

O DIÁLOGO ENTRE A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A SALA REGULAR

1

Licenciatura em Pedagogia
3º período

Orientadora
Profª Mestre Ana Paula Geraldo

Autoras
Isabele Soares Laska dos Santos
Juliana dos Santos Moraes
Macylene Alves de Moraes Silva Quirino
Nilcéia Nunes do Amaral
Wanessa Caldart

Resumo:

O presente estudo investigou o diálogo entre a sala de recursos multifuncionais com o ensino regular de uma escola que faz parte da rede estadual do município de São José dos Pinhais, que ofertam Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano. Para levantamento de dados, foram aplicados questionários com dez professores que trabalham na escola, sendo um deles atuante somente da sala de recursos multifuncionais. Nesse contexto, a pesquisa procurou investigar e discutir sobre o tema inclusão, bem como a comunicação entre os professores do ensino regular com a professora da sala de recursos para realização da educação inclusiva. Outros aspectos também foram investigados, considerando pontos como: formação dos professores, alunos que utilizam da sala de recursos, participação das famílias, adaptações curriculares, recursos pedagógicos e acessibilidade. Uma vez que a inclusão de alunos com deficiência é direito garantido e para isso se faz necessário os recursos apresentados nesta pesquisa.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Sala de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

2

A escola é o primeiro ambiente onde o indivíduo se encontra em uma situação de socialização estruturada, para além do seu núcleo familiar. Nela deve-se propiciar uma educação inclusiva onde todos os indivíduos fazem parte do processo de aprendizagem, sendo percebidos como sujeitos de direitos e pertencentes a comunidade escolar em decorrência de suas particularidades.

Nesse processo, o docente faz a mediação entre a aprendizagem, o aluno e a sociedade, estabelecendo o respeito às diferenças, os limites e principalmente potencializando as capacidades de todos e incorporando-os a uma situação de socialização estruturada.

Para que a aprendizagem ocorra com equidade é necessário identificar as especificidades de cada aluno neurotípico, bem como suas dificuldades. Já os alunos com deficiência precisam do trabalho pedagógico entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do Ensino Regular. Visto que, esse deve ser um processo de colaboração e articulação com o intuito de garantir a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo investigar de que forma ocorre a relação entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e os professores do Ensino Regular para a realização da Educação Inclusiva em um colégio estadual no município de São José dos Pinhais, uma vez que a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular é um direito que deve ser garantido a todos, onde se faz necessário a disponibilidade de recursos para que a escola atenda com qualidade esses alunos.

Um dos recursos proporcionados para o atendimento desse público é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que visa proporcionar o apoio para alunos e professores no Ensino Regular. Essa investigação do trabalho pedagógico entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e os professores do Ensino Regular contribuirá para o debate e reflexão a respeito da Inclusão Escolar e seu funcionamento nas instituições de ensino, corroborando para a busca de novas práticas que promovam a Inclusão Escolar de forma efetiva, com qualidade para todos os alunos e profissionais de ensino.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Até o século XVIII as pessoas com deficiências eram abandonadas ou cuidadas em casa, muitas vezes privando-as do convívio social, os registros apontados na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GRIBOSKI *et. al*, 2008) apontam que, durante a era imperial do Brasil, foram iniciados os primeiros atendimentos de forma institucionalizadas para algumas deficiências, como em 1854: com o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1874 iniciaram os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência mental no Hospital Juliano Moreira, na cidade de Salvador.

Segundo a pesquisa de Iran Alves da Silva *et. al* (2022), foi registrado no início do século XX um movimento entre a psicologia e a pedagogia para articular um serviço de educação nacional para pessoas com deficiência intelectual, dando origem à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), iniciado em 1954 pela Helena Antipoff, inicialmente na cidade do Rio de Janeiro e posteriormente estendeu-se por todo o país.

No âmbito do atendimento educacional foi instituída pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1961 a “educação de excepcionais” que os enquadrrou “no que fosse possível” no sistema geral de educação, porém incentivou escolas privadas relativas à educação de excepcionais, concedendo por parte dos poderes públicos tratamento especial com empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961). Com a atualização da LDB em 1971, Lei nº 5.692/71, os alunos deficientes e superdotados que tivessem incompatibilidade com a idade regular deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas, reforçando ainda a segregação ao contrário da educação inclusiva no ensino regular (BRASIL, 1971).

Em 1988 com a Constituição Federal, houve um início de movimento na política pública para tratar da educação do aluno com deficiência de forma a incluí-lo na rede regular de ensino, quando trata no Capítulo III, a educação como um direito de todos, garantindo como dever do Estado “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208), apesar do termo “preferencialmente” ainda dar margem para o encaminhamento de alunos às

classes ou escolas especiais, tal artigo preconiza a integração da pessoa com deficiência no ensino regular.

Já no ano seguinte à Constituição Federal é sancionada a lei nº 7.853/1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, essa lei assegura o pleno exercício dos seus direitos individuais e sociais, dispondo também sobre sua efetiva integração social. No tocante à educação o artigo 2º, discorre que o Poder Público deve assegurar “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989), o que reforça a medida de incentivo à inclusão escolar, mas ainda seleciona os “capazes”, tornando a interpretação subjetiva.

A década de 1990 foi um período com importantes marcos e avanços nas políticas da Educação Especial brasileira, com fortes influências dos movimentos da UNESCO, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), reforçando o objetivo central da “educação para todos” e o acesso da pessoa com deficiência no ensino regular. Ainda em 1990 é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe sobre os direitos fundamentais e a proteção integral de todas as crianças e adolescentes, sem discriminação (BRASIL, 1990).

Em 1994 foi criada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo da Educação Especial e a integração ao ensino comum, mas ainda sob a responsabilidade da Educação Especial. Em 1996, com a lei 9.394, entra em vigor a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde prevê a garantia de

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso III).

A atual LDB dedica também um capítulo inteiro à Educação Especial, tratando da sua integração e atendimentos especializados para esse público.

Em 2001 foi publicado as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando que: “não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (BRASIL, 2001, p. 29)”. As Diretrizes discorrem e ampliam os processos para a efetivação da Educação Inclusiva. Em 2008 foi publicado a Política Nacional da

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo como meta:

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

Portanto, as políticas recentes vêm priorizando a construção de uma Educação Inclusiva sob a perspectiva de todos os envolvidos na educação, diferente das primeiras medidas no início e metade do século XX que atribuíam a integração social e escolar condicionada à capacidade da pessoa com deficiência. Não há dúvidas que há muito o que avançar para obter uma educação para todos com qualidade em nível nacional, mas é perceptível o avanço histórico e iniciativas do poder público nos últimos anos rumo a esse objetivo.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO NA SALA DE ENSINO REGULAR

A Educação Inclusiva passou a ser considerada na década de 1980, garantido como dever do Estado na Educação pela Constituição de 1988 no capítulo III, Seção I, no art. 208 inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), reafirmado com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, a qual dispõe de um capítulo inteiro para tratar da Educação Especial.

Tais orientações aos procedimentos de inclusão dentro da escola regular é algo recente e que está longe de ser o ideal, mas é o início de um processo que deve ser melhorado a cada dia na realidade das escolas brasileiras. Pois “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade (MANTOAN, 2015, p. 35)”.

A partir desse pressuposto, SKLIAR (2003) afirma que:

Não há uma pedagogia única para todos, mas uma pedagogia de todos, onde as singularidades se encontram, dialogam e se afetam mutuamente. A inclusão não é sobre adaptar o aluno à escola, mas sobre repensar a escola em sua diversidade, abrindo caminhos para a aprendizagem que reconheçam e valorizem as diferenças como potenciais enriquecedores (SKLIAR, 2003, p.47).

Dessa maneira, a inclusão escolar não é apenas a inserção da criança com deficiência ou NEE no ensino regular, mas é também a aceitação das diferenças. Na qual requer adaptação e reorganização do ambiente escolar, estabelecendo novos métodos e práticas de ensino para atender às necessidades de todos os alunos. Isso poderá incluir a disponibilização de equipamentos diferenciados, como rampas de acesso, materiais didáticos adaptados e apoio pedagógico especializado, entre outros recursos.

A inclusão é um processo que envolve mudanças de atitudes e valores em relação às diferenças individuais, bem como a criação de condições de acesso, aprendizagem e participação de todos os alunos. Nesse prisma, a inclusão é um desafio para toda a sociedade e não apenas para a escola.

2.3 SALA DE RECURSOS

No estado do Paraná, o aluno para ser encaminhado para uma avaliação, a fim de matricular a criança ou adolescente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), são necessárias as seguintes documentações, referentes a cada deficiência ou NEE:

FIGURA 1 - TABELA DE DOCUMENTOS PARA A MATRÍCULA NA SRM 6417

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Avaliação psicológica , <u>acompanhada ou não de laudo médico</u>
DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA	Avaliação clínica
TGD - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	Avaliação neurológica e/ou psiquiátrica
TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS	Distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia) - Avaliação psicopedagógica e/ou fonoaudiológica , complementada por parecer psicológico .
	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade TDAH - Avaliação neurológica e/ou psiquiátrica

FONTE: SEED (2022, p.81).

Após estar matriculado na SRM, o aluno começa a ter um acompanhamento especializado em Educação Especial, onde a sala deve ser organizada com materiais pedagógicos, tecnológicos e acessíveis dando um suporte tanto para o estudante quanto aos professores regentes e suporte à família.

A Deliberação nº 02/2016-CEE/PR, estabelece as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, há uma seção que caracteriza e dispõe sobre as SRM instruindo o que é necessário para organizar o espaço com materiais didáticos próprios para a Educação Especial que auxiliem o aluno e o professor dando o suporte pedagógico ao estudante com deficiência.

Para a abertura de uma SRM no estado do Paraná é necessário seguir os seguintes critérios: a instituição precisa “obrigatoriamente, estar autorizada, com os atos regulatórios em vigência e contemplada no Projeto Político Pedagógico e Regimento da instituição de ensino, de acordo com as normas vigentes para o Sistema Estadual de Ensino (SEED, 2016, p.2)”.

A Deliberação 02/2016, no art.17, aponta ainda que

As instituições da rede regular de ensino deverão disponibilizar salas de recursos multifuncionais de diferentes categorias, conforme a necessidade de seus estudantes, visando à complementação curricular e pedagógica (CEE, 2016, p.11).

Nas SRM são atendidos alunos com as seguintes deficiências: intelectual, física, transtornos globais e funcionais, surdez estudando em libras, deficiência visual aprendendo a escrita em braile, altas habilidades ou superdotação. O atendimento se propõe a alunos matriculados em escolas de Ensino Regular, com deficiências intelectuais, limitações cognitivas e sociais, para isso devem ser feitas avaliações para analisar a interferência no processo de aprendizagem do aluno e fazer os devidos encaminhamentos pedagógicos. Por muitos anos pensou-se na inclusão de pessoas com deficiência, mas para isso era imprescindível tratar da efetivação dessa medida. Por isso as SRM são espaços multifuncionais que atendem crianças e jovens com deficiência dando apoio pedagógico ao professor de Ensino Regular, utilizando materiais diferenciados e tendo como objetivo o desenvolvimento individual do aluno.

Para que o trabalho seja feito com eficácia o profissional deve ser especializado na área, fazendo a mediação entre os estudantes buscando sempre inovar e pensando no aluno individualmente conforme sua dificuldade. No caso de um aluno com surdez, não podem ser utilizados os mesmos critérios nos atendimentos de um não surdo, é essencial que possua um intérprete bilíngue da língua de sinais, dessa forma cada deficiência é atendida de acordo com sua especificidade.

Os atendimentos são feitos no horário de contraturno na escola em que o aluno estuda, tanto individualmente quanto em grupo dependendo de cada caso, a organização

da sala deve conter recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários adequados com material didático, tecnológicos e de acessibilidade (SEED, 2018).

A SRM fornece suporte para que os alunos permaneçam matriculados na escola de ensino regular, dando auxílio ao professor regente de sala de aula e familiares possibilitando um aprendizado de qualidade e com maior aproveitamento do ensino.

O objetivo do programa AEE é estimular a criança com deficiência a ter autonomia tanto em sala de aula, trabalhando com os alunos sem rotulá-lo e sim com um olhar no aluno e não na deficiência que possui, proporcionando o aprendizado com qualidade.

Se a escola possui a sala de recurso não atende somente os alunos matriculados na instituição, mas a todos os possíveis alunos com deficiência que são das proximidades de determinada escola, de acordo com a capacidade da sala. A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, no que diz a esse respeito:

Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2001, p.50).

Sendo assim, a SRM é um ambiente preparado para atender a alunos com deficiência e NEE, serve para dar o suporte necessário para o aprendizado e desenvolvimento da criança, na mesma há materiais didáticos específicos e profissionais preparados para atender conforme a particularidade de cada indivíduo.

2.4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Sabe-se que o profissional que atua na Educação Especial deve seguir uma proposta pedagógica específica a fim de apoiar, complementar e suplementar e potencializar a aprendizagem dos estudantes, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Considerando o conjunto de legislações que fundamentam a implementação da Educação Especial no currículo escolar, é necessária uma formação específica para atuação de profissionais no AEE, nos estabelecimentos de ensino estaduais e parceiras, por meio da SRM. Segundo a instrução N° 09/2018 da Secretaria de Estado da Educação

e Superintendência da Educação SEED/SUED é necessário a seguinte formação para atuação nessa modalidade:

- a. Licenciatura em qualquer área da Educação Básica e curso de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu em Educação Especial; b. Licenciatura em qualquer área da Educação Básica e curso de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu em Educação Especial, com carga horária mínima de 180 horas cursadas; c. Licenciatura em Língua Portuguesa, Letras Libras ou qualquer área da Educação Básica e curso de pós-graduação lato sensu em Educação Especial ou Educação Bilíngue para Surdos ou Libras – Língua Brasileira de Sinais 1; d. Licenciatura plena em Educação Especial; e. Licenciatura em qualquer área da Educação Básica e Estudos Adicionais ao magistério nas áreas de deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual ou deficiência física, em nível médio - 990 horas; f. Licenciatura em qualquer área da Educação Básica e Curso de Formação de Professores para o Ensino Especial, em Nível Médio, em qualquer área da Educação Básica ofertado pelo Cetepar, autorizado por Resolução Secretarial, com carga horária mínima de 360 horas (SEED, 2018).

A formação dos professores AEE ou da SRM deve contemplar tanto aspectos teóricos quanto práticos, envolvendo o conhecimento das políticas públicas, das legislações, das metodologias, dos recursos didáticos e tecnológicos e das estratégias de mediação entre os estudantes, as famílias e os professores da sala de aula comum. Além disso, a formação deve ser contínua e permanente, visando o aperfeiçoamento profissional e a atualização constante diante das demandas educacionais.

3. METODOLOGIA

Para a composição deste trabalho foi realizada uma pesquisa exploratória, que segundo Gil “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses” (GIL, 2002, p.41), de natureza qualitativa onde “buscam-se, então, na literatura ou nos veículos de comunicação, informações existentes sobre o objeto de estudo, no sentido de construir um arcabouço teórico para um melhor delineamento do estudo” (NEVES; DOMINGUES, 2007, p.56)

Para a fundamentação teórica foi utilizada a pesquisa bibliográfica como procedimentos técnicos, tendo como base “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), e de pesquisa documental, sendo composto por “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, [...] onde as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (GIL, 2002, p. 45).

Para o levantamento de dados, foram elaborados dois questionários estruturados, por meio de uma plataforma *online* e gratuita, desse modo “o instrumento de pesquisa será um formulário padronizado a fim de obter respostas dos entrevistados às mesmas perguntas para uma posterior comparação e análises” (LAKATOS, 2003, p.197). Os questionários foram realizados com os professores da sala regular de ensino e da professora da SRM, tendo por objetivo verificar a organização do espaço escolar e analisar como ocorre o trabalho pedagógico entre os participantes da pesquisa.

O questionário foi enviado para 13 professores da Sala de Ensino Regular e para uma professora da SEM, no qual oito professores responderam. Todos os participantes da pesquisa concordaram com o termo de consentimento e de confidencialidade da pesquisa e, por isso, serão denominados nessa pesquisa como P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Os dados constituídos foram analisados a luz da teoria e autores especialista na área, buscando semelhanças e divergências entre as respostas obtidas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.

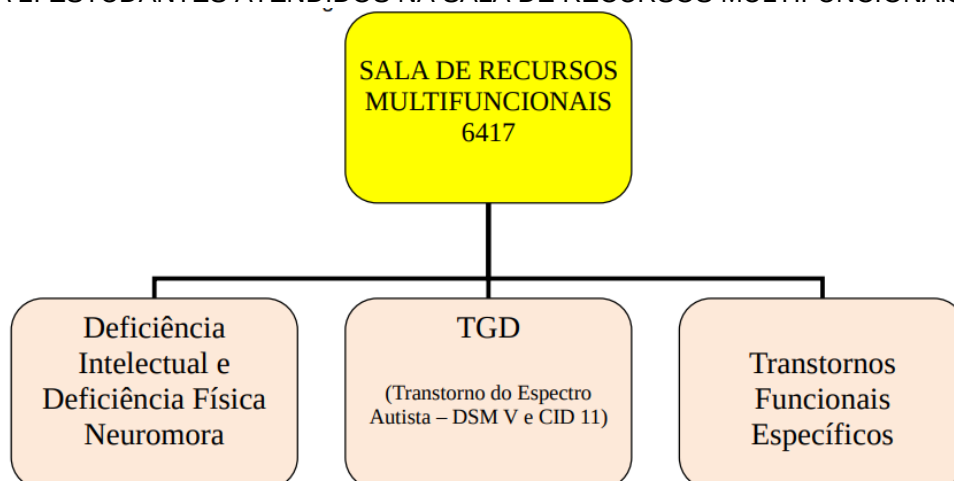
A pesquisa foi realizada com base na proposta de Educação Inclusiva de uma escola estadual do município de São José dos Pinhais, que oferta o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), onde são distribuídos em cinco salas e dois turnos (manhã e tarde) totalizando dez turmas. A estrutura da escola conta com um ambiente/sala para cada um dos seguintes segmentos: professores, direção, equipe pedagógica, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, secretária, além de uma quadra poliesportiva com cobertura (adaptada no pátio), dois banheiros (com três divisões cada), um banheiro para funcionário e um banheiro de acessibilidade.

O corpo de profissionais da escola conta com uma diretora, um secretário, duas pedagogas, 16 professores(as), dois assistentes administrativos, uma cozinheira, uma merendeira, uma inspetora de pátio, uma bibliotecária e dois agentes de serviços gerais. Já o corpo estudantil é composto por 323 estudantes, destes 78 frequentam o PMA – Programa Mais Aprendizagem “tem como objetivo atender alunos neurotípicos com necessidades de reforço em conteúdos relacionados à leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas (PPP – 2021)”.

Dos 323 estudantes, 24 possui distúrbios de aprendizagem e frequentam a s-m - Sala de Recursos Multifuncionais 6417 que atende alunos “com diagnóstico de deficiência

intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos (SEED, 2022)”, conforme figura abaixo:

FIGURA 2: ESTUDANTES ATENDIDOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 6417



FONTE: SEED (2022, p. 27).

A escola possui um espaço/sala com uma mesa retangular com capacidade para até seis estudantes, dois computadores, mesa do professor(a), duas estantes que armazenam atividades, documentos, jogos e materiais didáticos diversificados, a fim de complementar e suplementar e potencializar a aprendizagem dos estudantes do AEE no contraturno.

A partir dessas informações se investigará como ocorre a inclusão dos alunos nesta escola estadual no município de São José dos Pinhais, analisando os dados coletados através dos questionários aplicados aos professores do ensino regular que atuam entre o 6º e o 9º ano, e que tem em sua sala estudantes de inclusão e ao professor que atua na sala de recursos multifuncionais.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Para investigarmos como ocorre a relação entre a professora da SRM e os professores do Ensino Regular, de uma escola estadual no município de São José dos Pinhais, foram elaborados dois questionários estruturados através de um programa de formulário online, o qual foi composto por 16 perguntas e encaminhados para a professora da SRM Sala de Recursos Multifuncionais. Também, foi criado um questionário, composto por 15 perguntas, encaminhado para 13 professores do Ensino Regular que atuam entre o

6º e o 9º ano com estudantes de inclusão. Desse universo de professores que participaram da pesquisa, oito professores responderam ao questionário e a professora da SRM.

Também, visando uma melhor organização da análise e entendimento ao leitor, a mesma será dividida em três categorias específicas, porém relacionadas: 4.1 Reflexões dos Professores do Ensino Regular; 4.2 Reflexões da Professora da SRM; 4.2 Reflexões entre os Professores do Ensino Regular e da Professora da SRM.

4.1 RELFEXÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

As primeiras três perguntas do questionário, encaminhado aos professores do Ensino Regular, são de caracterização do perfil profissional. Afim de preservar as identidades nessa pesquisa, os participantes serão referenciados da seguinte forma: P1, 35 anos, com licenciatura em Música e atua há 6 anos na educação; P2, 50 anos, com licenciatura em Biologia e atua há 24 anos na educação; P3, 35 anos, com licenciatura em Matemática plena e atua há 13 anos na educação; P4, 32 anos, com doutorado em História e atua há 10 anos na educação; P5, 39 anos, com licenciatura em Educação Física e mestrado em Educação, atua há 19 anos na educação; P6, 57 anos, licenciatura em Letras Português e Inglês e atua há 5 anos na educação; P7, 63 anos, com licenciatura em Letras e atua há 30 anos na educação; P8, 28 anos, com mestrado em Matemática e atua há 6 anos na educação.

As primeiras questões se constituíram como afirmativas, das quais os professores precisariam escolher uma das respostas dentro de uma escala de preferência ou com respostas pré-estabelecidas.

A primeira pergunta iniciou com os professores do ensino regular sendo questionados sobre seus conhecimentos em relação a Inclusão Escola, estes responderam conforme Figura 1 do gráfico abaixo:

Figura 1 – Com relação a Inclusão Escolar: “Acredito que meu conhecimento é suficiente para a efetivação da inclusão escolar na sala de aula em que atuo”

8 respostas



Fonte: As Autoras (2023)

Observa-se a porcentagem de professores que não concordam que seus conhecimentos sejam suficientes para a efetivação da Inclusão Escolar é maior daqueles que concordam, havendo ainda um professor que discorda totalmente. Esse quadro pode refletir como esses professores enxergam o seu conhecimento a esse respeito, o qual enfatiza Corrêa (2015, p.64):

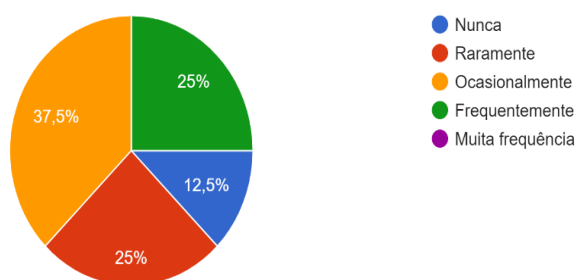
É fundamental que os professores se atualizem constantemente sobre o tema da inclusão, por meio de formação continuada, a fim de adquirir conhecimentos e habilidades necessários para criar ambientes de aprendizagem inclusivos, acolhedores e equitativos para todos os alunos (CORRÊA, 2015, p.64).

Desse modo é de extrema importância que os docentes se mantenham constantemente atualizados sobre o tema da inclusão. Essa postura de busca incessante por atualização é essencial para assegurar que os educadores estejam devidamente preparados para lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula, garantindo, assim, que cada estudante receba o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento educacional.

Na sequência foi indagado em relação a formação continuada:

Figura 2 – Com que frequência a escola fornece formação continuada sobre Inclusão Escolar?

8 respostas



Fonte: As Autoras (2023)

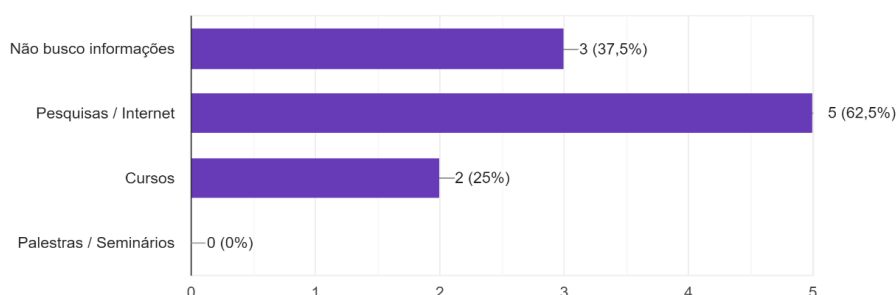
Conforme o observado no gráfico, a escola oferece formação continuada sobre inclusão “ocasionalmente”, sendo 37,5% das respostas. Como destacado anteriormente, é de suma importância a oferta de formação continuada por parte da escola, para a efetivação dos saberes pedagógicos essenciais na sala de Ensino Regular com o aluno de inclusão. Os quais Pereira e Lins também destacam (2018):

O oferecimento de formação continuada sobre inclusão para os professores é essencial para promover a construção de competências e conhecimentos necessários para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo uma educação inclusiva e de qualidade. (PEREIRA; LINS, 2018, p.62).

A escola desempenha um papel fundamental ao oferecer formação continuada sobre inclusão para seus professores. Essa iniciativa é crucial para capacitar os educadores, ao promover a formação, a escola demonstra seu compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade, proporcionando um ambiente de aprendizagem que acolhe e valoriza a diversidade. Além disso, a formação contínua fortalece a equipe docente, possibilitando o compartilhamento de práticas eficazes e a troca de experiências, contribuindo para uma educação mais equitativa e enriquecedora para todos os estudantes.

Na sequência os professores precisariam indicar como buscam por essa formação inclusiva. Conforme o gráfico da Figura 3, os professores indicaram:

Figura 3 – Com relação à Inclusão Escolar. Você busca se atualizar através de:
8 respostas



Fonte: As autoras (2023).

As pesquisas e *internet* são as maiores fontes de busca por informações a respeito do tema Inclusão Escolar, sendo 62,5% os professores que responderam isso. A busca por conhecimento sobre inclusão por parte dos professores, mesmo que através da internet, é crucial para promover uma educação inclusiva. A internet oferece acesso a informações e recursos sobre inclusão educacional, permitindo que os professores compreendam as necessidades dos alunos e adotem práticas pedagógicas inclusivas.

É importante buscar fontes confiáveis e corretas para embasar essas práticas. Ao utilizar fontes de instituições educacionais reconhecidas, publicações acadêmicas e plataformas confiáveis, os professores garantem informações precisas para oferecer uma educação de qualidade a todos.

Em suma, dentro de um cenário desejável e propício para a Inclusão Escolar, Mantoan (2013) pontua que os conhecimentos pedagógicos precisam ser sistematizados, e mais

É fundamental que os professores estejam constantemente engajados em um processo de busca por informações, formação e atualização sobre práticas inclusivas sistematizadas, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades (MANTOAN, 2013, p.49).

Na continuidade, perguntamos aos docentes como eles aplicam as orientações feitas pela professora da sala de recursos com seus alunos de inclusão escolar? As respostas obtidas foram:

P1 - Com atividades adaptadas; P2 – Observação; P3 – Ótimas; P4 - Não aplico; P5 - Infelizmente pela falta de tempo hábil e meu próprio planejamento não consigo aplicar as orientações de maneira satisfatória. P6 - Foram orientações genéricas, então não vejo aplicabilidade; P7 - Correção diferente nas avaliações; P8 - Adaptando atividades e fazendo atividades mais lúdicas para toda a turma para que o estudante não se sinta desconfortável.

Apesar das orientações e auxílio da professora da sala de recursos, apenas P7 e P8 responderam de forma significativa que aplicam e seguem as orientações. Os demais professores, possivelmente, encontram dificuldades em estar adaptando seus planejamentos conforme as orientações da professora da sala de recursos.

Observando também, as questões anteriores, as respostas desses mesmos professores que responderam “não seguir as orientações”, são negativas para buscas e aperfeiçoamento sobre Inclusão Escolar. Para Mantoan (2015, p. 60), a inclusão é “um motivo a mais para que a educação se atualize”. E o fato de as orientações da professora da sala de recursos não serem seguidas ou adaptadas na sala de aula regular reforçam ainda mais a necessidade de seguir com formações e sensibilizações para a proteção dos direitos inclusivos e respeito pelas individualidades dos alunos.

Lembrando que a inclusão se faz em todo o contexto escolar em que o aluno está sendo incluído, ou seja, formação para os professores e colaboradores, espaços físicos adaptados, suporte para os professores, acolhimento de qualidade e humanizado para os alunos, familiares e docentes.

Quando questionados se “o planejamento de aula visa adaptações para os alunos de inclusão?” As respostas dos professores foram:

P1 – Ocasionalmente; P2 – Raramente; P3 – Sim; P4 – Não; P5 – Ocasionalmente. Percebo que tenho muito a aprender e aprimorar neste quesito; P6 - Não. Não estou seguro de ter alunos que necessitem ações específicas para inclusão; P7 – Sim; P8 - Algumas vezes não, pois existem conteúdos que eu sei que eles não conseguirão acompanhar, mas sou obrigada pelo currículo a ensinar. Nem tudo dá para ser adaptado na matemática. A evolução precisa existir, mas nem sempre é cobrada do aluno de inclusão por conhecer suas limitações.

Os professores P3 e o P7 sinalizam que “sim”, visam as adaptações, mas não foram específicos em quais ou como ocorre em sala de aula. O P1, o P2 e o P5 sinalizam que ocasionalmente visam as adaptações. Para o P5 e para o P6 a insegurança é um ponto para que não busquem mudanças em seus planejamentos.

Já para o P8, nem todas as atividades de matemática podem ser adaptadas, pois o P8 relata: “Eu sei que eles não conseguirão acompanhar”, além de trazer como “obrigação” estar no currículo ensinar alunos de inclusão, nesse caso a obrigação citada seria a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN). O P8 ainda finaliza sua resposta sinalizando que as “cobranças” de desenvolvimento são diferentes aos demais alunos.

Possivelmente, nessa resposta ainda está enraizada a interpretação de uma inclusão por bondade e favor social, ao invés de ser interpretada como direito garantido e inalienável. No entanto, é fundamental que o professor ressignifique seu papel, da escola e das práticas pedagógicas. Porque o objetivo da educação em um paradigma da inclusão e garantia dos direitos elementares é de respeitar sem diferenciar as individualidades físicas e intelectuais de cada indivíduo. Portanto, “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência (MANTOAN, 2015, p. 65)”.

Os professores quando questionados se “Os alunos de inclusão conseguem acompanhar o conteúdo proposto no seu planejamento?” Eles responderam:

P2 – Raramente; P3 – Sim.; P4 - Depende do tipo de transtorno ou deficiência.
P5 - Na sua grande maioria sim, principalmente nas práticas; P6 - Não percebi alunos com dificuldade significativa específica e significativa para acompanhar o conteúdo; P7 - Às vezes.
P8 - Às vezes não.

O P3 foi positivo em sua resposta, mas também não detalhou, como ocorre e quais as adaptações que ele encontra para desenvolver seu trabalho e ensino de forma significativa. O P4 afirma que as diferenças dos alunos inclusivos são predominantes para observar as dificuldades encontradas. O P6 pontua que não percebe dificuldade dos alunos em acompanhar os conteúdos. Os demais professores respondem que não é sempre que os

alunos conseguem acompanhar os conteúdos. Para Marchesi (2004, p.38) “Os alunos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos”.

Em vista do exposto, sabe-se que os professores fazem parte de um sistema e que não depende somente dele para que a inclusão aconteça de forma eficaz e com qualidade, pois entendemos que a demanda de uma Educação Inclusiva é também do sistema público e municipal, que são responsáveis em formar e orientar esses profissionais para uma inclusão social e educacional.

4.2 REFLEXÕES DA PROFESSORA DA SRM

A professora, 58 anos, com licenciatura em pedagogia e especialização em SRM. Atua na área da educação há 13 anos, mas na SRM atua há 8 anos,

Primeiramente quando questionada se: “Há participação e engajamento dos professores da sala de aula regular na aplicação das suas orientações?” A resposta dela foi:

PSRM - Sim, quase sempre.

Tal resposta vai ao encontro com as respostas dos professores do Ensino Regular, pois no questionário realizado com eles, foi perceptível as dificuldades de aceitação sobre as orientações da professora. Para o professor “o conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular (BRASIL, 1988, p. 42)”.

A professora não pontuou como poderia melhorar esse engajamento e as adaptações, se houvesse essa observação seria de grande importância pedagógica e de análise. Além disso seria condizente a obrigatoriedade do sistema escolar em ofertar formações e dos professores em participar das mesmas.

Na continuidade, a professora da SRM foi indagada sobre: “Quais os desafios que você percebe na relação com os professores das salas de aula regular?” A professora respondeu:

PSRM - “Atividades adaptadas”.

A resposta dada pela professora da sala de recursos a essa questão, coincide com as respostas dos professores da sala de ensino regular. Percebe-se novamente que a falta

de conhecimento gera desconforto e inseguranças nos profissionais em propor em atividades adaptadas sugeridas pela professora.

A professora da sala de recursos não expôs mais detalhes de outros desafios encontrados. Para assim promover um ensino significativo e inclusivo possivelmente seria necessário rever os aspectos educativos tais como a Constituição Federal do Brasil (1988) defende:

definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1988, p. 13).

Quando perguntado para professora da Sala de Recursos Multifuncionais se “Há tempo destinado para o seu planejamento? Se sim, os planejamentos são individualizados para cada estudante?” A professora disse:

PSRM - “Sim, os planejamentos são individuais”.

A fala da professora vai ao encontro do que a Secretária Estadual de Educação - SEED (2018) que estipula:

Os atendimentos são feitos no horário de contraturno na escola em que o aluno estuda, tanto individualmente quanto em grupo dependendo de cada caso, a organização da sala deve conter recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários adequados com material didático, tecnológicos e de acessibilidade (SEED, 2018, p.47).

Na sequência foi indagado à professora se ela acredita que o conhecimento que ela possui é suficiente para a efetivação da inclusão escolar onde trabalha, a professora respondeu, dentro das alternativas elencadas:

PSRM - “Não concordo, nem discordo”.

Na fala da professora percebe-se que ela fica em dúvida se os seus conhecimentos são suficientes, dessa forma percebemos a importância de o professor buscar novos conhecimentos para se atualizar profissionalmente. Como relatam os autores Rodrigues, Lima e Viana (2017):

O professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação

continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017, p.82).

Seguimos com a seguinte questão, para a professora da sala de recursos: “Com que frequência à escola oferece formação continuada sobre Inclusão Escolar?” “A resposta foi:

19

PSRM - “Frequentemente”.

Podemos observar que a escola faz o recomendável, formação continuada em inclusão escolar é oferecida regularmente de forma consistente e periódica. Em consonância a isso Freire (1996, p.43.), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A próxima pergunta feita à professora, versava sobre se ela busca se atualizar através de pesquisa/*internet*, cursos, palestras/seminários ou não busca, a resposta foi:

PSRM - “Por meio de pesquisas/*internet*, cursos, palestras/seminários”.

Entende-se através da resposta que a professora busca se atualizar, pois é de extrema necessidade para oferecer um melhor resultado no desenvolvimento dos alunos, como trazem os autores Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4):

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva (WENGZYNISKI; TOZETTO, 2012, p. 4)

Também, foi questionado “Com que frequência você busca informações sobre Inclusão Escolar?” “A resposta da professora de sala de recurso foi:

PSRM - “Com muita frequência”.

Conforme analisamos, a professora sempre está se informando sobre inclusão escolar afim de fazer um bom trabalho, assim como os autores Rodrigues, Lima e Viana (2007, p 30) nos relatam que:

À medida em que a formação continuada se torna um ponto crucial para a busca de novos conhecimentos e metodologias para facilitar o processo ensino-aprendizagem, o planejamento de cada etapa desta intervenção foi decisivo, para saber exatamente o que realizar com aquelas professoras (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2007, p. 30).

4.3 REFLEXÕES ENTRE OS PROFESORES DO ENSINO REGULAR E PROFESSORA DA SEM

Quando questionado aos professores e a professora da SRM se “Há reuniões e/ou planejamentos compartilhados com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais a respeito dos seus alunos de inclusão?” Obtivemos respostas afirmativa de todos os participantes.

Para aludir as respostas obtidas, elencamos a reposta do **P5** e **P6** em sequência:

“Sim. Nossa escola se organiza muito bem neste quesito e temos uma professora da sala de recurso muito capacitada e acessível em nossa escola”.

“Houve uma apresentação da professora”.

Como podemos observar, a equipe docente busca compartilhar informações para atender as necessidades educacionais dos estudantes de inclusão. Conforme a instrução normativa nº 07/2016 Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED:

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares (SEED, 2016).

Quando perguntado aos professores e a professora da SRM: “Com que frequência essas reuniões e/ou planejamentos ocorrem?” As respostas obtidas foram: 50% dos professores

do Ensino Regular responderam que ocorre ocasionalmente, 25% raramente, 25% frequentemente e a professora da sala de recursos multifuncionais respondeu frequentemente.

Apesar de existir planejamentos compartilhados com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, a frequência acontece de maneira diferente para cada professor. Podemos observar os impactos dessa diferença quando em uma das perguntas apenas três dos oito professores concordam que seus conhecimentos são suficientes para a efetivação da inclusão escolar. Brandão e Ferreira (2013, p.72), afirmam sobre a necessidade de se reunir para obter inclusão: “Uma equipe que promove a inclusão deve reunir regularmente para planificar o currículo, o espaço físico e os apoios especializados, de uma forma integrada.”

Os professores e a professora da SRM quando questionados “Há contato com as famílias dos alunos de inclusão? Com que frequência ocorre?”. P1, P3, P5 e P7 afirmaram que o contato com a família ocorre raramente e/ou quando necessário, P2 e P8 disseram que não tem contato com a família, o P4 disse que “O contato maior ocorre via equipe pedagógica e professora da sala de recursos”. Ainda, o P6 respondeu “Não sei dizer”. A professora da SRM afirmou que sempre tem contato com a família dos alunos de inclusão.

Podemos identificar que o contato entre as famílias de estudantes de inclusão é realizado pelo intermédio da equipe pedagógica e professora da sem. Em vista disso, podemos reiterar que o contato com a família dos alunos é de suma importância, pois a comunicação entre escola e família faz parte do planejamento pedagógico, assim como afirma as instruções de Ensino da Rede Estadual do Paraná (2022) que:

Os Planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) serão elaborados, com o planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas [...] esta etapa deve envolver os (as) professores (as) da SRM, os (as) professores (as) do ensino comum, equipe pedagógica, a família, e sempre que possível, os demais profissionais que realizem os atendimentos clínicos dos (as) estudantes (PARANÁ, 2022, p.67).

Os professores e a professora da SRM, também foram questionados sobre “Quais as suas considerações a respeito da forma como a Inclusão Escolar ocorre hoje? As respostas indicam que três professores consideram difícil e mal implementada, um disse que ocorre com bastante frequência. Já dois professores disseram não saber ou não ter conhecimento

sobre elas. E, o **P8** reconhece que a inclusão precisa ser aprimorada, como pode ver em suas próprias palavras:

Não vejo a inclusão acontecer de forma efetiva. Na maioria das vezes, o estudante não alcança as habilidades e competências e temos que "empurrá-lo" para a série seguinte só por ele ser um estudante de inclusão. Muitos dos nossos alunos se valem dessas condições para não realizar as atividades por saberem que terão esse "empurrão" em algum momento".

Já, a professora da SRM afirma que:

PSRM - "A inclusão escolar vem acontecendo gradualmente. Frente aos muitos desafios que os professores encontram é em saber lidar com aluno incluso junto com os demais em sala de aula, ainda há alguma resistência em relação ao professor do ensino regular em preparar atividades diferenciadas".

A diferença entre as respostas dos professores nessa questão pode ser um reflexo da frequência com que buscam informações sobre Inclusão escolar, pois cinco professores buscam ocasionalmente e três nunca buscam. É importante que o professor busque conhecimento para obter uma postura crítica e assumir o papel de mediador no ensino-aprendizagem, do contrário a inclusão não acontecerá. Nesse sentido, Freire (1996, p.18) defende: "É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Ainda, quando perguntado aos professores: "Na sua opinião como deveria acontecer a Inclusão Escolar no ensino regular?"

Dentro das respostas obtidas temos algumas sugestões, que incluem: mais recursos e investimentos, mais profissionais habilitados em todas ou algumas disciplinas, diminuição do porte das turmas, materiais adaptados e formações sobre inclusão direcionadas para todos os professores. Outras sugestões, incluem: a contratação de um pedagogo responsável apenas pelas questões relacionadas à inclusão, a contratação de um professor específico adicional para acompanhar o aluno de inclusão e a criação de salas diferenciadas.

Adicionalmente, alguns professores sugerem que a inclusão escolar deveria ser repensada e reformulada, enquanto outros acreditam que as políticas públicas devem dispor de capacitação para todos os envolvidos para que a inclusão realmente aconteça.

É importante notar que essas opiniões são baseadas nas experiências e perspectivas individuais dos professores e podem variar de acordo com o contexto, uma vez o conceito de Educação Inclusiva aparenta não estar claro dentro do âmbito escolar. Segundo Moreira (2006, apud. Silva; Carvalho, 2004, p.294):

Deve-se ressaltar que a ‘educação inclusiva é a aceitação das diferenças, não uma inserção em sala de aula’ e que exige transformações no sistema de ensino, envolvendo o respeito às diferenças individuais, a cooperação entre os alunos, professores capacitados para incluir todos os alunos em todas as atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade.” (MOREIRA 2006, apud SILVA; CARVALHO, 2004, p.294).

Portanto, essa concepção deve estar alinhada com toda comunidade escolar, pois a educação inclusiva precisa ultrapassar o muro das escolas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva é um tema relevante para o âmbito educacional brasileiro e para a promoção dos direitos humanos. Ela prega por um ensino democrático, diverso e rico, em que todos os estudantes são bem-vindos e acolhidos em suas especificidades. Ela também busca transformar a escola em um espaço de integração entre o Ensino Regular e a Educação Especial, oferecendo suportes distintos e personalizados para crianças e jovens que têm barreiras de aprendizagem.

No entanto, a Educação Inclusiva no Brasil ainda enfrenta muitos desafios para se consolidar como uma política pública efetiva e universal. Além disso, há uma série de legislações que dispõem sobre o tema, mas que nem sempre são cumpridas ou respeitadas na prática. Algumas dessas legislações são: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, o Plano Nacional de Educação de 2014, a Base Nacional Comum Curricular de 2017, entre outras. É preciso que haja uma articulação entre os diferentes níveis de governo, as instituições de ensino, os profissionais da educação, as famílias e os estudantes para garantir o acesso à educação inclusiva com qualidade para todos.

Portanto, esta jornada de aprendizagem contribuiu para ampliar nossa compreensão sobre a Educação Inclusiva no Brasil, porque investigamos como ocorre o trabalho pedagógico na Educação Inclusiva, em uma escola estadual do município de São José dos Pinhais,

focando na relação entre a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e os professores do Ensino Regular.

A partir da fundamentação teórica e dos questionários aplicados aos docentes, constatamos que há uma troca de conhecimento entre eles, gerando atividades adaptadas e um contato efetivo com a família, mas também há dificuldades e desafios para a efetivação da inclusão escolar. Alguns desses desafios são a falta de formação continuada específica, a escassez de recursos materiais e humanos e a resistência de alguns segmentos da comunidade escolar.

Para superar esses obstáculos, é preciso ampliar o conhecimento da sociedade sobre a Educação Inclusiva e seus benefícios para todos os alunos, bem como garantir as condições necessárias para que os docentes possam desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, articulando o conhecimento teórico e prático e respeitando as diferenças e potencialidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 59-76, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt.>>. Acesso em 15 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em <<https://abres.org.br/wp->

content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_d_e_1990.pdf>. Acesso em 03 abr 2023.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 03 de abr 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 03 abr 2023

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 06 abr 2023.

CEE. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação Nº 02/2016.** Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em 15 mar 2023.

DA SILVA, I. A. et al. **Sala de Recursos Multifuncionais:** Um estudo de caso sobre o processo de inclusão nas escolas públicas municipais de São Luís/MA. Research, Society and Development, v. 11, n. 12, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35095>>. Acesso em 24 mar 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. Observação participativa

GRIBOSKI, C. M. et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf>. Acesso em 31 mar 2023.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 03, p. 487-506, 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v18n03/v18n03a09.pdf>>. Acesso em 15 mar 2023.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, v. 25, 2002. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf>. Acesso em 17 mar 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NEVES, E. B. DOMINGUES, C. A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal (CEP), 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/36559130/MANUAL_DE_METODOLOGIA>. Acesso em 24 de março de 2023.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. **Informação Técnica nº 01/2022** - NRE AMSUL. 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. SUED. Superintendência da Educação. **Instrução Nº 06/2016**. Critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. SUED. Superintendência da Educação. **Instrução Nº 09/2018**. Critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais. 2018. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf>. Acesso em 15 mar 2023.