, faço hélice com barbantes para ensinar sons, vedamento de boca, coisas que eu já faço...

Olha, adaptação eu quase não faço, mas crio muita coisa, principalmente com a aluna com deficiência auditiva, usando figuras. Com os bebês eu adaptei uma cadeira, adaptei para uma também que eu não atendo, foi o que deu para fazer.

Crêterios de elegibilidade

Quanto ao critério de elegibilidade, todas as professoras apontaram que a criança deveria ter alguma NEE, salientando principalmente as deficiências. Duas professoras salientaram que mesmo em casos de crianças com deficiência, era necessário uma avaliação (por meio de observação, análise do histórico do aluno, conversas com os familiares e com os professores, entre outros) para verificar se realmente o aluno precisava ser encaminhado para as SRM. Neste caso, eram feitas recomendações aos professores das classes comuns.

Duas professoras apontaram que na educação infantil eram raros os casos de crianças incluídas, assim poderiam ser atendidas nas SRM as crianças com atraso no desenvolvimento ou mesmo com problemas de comportamento.

Para interromper o AEE, todas as professoras disseram que as crianças deveriam atingir o desenvolvimento que era esperado para sua faixa etária. Uma professora apontou que a criança deveria conseguir acompanhar os demais alunos da classe comum e uma professora salientou que não conhecia crianças que deixaram de receber atendimento, que isso poderia acontecer apenas com as crianças que tinham sido encaminhadas por apresentarem atraso no desenvolvimento. Outra professora salientou que muitas vezes diminui-se a frequência do atendimento, conforme a criança apresenta ganhos nas diferentes áreas do desenvolvimento.

Falas ilustrativas:

  que, uma criança que tenha NEE, mas não precisa de diagnóstico fechado, na verdade é para deficiente, mas se tem vaga entra com atraso no desenvolvimento, mas se não tiver vaga não entra... tem que conversar com a família, a professora e observar porque tem que se tomar cuidado com o que se escuta dos outros.  s vezes eu observo e não precisa de nada, eu vejo o histórico, se não teve problema na gestação, etc., ou o professor acha que é, mas eu vejo e acho que não, porque eles ficam nervosos e querem mandar aqui para minha sala. Até agora não aconteceu nenhum caso de deixar de receber, deficiência geralmente fica, mas atraso no desenvolvimento d  para parar de vir.

Tem que ter falta de estimulação que vai desencadear futuramente em alguma coisa ou com problema sério que futuramente vai afetar o aprendizado, não aceito, por exemplo, criança boa que chora muito. Se a mãe não quiser, ele desiste, eu criei um termo que as mães têm que explicar o porquê da desistência. Se a criança tiver superado as dificuldades que chegou, ai eu vou tirando aos poucos, e aí explico para as mães, porque as crianças se apegam   gente também.

Atuação Profissional

Função do professor da SRM na Educação Infantil

Todas as professoras apontaram como principais funções as de estimular as diferentes áreas do desenvolvimento dos alunos, auxiliá-los a superar as suas dificuldades e prepará-los para acompanhar a classe comum. A estimulação era realizada principalmente por meio de brincadeiras e do lúdico. Também foi apontado por uma professora as funções de orientar/auxiliar os professores das classes comuns e que junto aos bebês, sua principal função era a de orientar as mães e treinar a alimentação.

Falas ilustrativas:

Eu estou começando esse ano na educação infantil... mas, a função é estimular para que ela consiga acompanhar a sala regular e desenvolvimento de habilidades, aqui é mais utilizar jogos, brincadeiras, que eu uso muito, acho que a gente tem que inventar muita coisa e não ficar muito no recurso.

Eu preciso pegar o que é esperado para aquela idade, aí avalio, preciso conhecer o que ele sabe, seu nível de desenvolvimento e ir dando exercícios para o que precisa, por exemplo, com dois anos deve estar falando. É bom ver o nível de conhecimento e a partir daí criar um plano de atividades para ajudar de acordo com a idade, por meio do lúdico.

Dificuldades encontradas no dia a dia e estratégias de superá-las

Todas as professoras apontaram como maior dificuldade a sua relação com o professor da classe comum. Como justificativa desta dificuldade, tem-se que o professor da classe comum (a) não conhecer qual era a função do professor da SRM; (b) ter dificuldade em aceitar o aluno incluído; (c) se recusar a modificar suas práticas de ensino, com a justificativa de que não podia se atentar há apenas a um aluno; (d) atribuir a responsabilidade do aluno incluído para o professor da SRM e (e) não utilizar os materiais adaptados que o professor da SRM desenvolvia para auxiliar no aprendizado do aluno incluído.

Outras dificuldades apontadas por pelo menos uma professora foram: (a) atender crianças autistas e outras especificidades que desconhecia; (b) falta de material, sendo “uma sala de recursos, sem recursos”, afetando principalmente seu atendimento, pois os bebês acabavam não prestando atenção; (c) não participação da família, que só se manifestava quando sua presença era cobrada, não seguiam as orientações dadas e, no caso do aluno sem diagnóstico, mesmo após conseguir todos os atendimentos gratuitos necessários, a família não o levava; (d) os demais professores demonstravam

desconhecer qual era a sua função; (e) se encontrar isolada dos demais professores da educação especial, pois durante as reuniões que eram promovidas, estes eram divididos de acordo com a fase dos alunos que atendiam e não havia um tempo maior reservado para que trocassem experiências com os demais; (f) baixa frequência das crianças no atendimento e (g) salas inapropriadas para o AEE.

Como estratégias para superar as dificuldades, de modo geral, foi apontado: (a) buscar informações sobre deficiências na internet ou contatar professoras que possuíam mais experiências em determinados assuntos que ela e (b) existência de uma coordenadora pedagógica que auxiliasse com os conteúdos.

Falas ilustrativas:

O pior problema é fazer com que as professoras da sala regular aceitem os alunos, porque elas chegam a mim e falam que o aluno é meu porque eu fiz educação especial, e eu preciso falar que o aluno é nosso. Às vezes peço para fazer material, eu ensino, mostro como faz, e elas acham que sou eu que tenho que fazer tudo, aí eu faço para o aluno e elas que façam para o resto.

A maior dificuldade é a falta de material e uma sala de recursos sem recurso, os bebês nem prestam atenção mais... outra coisa é a participação da família que só vem quando eu cobro muito, eu peço para fazerem as coisas e não fazem, dei orientação para avaliarem um aluno, consegui tudo, mas não levaram, esperam chegar num ponto crítico. As crianças faltam bastante e os outros professores não entendem meu trabalho.

Procedimentos metodológicos de ensino

Todas as professoras relataram usar do lúdico e do brincar como estratégia de ensino nas SRM, diferenciando das atividades desenvolvidas na classe comum. As atividades eram selecionadas de acordo com os objetivos traçados, das dificuldades, das habilidades e da idade de cada aluno.

Duas professoras relataram que sempre buscavam manter um diálogo com o aluno para que tivessem a oportunidade de refletir e fizessem as próprias escolhas. Além disso, uma professora utilizava o procedimento de exclusão para que a aprendizagem ocorresse com menores chances de erros. Por fim, uma professora apontou que utilizava do método fônico.

Falas ilustrativas:

Só os brinquedos mesmo na estimulação porque é o que eu tenho aqui, e com criança trabalha mesmo essa coisa de brinquedo. Mas, isso eu faço com os alunos que já estão vindo, porque tem uns que nem apareceram na escola ainda.

Bom, aqui no AEE tem vários de acordo com cada criança, tem cada objetivo com cada criança para desenvolver as habilidades, mas não tem uma metodologia, tem muita brincadeira, computador para manter a atenção, etc... e questionando, mas o tempo todo, perguntando a cor, e questionando, mas nunca dou a resposta, os faço refletirem, o que eles acham e dar oportunidade para eles escolherem. Por exemplo, livros, eu deixo que eles escolham para ler quando não sabem, a interpretação, ver direito o que eles não perceberam e como falar para desenvolverem aquilo, tem que ficar interagindo porque se deixar a criança ali sozinha não acontece nada. Porque a maioria não tem atenção, nem concentração, então eu faço, por exemplo, eles acharem a letra do nome no tapete, guache, bola para lateralidade, cores num contexto... trabalho com procedimento de exclusão.

Métodos avaliativos

Quanto aos métodos avaliativos, cada professora apontou estratégias diferenciadas, porém existia a concordância de que a prefeitura disponibilizava fichas de avaliação e havia uma predominância da observação. A seguir, serão descritos cada uma delas separadamente.

A avaliação na SRM de uma professora ocorria por meio de jogos, que eram selecionados de acordo com a habilidade avaliada, e depois relacionava-se o resultado com a idade do aluno e as dificuldades que apresentava. Geralmente, eram utilizadas três atividades para cada habilidade avaliada, sendo que estas eram distintas entre si, pois vários fatores poderiam afetar o resultado do aluno, como por exemplo, ele não gostar da atividade, ou não conseguir realizá-la. Portanto, acreditava ser importante variar para ter uma maior precisão na avaliação.

Uma segunda professora avaliava de forma contínua, por meio de observações e anotações a cada atendimento, buscando verificar o processo pelo qual o aluno passou para atingir determinado resultado, utilizando diversos estímulos.

A terceira professora avaliava os alunos por meio de fichas enviadas pela secretaria municipal de educação, que contemplavam diversas áreas do desenvolvimento, tais quais as de coordenação, linguagem, memória entre outras. A partir disto, era feito um planejamento anual e bimestral, sendo que o aluno só avançava neste planejamento se tivesse conseguido realizar os objetivos propostos.

As avaliações utilizadas pela quarta professora eram, primeiramente, uma anamnese, e uma avaliação diagnóstica que era aplicada no início do atendimento e ao final do ano. Esta era composta por tópicos de cada área do desenvolvimento e eram utilizados jogos para conseguir estas informações. Segundo a professora, não era necessário avaliação bimestralmente, pois não se viam alterações muito expressivas.

A avaliação da quinta professora ocorria pelas áreas de desenvolvimento. Primeiramente era feito um encaminhamento pelo professor da classe comum e a partir disto observam-se as habilidades do aluno em diversas áreas como a motora, linguagem, discriminação auditiva, percepção visual, raciocínio, interação, independência, compreensão, orientação espacial e temporal, e era feita uma anamnese com a família para saber o histórico da criança.

Falas ilustrativas:

Através dos jogos, depende da habilidade que eu quero avaliar e relaciono isso com a idade e as dificuldades que o aluno vinha apresentando. Geralmente, eu uso três atividades diferentes para cada habilidade porque às vezes o aluno não gosta da atividade, não quer fazer, mas isso não significa que ele não tenha a habilidade, então é bom variar. Eu anoto na caderneta e tem um caderno também onde eu escrevo avaliando. A cada bimestre eu entrego um plano descrevendo tudo isso que aconteceu.

Eu faço avaliação contínua por meio de observação e anoto como ele chegou a um resultado, tenho um caderno para cada aluno, vou observando, perguntando como que chegou ao resultado, não faço provas. Observação e resposta que dão diante de diferentes estímulos, nunca de um jeito só.

Relação com a escola, família e o professor da classe comum

Ações desenvolvidas com os professores das classes comuns

Por meio dos discursos das professoras entrevistadas, verificou-se que três professoras das SRM faziam acompanhamento e orientações aos professores durante o período da aula, principalmente em relação a adaptações a serem realizadas aos alunos com NEE. Duas professoras das SRM apontaram as reuniões de HTPC como espaço para se comunicarem com as professoras das classes comuns (por exemplo, para sanar dúvidas, conversar, saber como os alunos com NEE estavam em sala de aula, verificar a postura da professora em sala de aula e se as mesmas seguiam as orientações fornecidas).

Uma professora da SRM salientou que, no caso de professores de outras instituições pré-escolares, o contato era menos frequente, em torno de duas vezes por semestre e que nesses raros encontros, havia pouca troca de informações (de modo geral, comunicava aos professores da classe comum o que foi desenvolvido na SRM e sugeria atividades e ações para com o aluno). No entanto, com as professoras que atuavam na mesma pré-escola onde localizava a SRM, a professora da SRM conversava com maior frequência. Inclusive relata um caso de colaboração em que ficava em sala

de aula junto com a professora, e que este tipo de serviço apresentava mais resultados, quando comparado com o atendimento separado.

Uma professora da SRM orientava e trazia materiais para a professora da classe comum, principalmente em relação à mobilidade de alunos com deficiência visual. Outra professora da SRM citou a dificuldade que possuía para auxiliar a professora da classe comum, quando não existia um diagnóstico do aluno.

Por fim, uma professora relatou grande dificuldade de aceitação por parte dos professores das classes comuns, já que os mesmos acreditavam que os alunos atendidos pelo AEE não deveriam frequentar a classe comum, e sim permanecer na SRM em período integral. Também ressalta a importância de se observar o aluno e não apenas aceitar as queixas dos professores da classe comum como verdadeiras.

Falas ilustrativas:

É muito precário, eu falei duas vezes no semestre com os professores de dois alunos, quase nunca converso. As ações, entre longos espaços de tempo, eu pergunto como está e apresento os trabalhos que eu fiz aqui na sala, e dou sugestões de ações e atividades. Com os professores aqui dessa escola mesmo, eu converso direto, porque eles estão aqui e tem até um caso de colaboração e eu fico na sala junto com ela, o que em minha opinião funciona bem mais.

Primeiro, eu observo e se os professores precisarem de auxílio eu ajudo, com o autista eu faço uma coisa mais colaborativa, fico meia hora na sala com ela ajudando. Eu já conversei bastante com os professores, expliquei, mas tem que passar para eles novamente com relação a educação especial, porque tem uns professores novos que não sabem, e a gente tem que explicar né, explicar que tem que ficar na mesma sala, essas coisas, só que tem muitos que não gostam.

Participação dos professores das salas de recursos multifuncionais nas reuniões de HTPC

Todas as professoras das SRM participavam das reuniões de HTPC, sendo que três delas utilizavam deste espaço para passar informes específicos da área de educação especial e dar esclarecimentos/sugestões e orientações para a equipe escolar. Duas professoras também buscavam contato fora do HTPC com as professoras da classe comum que necessitavam de orientação. Uma professora relatou a falta de interesse dos demais professores, quando discutia assuntos relacionados à educação especial. Por fim, uma professora apontou que era suplente em reuniões de HTPC.

Falas ilustrativas:

Nos HTPCs vão todos os professores, só que eu não falo lá, quando tem alguma coisa para falar sobre o aluno, ou dar dicas essas coisas eu

falo em particular mesmo, e não na frente de todo mundo, até porque tem uns professores que nem têm contato com o aluno aí não tem porque falar.

Eu participo muito e sempre trago informativos sobre Educação Especial, sempre que eu trago alguma coisa virada para educação especial, os professores perdem o interesse. Trouxe pastas dos autistas e eles nem olham, nem abrem, mas eu faço abrir, um por um, para depois não vir me dizer que nunca viram.... mesmo se não tem interesse então tenho que trazer coisas mais subjetivas para chegar no meu objetivo.

Ações desenvolvidas com os pais dos alunos atendidos

Quanto às ações desenvolvidas com os pais, nota-se que cada professora da SRM utilizava estratégias específicas. Assim serão apresentados os dados separadamente de cada professora. Verificou-se que a relação de uma professora com os pais dos alunos atendidos na SRM era bem variada, a maior parte das famílias apenas ia até a escola no primeiro dia de atendimento para preencher a anamnese e depois não retornava. A partir disso, o contato se restringia a bilhetes. Nos casos em que a dificuldade em manter contato com a família era muito grande, a professora da SRM solicitava o auxílio de uma psicóloga para conversar com os pais e poder obter informações sobre os alunos no período em que ficavam em suas casas. Além disso, essa professora informou que alguns familiares omitiam informações sobre os alunos ou não contavam a verdade sobre as habilidades dos mesmos, o que acabava dificultando seu trabalho.

A respeito dos familiares, outra professora cita que estes participavam, inicialmente, respondendo à anamnese e era mantido um contato semanal. Por meio deste contato, a professora da SRM informava aos pais sobre o que foi realizado no AEE e fornecia dicas sobre atividades que poderiam ser feitas em casa como forma de estímulo, além de pedir o auxílio dos pais na observação de determinadas ações dos alunos fora do ambiente escolar.

Com os familiares dos alunos atendidos, uma terceira professora apontou que fazia uma anamnese, que geralmente era bem demorada, para conseguir todas as informações necessárias. Além disso, os pais eram convocados, a cada dois atendimentos, para conversarem sobre os avanços dos alunos e dar orientações, sempre estabelecendo uma relação de amizade.

As ações junto aos pais da quarta professora eram mais complicadas, sendo que tentava orientá-los sobre formas de estimular o filho em casa, porém estes não

realizavam o que era proposto. Segundo ela, alguns familiares não estimulavam em casa e não compareciam aos encaminhamentos solicitados, porém ressalta que há uma mãe que sempre auxiliava.

Por fim, o relacionamento da quinta professora da SRM com os pais ocorria tranquilamente, pois eram pais de alunos já atendidos há muito tempo. Sempre buscava dar muitas orientações e algumas dicas, inclusive orientando que deixassem os filhos ‘crescerem’ sem proteger demasiadamente. Compartilhavam informações, eram passadas devolutivas sobre o que era feito na SRM, e os pais levavam informações dadas pelos médicos e demais profissionais.

Falas ilustrativas:

Isso é complicado, eu tenho tentado orientar o que fazer com os bebês, mas eles não fazem, eu, por exemplo, fiz uma colher adaptada para comer e a mãe não usava e dava para perceber. Mas, eles não fazem, tem uma família que não estimula, nem vai aos encaminhamentos, até acionaram o conselho tutelar, eles não fazem nada. Só tem uma família super participativa, a de uma criança com deficiência auditiva, que estimula do jeito que eu falo, ajudou a trabalhar os animais.

Bom, primeiramente faço a anamnese, mas converso semanalmente e sempre falo para a mãe o que eu fiz e como continua em casa para estimular. Peço para observar algumas coisas em outros ambientes que não tem como observar aqui.

Informações acerca do aluno atendido fornecida por pais e professores das classes comuns

Quanto às informações fornecidas pelos professores da classe comum, três professoras das SRM apontaram que recebiam todas as informações necessárias do aluno incluído, pelos professores da classe comum. Uma dessas professoras relatou que além das informações recebidas pelas professoras da classe comum, realizava observações na sala de aula, para obter mais informações sobre o aluno incluído. Uma professora da SRM apontou que os professores da classe comum passavam informações muito vagas sobre os alunos. Por fim, uma professora relatou que quando tinha tempo, procurava os professores da classe comum para obter informações sobre o aluno.

Quanto aos pais, três professoras relataram que recebiam informações necessárias dos familiares dos alunos, sendo que uma delas apontou que tratava-se de um processo vagaroso. Para duas professoras, os pais omitiam as informações sobre os filhos. Uma professora relatou que os pais quase nunca comparecem à escola.

Falas ilustrativas:

Mais da família, os professores sempre me mandam falando que choram que não sei o que, só falam coisas negativas deles, que não prestam atenção, é muito vago, pego mais pela observação. Pela família consigo pela anamnese só que é uma coisa vagarosa, porque às vezes não contam tudo logo no começo, escondem algumas coisas, procuro os pais e as pessoas com que a criança mais ficam, a avó, o pai... eu estabeleço que se não comparecerem que assinem o termo e deem lugar para quem tem interesse.

As professoras passam o que ocorre na sala e eu fico observando para não ir só do que elas falam, porque algumas exageram muito e não é bem assim, então eu tenho que ponderar a partir do que elas falam e do que eu vejo. Tinha uma professora que falava que o menino só gritava, mas eu não via isso, eu via que ele era um dos melhores da sala, então alguns professores têm implicância com a criança e exageram tudo para eu tirar a criança de lá. Já, com os pais é aquilo que eu te falei, é difícil eles virem e quando vem muitos acabam não falando o que acontece mesmo.

Contato com as demais instituições frequentadas pelo aluno

Das cinco professoras das SRM, três buscavam contato com as instituições que seus alunos com NEE frequentavam, por meio de uma reunião ou via telefone. Uma participante não tinha contato com outras instituições, pois seus alunos não as frequentavam. Uma professora relatou que não mantinha contato com nenhuma instituição.

Falas ilustrativas:

Sim, eu costumo entrar em contato, na USE da UFSCar, em posto de saúde para pegar informação, na instituição de ensino especial eu também converso, é um trabalho em equipe.

Só pelos pais e eu nem pergunto mais, eles já chegam falando.

Sugestões para melhoria da relação com a família e com os professores das classes comuns

Quanto às sugestões para melhorar a relação com os professores, três professoras das SRM apontaram que seria importante ter mais tempo para orientar os professores da classe comum. Uma professora apontou a importância de ter mais cursos para os professores.

Duas professoras salientaram que seria interessante fazer um trabalho de parceria com os professores da classe comum, acompanhando o aluno com NEE e auxiliando a professora a criar estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno incluído. Por fim, uma professora considerava importante que

os professores da classe comum aceitassem as crianças NEE em sala de aula e que soubessem que os professores das SRM podem apoiá-los, quando necessário.

Quanto às sugestões para a melhoria da relação com os familiares, três professoras disseram que a relação com a família era boa e que não precisava melhorar. Duas professoras não apontaram sugestões para melhorar a relação com as famílias. Uma dessas professoras justifica que só conseguia contato com as famílias por bilhetes e outra alega que não conheceu, até o momento, uma família participava. Nas falas das professoras, todas salientaram a importância de terem mais tempo de comunicação com os pais.

Falas ilustrativas:

Sugestão...com o professor melhorar a aceitação, mas assim, mostrar que tem o respaldo, que ela tem que aceitar mas que eu estou aqui para ajudar. Mas, a família é difícil, a família não vem, não adianta, você faz de tudo... no começo ainda tem contato porque eu tenho que fazer anamnese e tudo mais, mas depois só falo por bilhete.

...no meu caso, no momento, por enquanto eu agradeço muito porque são pais muito bacanas. Com os professores... eu não sei nem o que falar porque eu não sei nem como eles são, acho até injusto porque fica corrido para eles, seria melhor um trabalho em parceria comigo, planejando junto e fazendo junto.

Relacionamento entre o aluno incluído e os demais

Para uma professora, os alunos que não possuíam um bom relacionamento o fazem devido à seus problemas de comportamento, e os demais ela não tinha tanta propriedade para avaliar, pois os vê raramente. Outra professora acreditava que o relacionamento era bom, porém era difícil de observar isto na educação infantil. Para uma terceira professora, as crianças aceitavam bem os demais e se aproximavam mais quando percebiam que existia alguma dificuldade. E, para uma quarta professora, o relacionamento dos alunos deste ano é ótimo. Por fim, a quinta professora dizia que as relações variavam dependendo do caso, sendo que alguns eram bem pobres nisto não conseguindo interagir com os demais.

Falas ilustrativas:

Depende do caso, o SD não sai do lugar, ele não vai atrás de nada, então a relação é pobre, eu até oriento a professora, o L.(aluno) é hiperativo e não interage direito, a DF e os outros os ajudam.

Tem duas crianças que não têm deficiência, uma é prematura, mas mesmo assim tem problema de comportamento e não interage com os outros, mas a maioria interage bem, mas alguns gostam de ficar mais sozinhos. O D.V só ficava sozinho, mas assim eu não sei se ele não se

relacionava, porque quando eu via, ele estava sozinho, só que podia ser só naquela hora.

Opinião das professoras sobre cursos de formação continuada

Os dados com as professoras sobre a opinião que têm em relação aos cursos de formação continuada serão analisados, considerando os seguintes aspectos: (a) meios utilizados para buscar informações sobre as NEE; (b) interesse em participar de um programa de formação; (c) temas que gostariam que fosse trabalhado em um programa de formação e (d) metodologias que gostariam de ter em um programa de formação. A Tabela 3 mostra o grau de conhecimento que as professoras julgavam ter para incluir alunos com NEE nas pré-escolas.

Tabela 3. Grau de conhecimento que as professoras julgavam ter para incluir alunos com NEE

Grau de conhecimento	%
Tenho conhecimento suficiente	40
Tenho um conhecimento parcialmente suficiente	40
Não tenho conhecimento suficiente	20

Como mostra os dados da Tabela 3, a consideração a respeito do grau de conhecimento das professoras foi variada, demonstrando a insegurança gerada quando se contrapõe a formação inicial com a grande diversidade de necessidades apresentadas pelos alunos. A Tabela 4 aponta o interesse das professoras em participar de cursos de formação para inclusão de alunos com NEE.

Tabela 4. Grau de interesse das professoras em participar de cursos de formação para inclusão de estudantes com NEE

Grau de interesse	%
Tenho muito interesse	100
Tenho interesse	0
Não tenho interesse	0

Como mostram os dados da Tabela 4, todas as participantes apontaram ter interesse em participar de cursos de formação continuada. Tais resultados podem evidenciar o sentimento de despreparo visto na Tabela 3 e a necessidade de estar buscando informações constantemente para contemplar os desafios presentes no dia a dia. A Tabela 5 mostra os temas de interesse das professoras a serem contemplados em um curso de formação.

Tabela 5. Temas de interesse das professoras a serem contemplados em um curso de formação

Temas de interesse	%
Metodologia de ensino e recursos especiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem	100
Procedimentos pedagógicos para favorecer a aprendizagem e a socialização os alunos que apresentam NEE	80
Análise das experiências sociais vivenciadas pelas pessoas que apresentam NEE em sala de aula	40
Análise do conceito de inclusão e suas implicações no contexto educacional	40
Caracterização das NEE	40
Legislação pertinente ao atendimento educacional a ser oferecido aos estudantes com NEE	20
Outros temas	20

Por meio dos dados da Tabela 5, percebe-se o desejo das professoras por cursos que indiquem práticas pedagógicas ou que estejam voltados mais diretamente para à prática em sala de aula ao invés de cursos que apenas abranjam a legislação e outros aspectos teóricos. Na Tabela 6 encontram-se as metodologias a serem utilizadas nos cursos de formação, apontadas pelas professoras.

Tabela 6. Metodologias de ensino a serem utilizadas em cursos de formação

Metodologias	%
Aulas práticas e vivências	100
Discussões de caso de estudantes com NEE	80
Discussões com pessoas que apresentam NEE	60
Discussões de vídeos relacionados à NEE	60
Palestras ou aulas expositivas	40
Discussão em grupo	40

As professoras demonstraram querer que os cursos de formação adotem como metodologia de ensino, aulas práticas, vivências e discussões de caso de estudantes com NEE, como mostra a Tabela 6. Ou seja, cursos que abordem situações existentes em seu dia a dia na prática educacional, como forma de buscar um apoio que seja mais facilmente aplicável.

Dados referentes a chefe da divisão de educação especial do município

Diretrizes municipais da implementação das salas de recursos multifuncionais nas pré-escolas

Segundo a chefe da divisão da educação especial do município, a política que rege a educação infantil é semelhante à política do ensino fundamental. As crianças com NEE recebiam o AEE nas SRM, em período oposto em que estavam matriculadas nas classes comuns.

No entanto, na educação infantil tem-se uma especificidade, pois alguns alunos eram matriculados em período integral. Nestes casos, o professor da SRM deveria propor formas de apoiar o aluno e o professor na classe comum para facilitar e promover a participação do aluno atendido. Normalmente, estas intervenções aconteciam no horário complementar (período da tarde), com o intuito de não comprometer a participação dos alunos na sala de aula. Mas, se a criança tivesse alguma especificidade que exigisse um atendimento com recursos específicos, como uma criança com deficiência visual, o professor a retirava da sala para receber AEE nas SRM.

Além dos AEE citados, a prefeitura estava implementando o trabalho colaborativo do professor de educação especial em parceria com o professor das classes comuns. Neste caso, o papel do professor de educação especial seria o de apoiar o professor da classe comum nas práticas pedagógicas, considerando diferentes metodologias de ensino, aprendizagem do aluno e favorecimento da participação do aluno em aula.

Critérios de elegibilidade para o atendimento educacional especializado

Na educação infantil, o critério de elegibilidade era a criança ter alguma deficiência. No entanto, crianças em situação de risco, prematuras e/ou com atraso no desenvolvimento (motor, cognitivo, entre outros), sem um diagnóstico fechado, também recebiam AEE, focando em um trabalho de estimulação. Ressalta-se que era difícil estabelecer um diagnóstico antes dos seis anos de idade.

Como critério para interromper o AEE, a dificuldade da criança deveria ser superada. Porém, quando a criança era caracterizada como público alvo da educação especial, a tendência era que o AEE continuasse ao longo da sua trajetória escolar.

Descrição do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais

A escolha do tipo de AEE ocorria por meio de um cadastro do aluno, da realização de uma entrevista de anamnese com a mãe do aluno para identificar algum

fator que possa ter gerado a dificuldade na criança e, por fim, de uma avaliação das habilidades da criança (por meio de fichas). Após a realização da avaliação das habilidades da criança, o professor planejava os objetivos específicos do atendimento.

Descrição das salas de recursos multifuncionais

As SRM da educação infantil possuíam as mesmas características das SRM do ensino fundamental, ou seja, eram distribuídas entre Tipo I e Tipo II. Os brinquedos das SRM da educação infantil eram oriundos de um projeto do município chamado “Criando Asas”, que foi extinto.

Com base no censo escolar do ano anterior, o MEC encaminhava um ofício com a relação do número de SRM Tipo I e Tipo II que o município era contemplado. Após o recebimento do ofício era feita uma seleção das escolas, considerando que as SRM Tipo II eram destinadas apenas para aquelas que tinham crianças com deficiência visual.

Trabalho com a família

A parceria com a família era privilegiada, no entanto, não tinha uma sistemática de trabalho. Geralmente, todo final de atendimento, o professor dava uma devolutiva para os pais e/ou responsáveis pela criança, mas o grau de envolvimento variava entre as famílias. Além disso, muitos pais tinham dificuldade em entender que o filho tinha algum problema no desenvolvimento e não davam importância de a criança receber o AEE. Outros pais tinham a falsa crença que o atraso no desenvolvimento da criança ia ser superado, sem a necessidade de receber atendimento, o que dificultava a parceria com a escola.

Relação entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da classe comum

Segundo as diretrizes municipais, o professor da SRM deveria estabelecer um contato constante com o professor da classe comum, para que o trabalho na SRM pudesse repercutir na sala de aula. No entanto, esse contato era dificultado, pois o AEE ocorria no período oposto ao da aula. Normalmente, a troca de informações ocorria nas reuniões de HTPC, por meio do contato entre os professores ou por meio do coordenador da unidade escolar.

Critério de alocação de professores nas salas de recursos multifuncionais

Não existia critério de alocação do professor nas SRM, dependendo da formação do mesmo. Partia-se do pressuposto que as SRM deveriam receber crianças com diferentes NEE e que o professor deveria estar preparado para recebê-las. No entanto, quando existia a possibilidade de conciliar a formação do professor com a necessidade do aluno, era indicado que o aluno recebesse o AEE na unidade escolar onde o professor estava alocado.

Discussão

Por meio das entrevistas realizadas, pode-se verificar que as professoras participantes estavam em constante busca por formação continuada e por informações que as auxiliassem no atendimento de seus alunos, sendo que estas ocorriam por todos os meios. Salienta-se a importância da internet como um meio acessível a todas, bem como a importância de que a prefeitura do município forneça cursos de capacitação que agreguem informações necessárias a estas profissionais, pois estas, de acordo com C., não eram alocadas para as salas de acordo com sua formação, devendo-se partir do pressuposto de que o professor deve estar preparado para receber alunos com as mais variadas NEE.

O AEE na educação infantil deve seguir as normas gerais estabelecidas no decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e ocorrer no período complementar para que, segundo a chefe da divisão da educação especial, não comprometa a participação do aluno em sala de aula. Entretanto, considerando-se que este nível de ensino tem certas especificidades, como alunos que permanecem em período integral nas pré-escolas, eram criadas formas de atendimento buscando um melhor desenvolvimento do aluno, sendo possível retirá-lo de sala para ir à SRM receber atendimento ou frequentá-la em um dos períodos.

Os alunos atendidos pelas entrevistadas correspondiam ao que é previsto no decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), ou seja, àqueles alunos que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela sensorial, física e/ou cognitiva, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011), entretanto um novo segmento de público – alvo foi citado nas respostas, inclusive pela chefe da divisão da educação especial, sendo ele o de crianças que apresentavam atraso no desenvolvimento que deveriam, então, receber um atendimento focado na estimulação precoce tendo em vista a dificuldade em obter um diagnóstico fechado de deficiências antes dos seis anos de idade.

Este ‘acréscimo’ justifica-se, principalmente, devido ao fato de que quando existe um atraso no desenvolvimento na infância, não basta adotar uma postura de ‘esperar que amadureçam’, sendo necessária uma atitude educativa que seja cuidadosa e constante, por meio de um acompanhamento pormenorizado que permita propor à criança desafios, garantindo um ambiente estimulante e realizando, assim, o trabalho preventivo que também cabe à educação infantil (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Considerando que normalmente as atividades do AEE na pré-escola estavam baseadas na estimulação precoce, torna-se essencial que inicie o mais breve possível. Para Williams e Aiello (2004), a estimulação precoce é direcionada em casos da presença de fatores de risco ou de deficiências já instaladas, sendo assim, uma prevenção secundária ou terciária.

De acordo com dados da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995), mais de 50,0% das crianças com deficiência poderiam ter um desenvolvimento otimizado ou alcançar o nível de desenvolvimento esperado para sua faixa etária, se tivesse adotado medidas de prevenção, como as de estimulação precoce. Os critérios para as crianças participarem dos programas seriam atrasos no desenvolvimento, decorrentes ou não de uma deficiência ou transtorno mental (SILVA; DESSEN, 2005; WILLIAMS, 1984).

Cabe ainda lembrar, que as crianças com atraso no desenvolvimento podem se tornar casos da educação especial principalmente quando estiverem no ensino fundamental, apresentando problemas com efeitos mais evolutivos e duradouros caso não seja feita alguma forma de intervenção para com elas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007), tornando imprescindível que estas também sejam consideradas um público-alvo da educação especial na educação infantil em que a idade e o espaço educacional, permitem a realização de estimulação precoce com estes indivíduos. Seria interessante que essa estimulação, de todas as crianças, incluindo as com NEE ou atraso no desenvolvimento, fosse realizada em sala de aula comum com a ajuda de outros profissionais ou de um professor de educação especial e, em casos que necessitassem de um maior acompanhamento que recebessem atendimento também nas SRM ou em uma instituição de ensino especial.

Um dos aspectos salientados pelas professoras foi à baixa frequência de alunos com NEE na educação infantil. Apesar de legislação apontar a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009), assim como segundo as diretrizes do MEC as crianças com NEE devem ser incluídas desde a pré-escola (BRASIL, 2008), verifica-se que a maioria ainda encontra-se a margem da escola

comum até ingressarem no ensino fundamental. Muitas vezes, os pais temem matricular seus filhos nas pré-escolas por receio de que os mesmos sejam rejeitados ou maltratados (PANIAGUA, 2004).

Quanto aos materiais disponibilizados pelo MEC, segundo as professoras, estes, quando eram entregues nas unidades escolares, acabavam muitas vezes ficando sem uso, seja por falta de mobiliário, ou pelo estado em que os mesmos se encontravam, ressaltando-se aqui a fala de uma das participantes que define a SRM como uma ‘sala de recursos sem recursos’, sendo que esta distribuição de recursos para cada SRM, dependia, segundo a chefe da divisão de especial do município, dos dados analisados pelo censo escolar do ano anterior, que determinam quantas SRM o município poderia receber e, assim, seus materiais para funcionamento.

A distribuição de maneira igualitária para todas as SRM, diferenciando apenas caso sejam atendidos alunos com deficiência visual, para todos os níveis de ensino faz surgir à questão a respeito das, segundo Malheiro, Mendes e Botura (2011), especificidades dos materiais, ou seja, que tipo de estrutura justificaria a distribuição em âmbito nacional de um pacote único, que acaba desconsiderando as necessidades correspondentes a cada idade, principalmente quando se fala da educação infantil, que deve abranger uma metodologia mais voltada para o lúdico.

A mesma ressalva de que devem ser feitas adaptações nos brinquedos disponíveis que, muitas vezes, estão quebrados e que podem gerar desinteresse em seus usuários devido ao uso constante, brinquedos estes que não foram selecionados a partir de um determinado objetivo. De acordo com a chefe de divisão da educação especial, percebeu-se que os materiais disponíveis foram redirecionados de projetos desativados da prefeitura, já se encontrando, segundo as professoras, em estados de uso não tão adequados. Cabe aqui enfatizar a importância da realização de criações e/ou adaptações dos materiais disponíveis por parte da professora de educação especial, como relatado por algumas professoras participantes desta pesquisa.

Estas adaptações, quando forem mais específicas, necessitam do auxílio de profissionais especialistas, mas segundo uma das entrevistadas, este suporte não era oferecido e a mesma realizava as adaptações por conta própria, correndo o risco de não fazer adequadamente.

A função do professor de educação especial, de acordo com as participantes, estava focada no aluno, desenvolvendo as habilidades necessárias para cada um deles. Esta concepção demonstra como as professoras em questão estão interessadas em

trabalhar, realmente, de maneira individual para que o aluno consiga superar suas dificuldades e limitações.

Todas as professoras apontaram que uma de suas dificuldades era na sua relação com a professora da classe comum, por diferentes motivos. Uma das relações entre as professoras que tem sido apontada na literatura como promissora é a proposta de ensino colaborativo, em que ambas atuam na mediação de conhecimento e de planejamento, ocorrendo um chamado planejamento colaborativo, que envolva diversos profissionais pensando a inclusão, adaptações e metodologia (FONTES, 2009).

Este auxílio e troca de informações não deveria ocorrer apenas em uma proposta em que a professora de educação especial auxilia a professora da classe comum, mas também abrir espaço para que a professora da classe comum possa trabalhar em equipe com a professora da educação especial, pensando em ações a serem desenvolvidas com o aluno em questão e que beneficie também os demais alunos da sala de aula (FONTES, 2009).

Segundo Costa (2011), esta parceria entre SRM e classe comum tende a trazer bons resultados quando ocorre uma mediação entre os professores envolvidos. Este trabalho em conjunto fortalece o trabalho pedagógico, em que as atividades pedagógicas e o currículo se tornam atributos somatórios à inclusão, principalmente quando este trabalho é desenvolvido coletivamente, envolvendo estes ambientes educacionais, que não deveriam ser independentes um do outro.

Os contatos entre professores deveriam priorizar, também, a sugestão de adaptações por parte da professora de educação especial, promover a disponibilização de materiais didáticos, bem como o já citado planejamento de atividades pedagógicas em conjunto (BARRETO; GONÇALVES, 2011).

Segundo Manzini (2011), embora seja legalmente sinalizado e vários autores, entre eles os anteriormente citados evidenciem a importância desta relação com o professor, esta ainda baseia-se em uma espécie de polarização em que o professor da educação especial acaba sendo visto como o profissional especializado e fica encarregado de, sozinho, decidir sobre a vida escolar do aluno com NEE, encontrando-se à margem do planejamento escolar.

No caso do município analisado, foi explicitado que tal parceria ainda estava na fase de implementação, e o papel do educador especial seria o de apoiar o professor da classe comum. Entretanto, considerando que na educação infantil muitas crianças estudavam em período integral, o papel do profissional da educação especial já deveria

ser o de apoiar o professor da classe comum de forma a promover uma maior participação do aluno atendido em sala de aula.

Quanto à metodologia utilizada por todas as entrevistadas, tinha como foco prioritário o lúdico e a utilização de jogos com as crianças atendidas, bem como ser algo maleável e que desse espaço para que a criança expressasse seu pensamento. A utilização de atividades lúdicas fomenta a exploração do meio, a apropriação da cultura e a relação com adultos ou iguais, sendo importante a variação de metodologias e materiais, promovendo esta maior exploração, investigação do espaço, introdução na imagem e no mundo dos jogos (MOYLES, 2008; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A brincadeira é vista como uma forma de propiciar o desenvolvimento da criança e de suas habilidades, sejam elas motoras, de coordenação, raciocínio entre outras (TARTUCI; VIEIRA, 2011).

Esta mobilidade de tempo e variedade de atividades, também citadas, reafirma a importância para trabalhar determinada área do desenvolvimento que necessite de maior atenção, que pode ser potencializada ao longo da jornada apenas com a utilização de métodos variados que se complementem. Cita-se a necessidade de promover experiências significativas a estes indivíduos tanto quanto forem possíveis (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Verificou-se, também, a importância de que o professor consiga criar uma atmosfera em que a criança saia do local de obediência e se torne interlocutora, garantindo a diversidade e igualdade de oportunidades, que deverão, inclusive, serem mantidas e necessárias socialmente (OLIVEIRA, 2010).

Esta abertura para escutar o que as crianças têm a dizer, citado por duas professoras, se afasta da mera compreensão do desempenho de uma criança em uma atividade como uma unidade de avaliação, mas compreendê-la em um âmbito mais amplo de interesses, construções de sentidos, escolhas e representações (WOOD, 2010).

Outra variável investigada neste estudo foi quanto ao processo avaliativo. A avaliação realizada pelas participantes seguia o que foi exposto pela chefe da divisão da educação especial, ou seja, consistia em sua maioria, de uma avaliação inicial, também conhecida como diagnóstica, realizada com os pais ou responsáveis pela criança, tendo como função adaptar as características do ensino as necessidades dos alunos e verificar quais fatores podem ter gerado as dificuldades encontradas. Para avaliar estas habilidades dos alunos, eram utilizadas fichas padronizadas fornecidas pela secretaria municipal de educação que daria subsídios para que o planejamento específico fosse

elaborado. As demais avaliações seguiam uma concepção de avaliações formativas, ou seja, uma avaliação contínua em que o próprio desenvolvimento do processo educacional se torna útil para ajudar os professores a tomarem decisões que melhorem sua atividade como docente, bem como auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades (COLL; MARTIN; ONRUBIA, 2004). Tais avaliações são importantes para embasar o trabalho desenvolvido com a criança, assim como para transmitir aos pais os ganhos comportamentais obtidos pela criança.

Na questão da avaliação da evolução do aluno atendido, também foi abordado o aspecto da possibilidade de que o aluno deixe de receber o serviço oferecido na SRM. Para a chefe da divisão da educação especial e algumas das professoras, os alunos atendidos deveriam superar suas dificuldades, porém uma vez que o aluno se enquadre no perfil atendido pela educação especial, a tendência era a de que o serviço continue sendo ofertado durante toda sua escolarização.

Quanto à relação entre o professor da SRM e o professor da classe comum, sabe-se que uma das funções do professor de educação especial, atuante em SRM é a de estabelecer articulação com o professor da classe comum (MENDES, 2006) como previsto no art. 13 do decreto 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE para que se disponibilizem os serviços, recursos e estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010) e que, por fazer parte da equipe educacional da escola é necessário que exista um contato permanente entre estes profissionais (MANZINI, 2011). Verifica-se que a maioria das professoras das SRM desta pesquisa acompanhava e/ou orientava os professores da classe comum que lecionavam para crianças incluídas, seja nas reuniões de HTPC ou na própria sala de aula.

Tais atuais das professoras seguem o mesmo que foi explicitado pela chefe da divisão de educação especial do município, que ressaltou a importância de uma boa relação entre estes profissionais para que o trabalho que era desenvolvido na SRM, tenha repercussão em sala de aula, sendo que esta troca de informações, devido aos horários de atendimento, deveria ocorrer nas reuniões e com o apoio dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares.

Apesar desse contato, nota-se que três professoras das SRM consideravam escasso o tempo que tinham para trabalhar junto com o professor da classe comum, sendo que um deles apontou a dificuldade de trabalhar principalmente quando o professor não era da mesma instituição onde encontrava a SRM. De fato, muitos

professores da educação especial podem ter dificuldade em estabelecer parceria com o professor da classe comum, seja pela ausência ou pouca diretriz que os professores da educação especial têm para atuarem em parceria com os professores das salas comuns, seja pelo pouco tempo, dificuldade de contato com este professor ou mesmo quanto a localização da SRM (MENDES, 2010).

Uma professora da SRM apontou a resistência de alguns professores da classe comum em aceitar a inclusão de alunos com NEE. A falta de aceitação por parte de alguns professores pode estar relacionada com seu desconhecimento sobre alunos com NEE. Observa-se que há um consenso na literatura sobre a necessidade de prover formação inicial para ensinar os professores a criarem classes que acomodem as reais necessidades de seus alunos bem como incluir, além da questão teórica, a parte prática na formação, principalmente com alunos ditos da Educação Especial (MENDES, 2010; VITALIANO; MANZINI, 2010).

De acordo com Tartuci e Vieira (2011), a visão dos professores das salas comuns, está mais voltada à questão do direito, do que está previsto na legislação, mas que não está sendo garantido na realidade, ou seja, torna-se uma visão de prezar apenas pela socialização, sendo necessária prover condições para que isto mude, como o auxílio de outros profissionais. Esta provável falta de conhecimento sobre como lidar com os alunos com NEE, pode gerar desestabilidade em relação a sua atuação profissional.

O contato com o professor da SRM e da classe comum torna-se importante, pois este professor pode atuar na formação continuada dos demais professores por possuir maior contato com a área e ter mais subsídios teóricos e práticos, entretanto, o espaço para esta formação muitas vezes acaba resumindo-se ao tempo disponibilizado nas reuniões pedagógicas realizadas pela escola.

Estas reuniões, segundo pesquisas, ainda são utilizadas de forma muito burocrática, com repasse de informações ou cursos previamente designados pela secretaria de educação que podem ser, muitas vezes, descontextualizados da realidade da escola (FONTES, 2009).

Na pesquisa de Barreto e Gonçalves (2011), o espaço de planejamento pedagógico, aqui sinalizado como HTPC, foi visto como um local que permite um contato permanente, embora em um curto período de tempo, em que as professoras da educação especial podem trocar informações como sugestões de adaptações para o professor da classe comum, disponibilização de material didático e até mesmo planejamento de atividades em conjunto.

Embora exista o espaço, e parte das professoras se mostraram interessadas em utilizá-lo para realmente passar informações a respeito da área de educação especial, surge à questão de pensar o quão relevantes estas informações estão sendo para os professores das salas comuns, pois se o contato entre eles é restrito, e em alguns casos inexistentes, as reais necessidades, podem não ser contempladas.

Uma das estratégias que foi apontada por algumas professoras, seria a de estabelecer parcerias com os professores das salas comuns, participando da aula e trabalhando com estratégias pedagógicas no contexto do aluno, em sala de aula, juntamente com o professor da classe comum. De fato, a literatura internacional e nacional (COOK; FRIEND, 1993; ASSIS, MENDES; ALMEIDA, 2011) tem apontado como uma estratégia para solucionar os problemas de ensino e aprendizagem e maximizar o desenvolvimento socioemocional dos alunos com NEE, o trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os professores de educação especial. Um dos modelos de serviços de apoio nesta direção é o de ensino colaborativo ou co-ensino. Neste modelo, professor da classe comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino. A emergência deste modelo ocorreu como uma alternativa para as salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, no sentido de garantir que todos os recursos que o aluno necessita devem acompanhá-lo no contexto da classe comum.

Na relação família e escola, sabe-se que a colaboração entre estes dois grupos torna-se importante já que são os dois contextos ambientais de aprendizagem mais significativas para a criança, sendo que ambos terão uma influência decisiva na orientação de seu futuro pessoal (TOLEDO; GONZÁLEZ, 2007). Neste estudo, mais da metade dos professores classificaram como bom o relacionamento que tinham com os familiares das crianças com NEE, mesmo quando estes demoravam um longo período para se estabelecerem. Duas professoras das SRM salientaram que essa relação não era ideal, era escassa ou ocorria somente por meio de bilhetes. A chefe da divisão de educação especial salientou que, embora o município veja esta parceria com a família como algo privilegiado, não existia uma sistemática de trabalho, sendo que foram citadas algumas estratégias utilizadas pelas professoras entrevistadas, como fornecer uma devolutiva aos pais ao final do atendimento. Outros pontos também foram concomitantes com os já expressados pelas demais participantes, como a falta de expectativas com relação ao AEE e a crença de cura para as dificuldades das crianças.

É desejável que exista uma colaboração entre escola e família, que sugere uma relação em nível de igualdade, sendo que esta dificilmente ocorrerá se for mantida uma posição de especialistas por parte da escola que encara a família como meros aprendizes, ignorando todo o conhecimento que possuem sobre seus filhos. As famílias quando se sentem ouvidas e acolhidas se predispõem a participar ativamente e a ouvir e aprender (MENDES, 2010), ou seja, a relação entre família-escola poderá ser estabelecida quando estes dois âmbitos estiverem se expressando na mesma linguagem, com os mesmos interesses e buscando caminhar na mesma direção. Deve existir uma credibilidade e confiança mútua e uma estrutura de relação aberta, flexível e direta que permita adequar tanto a família quanto a escola à realidade da criança com NEE (TOLEDO; GONZÁLEZ, 2007).

Com relação ao envolvimento, deve-se considerar as especificidades de cada família, sendo que nem todas poderão participar da maneira como a escola espera devido à circunstâncias particulares, entretanto deve-se assegurar uma participação imprescindível para a convivência oferecendo mais opções de participação para as famílias (MENDES, 2010).

Salienta-se aqui a necessidade de tornar flexíveis as situações particulares de cada família e por meio de um intercâmbio de informações, transmitirem numa visão realista, sejam eles maiores ou menores, os avanços alcançados pelas crianças (PANIAGUA, 2004), de forma que estes familiares passem a fazer parte da educação e oferecer apoio e compartilhar as decisões tomadas no cotidiano de seus filhos (OLIVEIRA, 2010). Outro ponto importante, destacado pela maioria das professoras é o de que ocorram reuniões periódicas ou que o contato com os pais se torne mais frequente em que se deve informá-los e discutir sobre todas as mudanças e adaptações feitas no ambiente escolar, o que também pode ser visto na pesquisa de Oliveira (2010).

É importante fazer com que estas famílias se sintam acolhidas e tenham seu papel valorizado na escola, podendo se sentir livres para agir com seus filhos, conforme seu modelo educativo, sem sofrer críticas permanentes ou constantes sugestões para a “normalização” de seus filhos dentro da suposta normalidade (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Os limites e conflitos com relação à sua participação dos pais na escola podem ser produto de uma imagem negativa que têm de si mesmos como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem. Mas, estas limitações também podem estar relacionadas ao corpo docente, como receios

que os professores sentem de serem cobrados e fiscalizados pelos pais, a percepção de que os pais não têm capacidade ou condições de auxiliar os filhos (POLONIA; DESSEN, 2005).

Mesmo podendo possuir diversas causas que gerem esta discrepância na relação família e escola, este contato é fundamental. Entretanto é preciso criar condições favoráveis para que isto ocorra aproveitando todos os momentos disponíveis para a participação desta, seja em um momento de brincadeira livre na hora da entrada dos alunos ou em horários pré-estabelecidos, de qualquer modo, estes encontros devem servir para alcançar os objetivos mínimos de troca de informação e, se possível, os máximos de compartilhar momentos na escola envolvendo a todos. Quando estes momentos não forem rotineiros devem-se estabelecer formas alternativas de comunicação, como bilhetes, telefonemas, agendas, sendo que estes devem servir para passar um retrato o mais fiel possível do cotidiano do aluno (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Na relação entre os professores das SRM e as instituições onde as crianças frequentavam, três professoras mantinham contato com as instituições e profissionais, ou seja, conseguiam ter conhecimento e informação que complementaria o atendimento, tornando-o mais efetivo. Esse contato com as instituições é importante para que a escola, a família e a instituição, ou seja, todos os locais onde a criança frequenta estabeleçam uma parceira e uma mesma diretriz de ensino.

Quanto às sugestões para melhorias na relação, as professoras apontaram a necessidade de os professores da classe comum aceitarem os alunos incluídos, de terem mais tempo vago para poderem se reunir com os professores da classe comum, oferecer cursos para os professores da classe comum, permanecer na sala de aula para atuar com parceria com o professor da classe comum. Quanto à relação com os pais não houve sugestões dos professores, mesmo no caso dos que apontaram problemas nessa relação. De fato, muitas vezes a escola não sabe como aproximar os pais do contexto escolar, não fazendo ações efetivas para fomentar essa relação.

De forma mais sistematizada, a participação dos pais pode ser categorizada em cinco tipos (EPSTEIN, 1986), complementares entre si, sendo elas: Obrigações essenciais dos pais (atitudes da família ligadas ao desenvolvimento global da criança), Obrigações essenciais da escola (formas e estratégias usadas pela escola para informar os pais, e integrá-los), Envolvimento dos pais em atividades de colaboração na escola (como os pais trabalham com a equipe da direção no que concerne ao funcionamento da

escola como um todo), Envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa (mecanismos que os pais utilizam para acompanhar as atividades escolares dos filhos em casa, como por exemplo, as tarefas escolares) e Envolvimento dos pais no projeto político da escola (participação efetiva dos pais nas tomadas de decisões quanto às metas e projetos da escola) (POLONIA; DESSEN, 2005).

Por fim, destaca-se que a SRM deve ser um espaço pedagógico, significativamente relevante que fortaleça o papel especializado da educação daqueles indivíduos com NEE, tornando-se assim compatível ao processo de ensino-aprendizagem (COSTA, 2011).

Conclusão

Em relação à caracterização das salas de recursos multifuncionais na pré-escola, alguns pontos podem ser salientados. Por exemplo, embora todas as entrevistadas acreditassem que sua maior dificuldade ao executar seu trabalho fosse sua relação com o professor da classe comum, estas não viam como uma de suas funções a de desenvolver algum tipo de trabalho com os mesmos, estando focadas em trabalhar individualmente as dificuldades dos alunos incluídos, para que estes conseguissem acompanhar sua sala de aula futuramente.

Verificou-se que, mesmo com diversos dispositivos legais indicando a obrigação de que os alunos com NEE estejam devidamente matriculados nas pré-escolas, as professoras da classe comum possuíam dificuldades em modificar suas concepções acerca destes alunos e de modificar suas práticas de ensino.

Com relação às metodologias de ensino nota-se a importância de materiais adequados à faixa etária de zero a seis anos que, em sua maioria, eram confeccionados pelas próprias professoras e em manter um diálogo constante com os alunos, salientando-se a importância de aliar o lúdico ao atendimento.

Já, nos procedimentos avaliativos, salientou-se a necessidade de ofertar diversos estímulos e jogos às crianças para que se obtenha um resultado promissor no processo de ensino aprendizagem, e a necessidade de considerar diversas áreas do desenvolvimento e habilidade dos alunos.

Conclui-se que, embora haja variação entre as situações vividas pelas professoras entrevistadas, estas confirmam a importância de estabelecer um bom relacionamento com os familiares das crianças atendidas, pois quando este existe, o

desenvolvimento ocorre de maneira mais efetiva e não se restringe apenas à sala de aula. Salientando-se a necessidade de que a família esteja mais presente na escola, informando-lhes não apenas as dificuldades de seus filhos, mas os avanços que alcançam. Até mesmo para que a família dê continuidade e participe de todo o processo de estimulação que é oferecido à criança sendo que, quando não é possível um maior estreitamento com a família, devem ser elaboradas estratégias que as mantenham em contato com a unidade escolar e com o que esta sendo desenvolvido, como por bilhetes, telefones, agendas, reuniões, etc. Outro aspecto a ser ressaltado é a função do professor, juntamente com a escola, de promover meios para que as famílias se sintam confortáveis em se aproximar da escola e perceber a importância de sua participação no AEE.

Com relação aos professores da classe comum, verificou-se o papel do professor da SRM de atuar como forma de auxílio, identificando as necessidades dos alunos e fornecendo informações a respeito de adaptações e trabalhando a aceitação destes com relação aos alunos com NEE, sendo que o esperado é que esta relação continue a se desenvolver até que seja atingido o estágio de colaboração entre os profissionais. Quanto às sugestões, as professoras relataram a necessidade de maior tempo para o desenvolvimento de suas funções e uma maior participação tanto dos professores quanto dos pais.

Em relação à formação destas profissionais, nota-se a importância do oferecimento de cursos de capacitação para que estejam aptas para trabalhar com as mais variadas NEE já que, geralmente, as professoras possuem formação específica em alguma deficiência. Além disso, os cursos existentes devem se focar na prática vivenciada em seus dia a dia, evidenciando a dificuldade em transpor para a realidade o que lhes é exigido por meio dos dispositivos legais sem possuírem conhecimento que abranja todas as possíveis NEE que venham a atender.

De maneira geral, foi possível vislumbrar uma grande consonância entre o discurso da chefe da divisão de educação especial do município e das professoras participantes, ou seja, estas participantes estão cientes e, na maioria dos casos, realizando em sua prática docente junto a estes alunos o que é objetivado pela secretaria de educação do município.

Referências

ANJOS, H.P.; SILVA, K.R.; MELO, L.B. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir das falas de professores e gestores. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, ano 2011. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Almeida-Serra, 2011. p.1-17.

BARRETO, C.A.O.T.; GONÇAVES, A.G. Atuação de professores da Sala de Recursos Multifuncionais em um município do interior do estado do Tocantins. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – Inclusão: pesquisa e ensino, ano 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2011. p. 2510-2518.

BARRETO, M.A.S.; NUNES, I.M. Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, ano 2011. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Almeida-Serra, 2011. p.1-17.

BRASIL. **Diretrizes nacionais sobre estimulação precoce: O portador de necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Dados da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Salas de recurso multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2006.

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

BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB/ nº 11/2010b**

BRASIL. **Decreto nº6.571 de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

CIA, F.; BARHAM, E.J. Comportamentos dos professores frente a alunos com necessidades educacionais especiais In: Encontro Regional do International Council on Education for Teaching, ano 2005, São Carlos. **Anais do Encontro Regional do International Council on Education for Teaching**. São Carlos: EDUFSCar, 2005. p. 1 - 9.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISOM, K. **Pesquisas e métodos em educação**. ed. 5. Londres: Routledge Falmer, 2000. 462 p.

COLL, C.; MARTÍN, E.; ONRUBIA, J. A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 370-385.

COSTA, V.B. A sala de recursos: algumas contribuições ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – Inclusão: pesquisa e ensino, ano 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2011. p. 1738-1750.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. ed.1 São Paulo: Editora Atlas, 2006. p. 456.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: Teoria e Prática. ed. 1. Petrópolis: Vozes, 2005. p.270.

DEL PRETTE, Z.A.P. Psicologia, educação e LDB: Novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, R.S.L. (Org.). **Psicologia Escolar – LDB e Educação Hoje**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 6-26.

EPSTEIN, J. L. Parents' reaction to teacher practices of parent involvement. **The Elementary School Journal**, v. 86, p. 277-294, 1986.

FERREIRA, M.E.C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.

FONTES, R.S. **Ensino colaborativo**: Uma proposta de educação inclusiva. ed. 1. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 312.

GAL, E.; SCHREUR, N.; YEGER, B.E.; Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. **International Journal of Special Education**, v. 25, n. 2, p. 89-99, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, L.O. A socialização na contemporaneidade: a pequena infância, a mídia, a educação infantil e a família. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, ano 2009. **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. São Carlos, 2009. p. 502-510.

GUARINELLO, A.C.; BERBERIAN, A.P.; SANTANA, A.P.; MASSI, G.; PAULA, M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p. 317-330, 2006.

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A.S. O “especial” na educação, o atendimento educacional e a educação especial. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, ano 2011. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Almeida-Serra, 2011. p.1-17.

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T ; ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Educação especial e atendimento educacional especializado (AEE): Expressões do contexto da educação inclusiva brasileira. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial - Práticas Pedagógicas na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado, ano 2011. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação Especial**. Almeida-Serra, 2011. p. 1-13.

MALHEIRO, C.A.L.; MENDES, E.G.; BOTURA, R.R. Análise da distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – Inclusão: pesquisa e ensino, ano 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, p. 3531-3541.

MANZINI, E.J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, ano 2011. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Vitória, p. 1-19, 2011.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 208.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENEGOTTO, L.M.O; MARTINI, F.O; LIPP, L.K. Inclusão de alunos com Síndrome de Down: Discurso de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n.1 , p. 155-168, 2010.

MONTEIRO, A.P.H; MANZINI, E.J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 35-52, p. 35-52, 2008.

MOYLES, J.R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. ed. 1. Porto Alegre: Artmed. p. 248.

NASCIMENTO, M.L.B.P. O percurso da educação infantil para a inclusão: A infância na creche. In: FRELLER, C.C.; FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL, M.C. (Orgs.). **Educação inclusiva: Percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 39-49.

OLIVEIRA, Z.M.R.P. **Educação infantil - fundamentos e métodos**. ed 5. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 569.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. ed 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

SANDBERG, A.; NORLING, M.; LILLVIST, A. Teachers' view of educational support to children in need of special support. **International Journey of Early Childhood Special Education**, v.1, n.2, p.102-116, 2009.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: Concepção de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, W.M.; PACCINI, J.V. Percepção de profissionais da educação: Inclusão escolar e capacitação profissional em análise. In: III Congresso Brasileiro de Educação Especial, ano 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2008. p. 1-8.

SARI, H.; ÇELİKÖZ, N.; SEÇER, Z. An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. **International Journal of Special Education**, v.24, n.3, p.29-44, 2009.

SEKKEL, M.C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S.B. Ambientes inclusivos na educação infantil: Possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 01, p. 117-126, 2010.

SERPA, M.H.B; BARBOSA, K.K.O.; CASTRO, T.N.P.C. Mudança nas visões dos educadores sobre alunos com necessidades educacionais especiais. In: VIII Jornada de Educação Especial, ano 2006, Marília. **Anais da VIII Jornada de Educação Especial: Inclusão e Acessibilidade**. Marília: UNESP, p. 335-340.

SILVA, K.S.B.; MARTINS, L.A.R. A visão das professoras quanto às interações entre crianças na educação infantil. In: III Congresso Brasileiro de Educação Especial, ano 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2008. p. 1-10.

SMITH, D.D. **Introdução à educação especial: Ensinar em tempos de inclusão**. ed. 5. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 478.

TARTUCI, D; VIEIRA, S.S. As práticas educativas de professores de educação infantil envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – Inclusão: Pesquisa e ensino, ano 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2001. p. 322-331.

TOLEDO, M.E.; GONZÁLEZ, E. Intervenção no contexto familiar dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais. In. GONZÁLEZ, E. (Org). **Necessidades Educacionais Específicas: Intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: ARTMED, 2007. p. 403-406.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

VELTRONE, A.A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo:** idefinição e caracterização. 2011. f. 203. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VICTOR, S.L. Pensando a inclusão na educação infantil: concepções de professores regentes e de educação especial. In: **IX Encontro de Pesquisa em Educação da**

Região Sudeste, ano 2009, São Carlos. Pesquisa em Educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009. p. 01-13.

VITALIANO, C.R.; MANZINI, E.J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C.R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 31-48.

WILLIAMS, L.C.A. Estimulação precoce na excepcionalidade. **Cadernos de análise do comportamento**, v. 6, p. 38-51, 1984.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que é e como medí-lo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Avanços recentes em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 197-202.

WOOD, E. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In: SMITH, P; CRAFT, A. (Orgs.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2010, p.136-151.

Apêndice 1

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para os professores)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS PRÉ-ESCOLAS: DIRETRIZES E ATUAÇÕES DOS PROFESSORES**, sob responsabilidade da Profa Dra. Fabiana Cia. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que atualmente o atendimento educacional especializado tem sido preferencialmente desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais e acredita-se que ser um desafio para os professores conseguir atender todas as crianças com necessidades educacionais especiais. Os objetivos da pesquisa são: (a) Identificar quais são os conhecimentos e o preparo dos professores sobre as deficiências dos alunados que são atendidos; (b) Elencar quais os recursos que os professores têm disponíveis para trabalhar com o aluno incluído nas salas de recursos multifuncionais; (c) Conhecer quais são as atividades que os professores desenvolvem com os alunos incluídos; (d) Analisar qual o processo de avaliação que o professor utiliza com o aluno e quais os critérios que são definidos para que o aluno seja atendido e deixem de receber atendimento nas salas de recursos multifuncionais; (e) Verificar como o trabalho com os alunos está organizado, considerando: a deficiência do aluno, trabalho individual ou em grupo de alunos, faixa etária e grau de dificuldade; (f) Analisar que tipo de relação o professor da sala de recurso multifuncional estabelece com o professor da classe comum e com os familiares dos alunos; (g) Descrever a percepção dos professores sobre o seu trabalho nas salas de recursos multifuncionais, considerando as dificuldades e os desafios e (h) Identificar as diretrizes municipais em relação às salas de recursos multifuncionais da educação infantil.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor da sala de recurso multifuncional, em uma pré-escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual você trabalha.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões sobre a sua perspectiva e atitude em relação à inclusão de alunos pré-escolares com necessidades educacionais especiais, no ensino comum. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão transcritas no momento da entrevista. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do processo de inclusão de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

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

Profa Dra. Fabiana Cia

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

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

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Prof. Dra. Fabiana Cia
Pesquisadora responsável pelo projeto
Departamento de Psicologia – UFSCar
Curso de Licenciatura em Educação Especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Telefone: (16) 3351-9460/ (16) 8813-3917
E-mail: fabianacia@hotmail.com

Apêndice 2

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para secretária de educação especial do município)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS PRÉ-ESCOLAS: DIRETRIZES E ATUAÇÕES DOS PROFESSORES**, sob responsabilidade da Profa Dra. Fabiana Cia. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que atualmente o atendimento educacional especializado tem sido preferencialmente desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais e acredita-se que ser um desafio para os professores conseguir atender todas as crianças com necessidades educacionais especiais. Os objetivos da pesquisa são: (a) Identificar quais são os conhecimentos e o preparo dos professores sobre as deficiências dos alunados que são atendidos; (b) Elencar quais os recursos que os professores têm disponíveis para trabalhar com o aluno incluído nas salas de recursos multifuncionais; (c) Conhecer quais são as atividades que os professores desenvolvem com os alunos incluídos; (d) Analisar qual o processo de avaliação que o professor utiliza com o aluno e quais os critérios que são definidos para que o aluno seja atendido e deixem de receber atendimento nas salas de recursos multifuncionais; (e) Verificar como o trabalho com os alunos está organizado, considerando: a deficiência do aluno, trabalho individual ou em grupo de alunos, faixa etária e grau de dificuldade; (f) Analisar que tipo de relação o professor da sala de recurso multifuncional estabelece com o professor da classe comum e com os familiares dos alunos; (g) Descrever a percepção dos professores sobre o seu trabalho nas salas de recursos multifuncionais, considerando as dificuldades e os desafios e (h) (h) Identificar as diretrizes municipais em relação às salas de recursos multifuncionais da educação infantil.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é secretária de educação especial do município onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual você trabalha.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões sobre as diretrizes municipais em relação a implementação das salas de recursos multifuncionais nas pré-escolas. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão transcritas no momento da entrevista. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do processo de inclusão de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

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

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

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

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Prof. Dra. Fabiana Cia
Pesquisadora responsável pelo projeto
Departamento de Psicologia – UFSCar
Curso de Licenciatura em Educação Especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Telefone: (16) 3351-9460/ (16) 8813-3917
E-mail: fabianacia@hotmail.com

Apêndice 3

Questionário para professores - Parte I

Dados identificação:

1. Nome (iniciais):
2. Sexo:
3. Data de nascimento:
4. Qual seu nível de formação?
5. Há quanto tempo atua como professor(a)?
6. Há quanto tempo atua na SRM?
7. Possui pós-graduação? Qual(is)? É especializado em alguma deficiência?
8. Você já frequentou algum curso ou programa de capacitação sobre educação especial?¹ Quais? Como você os avalia?
9. Costuma buscar informações sobre alguma deficiência? Onde?

Caracterização das SRM - Educação Infantil:

10. Quantos alunos atende na SRM? Descreva as deficiências dos alunos.
11. Quais os recursos que existem nas SRM para atender as crianças pré-escolares?
12. Mesmo com os recursos disponíveis nas SRM, quais as adaptações são feitas para atender os alunos? Quem as realiza?
13. Quais os critérios para que o aluno passe a frequentar a SRM? E quais os critérios para que ele deixe de receber este serviço?

Atuação profissional:

14. Qual é a função do professor da SRM na educação infantil?
15. Quais são as maiores dificuldades encontradas em seu dia a dia no processo inclusivo? Em termos de organização e trabalho desenvolvido.
16. Quais os procedimentos metodológicos que você utiliza para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com NEE?
17. Quais os métodos utilizados para avaliar o aluno?

Relação com a escola, família e o professor da classe comum

18. Descreva quais ações têm sido desenvolvidas com os professores da classe comum.
19. Descreva quais ações têm sido desenvolvidas com os pais do aluno atendido na SRM.
20. Como é a sua participação no conselho de classe e nas reuniões pedagógicas?
21. Você recebe as informações necessárias a respeito dos alunos com NEE por parte do professor da classe comum e da família do aluno atendido?
22. Você daria alguma sugestão para melhorar a relação professor SRM X professor do ensino comum e professor SRM X família?
23. Possui contato com outras instituições que o aluno frequente ou outros profissionais que atendem o aluno?
24. Como é o relacionamento entre o aluno com NEE e as outras crianças?

Apêndice 4

- 1- Em sua opinião, qual o grau de conhecimento para incluir alunos com necessidades educacionais especiais?
 - (a) Tenho conhecimento suficiente
 - (b) Tenho um conhecimento parcialmente suficiente
 - (c) Não tenho conhecimento suficiente
- 2- Qual é o seu interesse em participar do programa de formação para inclusão de estudantes com NEE?
 - (a) Tenho muito interesse
 - (b) Tenho interesse
 - (c) Não tenho interesse
- 3- Qual(is) tema(s) de interesse você gostaria que estivesse(m) contemplado(s) em um programa de formação?
 - (a) Análise do conceito de inclusão e suas implicações no contexto educacional
 - (b) Caracterização das NEE
 - (c) Metodologia de ensino e recursos especiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem
 - (d) Legislação pertinente ao atendimento educacional a ser oferecido aos estudantes com NEE
 - (e) Análise das experiências sociais vivenciadas pelas pessoas que apresentam NEE em sala de aula
 - (f) Procedimentos pedagógicos para favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos que apresentam NEE
 - (g) Outros temas
- 4- Qual(is) metodologias de ensino você prefere que tenha no programa de formação?
 - (a) Palestras ou aulas expositivas
 - (b) Aulas práticas e vivências
 - (c) Discussão em grupo
 - (d) Discussões com pessoas que apresentam NEE
 - (e) Discussões de casos de estudantes com NEE
 - (f) Discussões de vídeos relacionados à NEE

Apêndice 5

Dados identificação:

1. Nome (iniciais):
2. Qual seu nível de formação?
3. Há quanto tempo é secretária municipal de educação especial?
4. Possui pós-graduação? Qual(is)? É especializado em alguma deficiência?

Caracterização das SRMs - Educação Infantil:

5. Comente sobre as diretrizes municipais em relação à implementação das SRM nas pré-escolas.
- 5- Quais os critérios para que o aluno passe a frequentar a SRM? E quais os critérios para que ele deixe de receber este serviço?
- 6- Como deve ser o atendimento nas SRM?
- 7- Como são distribuídas as SRM Tipo 1 e Tipo 2, nas pré-escolas municipais?
- 8- Existe algum trabalho com a família (pede autorização para a família, mantém contato com a família ou passa informações sobre a criança).
- 9- Como deve ser a relação entre o professor da SRM e o professor da classe comum?
- 10- Existe algum critério para alocar o professor nas SRMs, dependendo das necessidades educacionais do aluno incluído e da formação do professor?