

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JUSSARA SANT'ANA DE MELO

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO I NA PERSPECTIVA DO
TRABALHO COLABORATIVO: VOZES DOS PROFESSORES E ALUNOS**

**CURITIBA
2022**

JUSSARA SANT'ANA DE MELO

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO I NA PERSPECTIVA DO
TRABALHO COLABORATIVO: VOZES DOS PROFESSORES E ALUNOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: Teoria e prática Pedagógica na Formação de Professores da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

**CURITIBA
2022**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

M528s
2022

Melo, Jussara Sant'Ana de
Sala de recursos multifuncionais tipo I na perspectiva do trabalho colaborativo: vozes dos professores e alunos / Jussara Sant'Ana de Melo; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. – 2022.
156 f. il.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022
Bibliografia: f. 134-141

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Trabalho de grupo na educação. 4. Professores e alunos. 5. Ensino fundamental. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 371.9



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 924
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Jussara Sant'Ana de Melo

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, reuniu-se às quinze horas, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.^a Dr.^a Caroline Elizabel Blaszkó e Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins para examinar a Dissertação da mestranda **Jussara Sant'Ana de Melo**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO I NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO: VOZES DOS PROFESSORES E ALUNOS**" que, após a defesa foi **aprovada** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h10min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. As avaliadoras participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: Ressalta-se a importância do objeto de estudo para a Educação Básica. E sugere-se o envio do material para a SEED, assim como a publicação em revistas especializadas e a participação em eventos nacionais e internacionais.


Presidente:
Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Caroline Elizabel Blaszkó

Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins

Participação por videoconferência


Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, **a Deus**, que em todos os momentos da minha vida esteve presente, com sua tão grande misericórdia.

Ao meu esposo, Zalmir Gregório de Melo, pelo companheirismo e paciência nos momentos mais difíceis.

Aos meus familiares, pelo apoio demonstrado em palavras de incentivo e carinho.

A minha orientadora, professora Dra. Evelise Maria Labatut Portilho, pela oportunidade e confiança, me orientando com a sua sabedoria em todos os momentos que precisei.

A minha amiga e colega de trabalho, Rose Zaionz, pois batalhamos juntas pela entrada no mestrado, em todo processo de estudos e enfim a finalização deste trabalho de pesquisa.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa, em especial ao Giovani Batista, pessoa maravilhosa que durante esse processo de mestrado me deu apoio e incentivo.

Aos professores e funcionários do programa de Mestrado em Educação da PUC/PR, pelos conhecimentos compartilhados.

À professora Dra. Caroline Elizabel Blaszkó e à professora Dra. Pura Lúcia Oliver Martins, pelas sugestões dadas no exame de qualificação.

Aos professores e alunos da escola da rede estadual de ensino do município de Curitiba onde atuo, pela participação na pesquisa.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse alcançar mais esse objetivo.

Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende.

Francisco Imbernón

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar o serviço do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, para constatar a presença ou ausência do trabalho colaborativo na perspectiva dos professores do ensino regular e alunos atendidos na SRM de uma escola da rede estadual do Paraná na cidade de Curitiba, tendo em vista que os resultados contribuirão para a tomada de consciência e autorregulação em relação ao trabalho que será desenvolvido futuramente. No estado do Paraná, a Deliberação n.º 02/2016-CEE/PR, que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no sistema estadual de ensino do Paraná, define quatro categorias de atendimento para a sala de recursos multifuncionais: Tipo I – sala de recursos multifuncionais em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos; Tipo II – sala de recursos multifuncionais em surdez; Tipo III – sala de recursos multifuncionais em deficiência visual e Tipo IV – sala de recursos multifuncionais em altas habilidades ou superdotação. No município de Curitiba/PR, conforme dados do ano base de 2021, verificou-se a existência de 155 escolas estaduais, das quais 88 escolas oferecem o serviço de Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I, objeto desta pesquisa. Os autores mais consultados foram Damiani (2008), Pinto e Leite (2014), Vilaronga (2014), Miranda (2015), Braga, Prado e Cruz (2018), Dias (2018), entre outros. A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa. Os participantes foram dezoito professores do ensino comum e dezesseis alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola, local da pesquisa. Os instrumentos para coleta de dados foram a pesquisa documental da escola, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa. Como resultados constatou-se, de modo geral, que não há a presença do trabalho colaborativo entre a professora da SRM e os professores do ensino comum, pois as ações isoladas, unilaterais e esporádicas praticadas na escola, não são reconhecidas como trabalho colaborativo, com base na fundamentação teórica, mas sim como ações de cooperação. Entretanto, perceberam-se alguns indícios da presença do trabalho colaborativo na fala de uma pequena parcela dos professores, demonstrando a importância e a viabilidade de sua aplicação na escola, revelando que os professores valorizam o trabalho colaborativo, porém o que predomina são as ações de cooperação. Quanto aos dados dos alunos, verificou-se a necessidade de uma intervenção sobre o fato deles atribuírem unicamente à professora da SRM a função do desenvolvimento da aprendizagem, isentando os professores das disciplinas desse processo. A partir da identificação das fragilidades que se apresentam como obstáculos no desenvolvimento do trabalho colaborativo como: a falta de tempo, formação insuficiente, professores resistentes e inflexíveis, foram propostas algumas ações de curto e longo prazo para que haja um cenário favorável ao trabalho colaborativo, sendo este parte das atribuições do professor da SRM, havendo, desse modo, a necessidade de uma maior dedicação por parte dos envolvidos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Trabalho Colaborativo. Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation has the general objective of analyzing the Specialized Educational Service in the Multifunctional Resource Room - Type I, to verify the presence or absence of collaborative work from the perspective of regular education teachers and students served in SRM in a school of the state network of Paraná in the city of Curitiba, considering that the results will contribute to awareness and self-regulation regarding the work that will be developed in the future. In the state of Paraná, Deliberação n. In the state of Paraná, Deliberation No. 02/2016-CEE/PR, which provides standards for Special Education in the Paraná state education system, defines four categories of care for the multipurpose resource room: Type I - multipurpose resource room for intellectual disabilities, neuromotor physical disabilities, global developmental disorders, specific functional disorders; Type II - multipurpose resource room for deafness; Type III - multipurpose resource room for visual impairment and Type IV - multipurpose resource room for high abilities or giftedness. In the city of Curitiba/PR, according to data from the base year 2021, it was verified the existence of 155 state schools, of which 88 schools offer the Specialized Educational Service in the Multifunctional Resource Room - Type I, object of this research. The most consulted authors were Damiani (2008), Pinto and Leite (2014), Vilaronga (2014), Miranda (2015), Braga, Prado and Cruz (2018), Dias (2018), among others. The research methodology used was qualitative. The participants were eighteen common education teachers and sixteen students enrolled in the Multifunctional Resource Room (SRM) of the school, the research site. The instruments for data collection were the school's documentary research, the semi-structured interview and the conversation circle. As a result, it was found, in general, that there is no presence of collaborative work between the SRM teacher and the regular education teachers, because the isolated, unilateral and sporadic actions practiced at school are not recognized as collaborative work, based on the theoretical foundation, but rather as cooperative actions. However, some evidence of the presence of collaborative work was noticed in the speech of a small portion of the teachers, demonstrating the importance and feasibility of its application at school, revealing that teacher's value collaborative work, but what predominates are the cooperative actions. As for the students' data, there was a need for an intervention about the fact that they attribute only the SRM teacher the role of learning development, exempting the teachers of the subjects from this process. After identifying the weaknesses that present themselves as obstacles to the development of collaborative work such as: lack of time, insufficient training, resistant and inflexible teachers, some short- and long-term actions were proposed to create a favorable scenario for collaborative work, which is part of the SRM teacher's duties, and therefore requires greater dedication on the part of those involved.

Keywords: Specialized Educational Attendance. Multifunctional Resource Room. Collaborative Work. Basic Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Levantamento da produção acadêmica no Banco de Dados da CAPES	22
Quadro 02 - Levantamento da produção acadêmica no Banco de Dados da SCIELO	25
Quadro 03 - Levantamento da produção acadêmica no Banco de Dados da ERIC	28
Quadro 04 - Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	30
Quadro 05 – Caracterização dos professores do ensino regular – Dados Pessoais	40
Quadro 06 – Caracterização dos professores do ensino regular – Formação	41
Quadro 07 – caracterização dos alunos da SRM.....	43
Quadro 08 – Roteiro para elaboração do PAEE.....	64
Quadro 09 - Diferença entre integração e inclusão	80
Quadro 10 – Categorias e subcategorias de análise.....	88
Quadro 11 – Alunos da SRM – condição que mais interfere na aprendizagem segundo os relatórios pedagógicos do desenvolvimento do processo de aprendizagem	93
Quadro 12 – Diferenças entre cooperação e colaboração.....	110
Quadro 13 – Sugestões para que o tempo favoreça um planejamento articulado entre professores do ensino comum e professora da SRM	114
Quadro 14 – Sugestões dos professores do ensino comum para construir ações colaborativas	120
Quadro 15 – Experiências mais marcantes citadas pelos alunos referentes ao atendimento na SRM	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Porcentagem sobre o regime de trabalho dos professores e pedagogos.....	39
Tabela 02 – Dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos.....	94
Tabela 03 – O que os professores conhecem sobre o serviço da SRM...	101
Tabela 04 – Exemplos de ações colaborativas na percepção dos professores do ensino regular	108
Tabela 05 – Professores que trabalham com alunos atendidos pela SRM	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFECE	Associação Franciscana de Educação ao Cidadão Especial
APADEVI	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APR	Associação Paranaense de Reabilitação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEDUC	Diretoria de Educação
DEE	Departamento de Educação Especial
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
EAD	Educação a Distância
ERIC	<i>Educational Resources Information Centre</i>
IDEA	<i>The Individuals with Disabilities Education Act</i>
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MS	Mato Grosso do Sul
NRE	Núcleo Regional de Educação
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PSS	Processo de Seleção Simplificado
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RCO	Registro de Classe Online
RN	Rio Grande do Norte

SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUED	Superintendência da Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFE	Transtorno Funcional Específico
UNICENTRO	Universidade do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	21
1.1.1 CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	22
1.1.2 SCIELO (<i>Scientific Eletronic Library Online</i>)	25
1.1.3 ERIC (<i>Educational Resources Information Centre</i>)	28
1.1.4 Catálogo de teses e dissertações da CAPES	30
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA	35
1.3 OBJETIVO GERAL	35
1.3.1 Objetivos Específicos	35
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	36
2 METODOLOGIA	37
2.1 CONTEXTO	38
2.2 PARTICIPANTES	39
2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	44
2.3.1 Entrevista semiestruturada	44
2.3.2 Roda de Conversa com alunos	45
2.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	46
3 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	49
3.1 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	50
3.2. O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	58
3.2.1 Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais.	58
3.2.2 Atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncionais	62
3.2.3 Organização da Sala de Recursos Multifuncionais durante a pandemia da COVID-19	69
4 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, À LUZ DO PRINCÍPIO COLABORATIVO	72
4.1 BARREIRAS QUE PODEM DIFICULTAR O TRABALHO	

COLABORATIVO.....	75
4.1.1 Barreiras atitudinais	76
4.1.2 Dificuldades quanto ao tempo e horários	77
4.1.3 Falta de conhecimento	78
4.1.4 Professores das SRM que não encontram apoio.....	81
4.2 BENEFÍCIOS DO TRABALHO COLABORATIVO.....	83
4.3 TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 SEGUNDO A LEGISLAÇÃO.....	84
5 O TRABALHO COLABORATIVO NA VISÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS.....	88
5.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	88
5.1.1 Dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos da SRM na percepção dos professores do ensino comum.....	92
5.1.2 Atribuições do professor da SRM na visão dos professores.....	100
5.1.3 A existência do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e a professora da SRM	107
5.1.4 O tempo escolar	113
5.1.5 Sugestões de ações colaborativas entre os professores do ensino comum e a professora da SRM	119
5.2 RODA DE CONVERSA COM ALUNOS.....	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
Anexo 1 - Plano de Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos Multifuncionais DI, DFN, TGD, TFE	144
Anexo 2 – Relatório de Rendimento Escolar	147
Anexo 3 - Relatório Pedagógico do Desenvolvimento da Aprendizagem	149
Anexo 4 – Subsídios de orientação aos professores das Disciplinas Curriculares que trabalham com alunos que apresentam necessidades Educacionais Especiais	150
Anexo 5 – Convocação para reunião técnica do NRE.....	151
Anexo 6 – Calendário escolar 2021 da rede estadual do Paraná.....	152
Apêndice A – Convite aos professores	153

Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada	154
Apêndice C – Cronograma de Atendimento da SRM	156

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o serviço do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, na perspectiva dos professores do ensino comum e dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que no estado do Paraná este serviço é orientado pela Deliberação 02/2016 (PARANÁ, 2016), que instituiu as Normas para a Modalidade Educação Especial¹, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, considerando como público-alvo do AEE os alunos com deficiências², com transtornos globais do desenvolvimento³ e alunos com altas habilidades/superdotação⁴.

Com a implantação das SRM, estados e municípios buscaram estabelecer critérios mais específicos para a oferta desse serviço. No estado do Paraná, as SRM possuem quatro diferentes categorias para atender as necessidades dos alunos. A SRM tipo I - em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, a qual será objeto de estudo desta dissertação, as demais categorias são: Tipo II – SRM em surdez; Tipo III – SRM em deficiência visual e Tipo IV – SRM em altas habilidades e superdotação (PARANÁ, 2016, p.11).

Para orientar o processo de abertura e funcionamento das SRM – Tipo I foi estabelecido como documento norteador a Instrução 09/2018 (PARANÁ, 2018).

¹ A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

² Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

³ Transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (PARANÁ, 2016, p. 8).

⁴ Altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (PARANÁ, 2016, p. 8).

Dentro deste contexto, esta pesquisa é fruto de uma caminhada pessoal e profissional, pois as vivências, as experiências e a procura pela profissionalização impulsionaram a busca por respostas a questionamentos sobre a prática do trabalho do professor que atua na SRM tipo I, analisando suas atribuições e se há indícios do trabalho colaborativo nas vozes dos professores e alunos.

Esta pesquisa articula-se com minha história de vida, deste modo incluirei algumas experiências que traçaram os rumos da minha profissionalização como professora do Atendimento Educacional Especializado em escolas de educação básica na modalidade da Educação Especial, em escolas da educação básica do ensino regular em Classes Especiais e Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I, com alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Deficiência Visual (cegos e com baixa visão), Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos.

No ano 1999, aos vinte e nove anos de idade, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

No primeiro ano de estudos, me senti um pouco deslocada, pois a única referência que eu tinha da escola era a de ser aluna. Minha turma era composta por quarenta alunos, sendo que apenas quatro não tinham formação no magistério e trabalhavam em outras profissões, sendo um policial, um secretário escolar, uma telefonista e eu, corretora de imóveis, mas desde o início das aulas fomos acolhidos pelas colegas que eram professoras atuantes e as dificuldades se transformaram em ricas experiências.

No ano de 2001, tivemos o momento da escolha da habilitação, para a qual havia disciplinas específicas. Em um seminário, entre outras habilitações como: orientação educacional, supervisão educacional, gestão e educação infantil, foi apresentada a habilitação para Educação Inclusiva, a qual foi a minha escolha, escolha essa que fez toda a diferença e que traçou os rumos da minha carreira profissional.

No mesmo ano da minha formatura, em 2002, fui aprovada no concurso público para professores da prefeitura municipal de Guarapuava/PR. E, em 2003, assumi minha primeira turma, uma turma de 1ª série (2º ano) na Escola Municipal Padre Estanislau Cebula, onde tive a oportunidade de aprender com questões relacionadas à prática de sala de aula, assim como com as ações de partilha, da amizade e do respeito por tudo que a nossa profissão representa.

Em 2003 continuei estudando, voltei à UNICENTRO para cursar a habilitação de Orientação Educacional, por ser também uma área de interesse. Paralelamente, iniciei o curso de especialização em nível de Pós-Graduação em Educação Especial, por ser um requisito de pontuação em concursos, para promoção no plano de carreira de professor e como forma de intensificar os estudos na área.

Em 2004, no turno da manhã, fui chamada para trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEVI), onde tive valiosas experiências com alunos cegos e com baixa visão.

No primeiro semestre, trabalhei no apoio pedagógico por meio do sistema Braille e de materiais adaptados no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Guarapuava/PR. No segundo semestre, trabalhei no centro de acolhimento da APADEVI, com apoio escolar para os alunos da educação básica e com decoração de caixas e confecção de bijuterias para os associados mais idosos.

No turno da tarde, na mesma escola municipal, assumi uma turma de 2ª série (3º ano) do Ensino Fundamental I. Nesta turma tive minha primeira experiência prática com alunos com necessidades educacionais específicas: um aluno diagnosticado com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, com preponderância nas características de agitação motora e impulsividade; um aluno com transtorno do espectro autista que apresentava características leves quanto à dificuldade de socialização e aprendizagem e uma aluna com distúrbios de aprendizagem na leitura e escrita, que ainda não reconhecia as letras do alfabeto.

Em 2005, fui aprovada no concurso público para professores da rede estadual do Paraná, na disciplina de Educação Especial assumindo uma vaga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Guarapuava/PR, numa turma com dez alunos com paralisia cerebral. Foi uma experiência maravilhosa, pois contei com o apoio das professoras mais experientes na realização dos meus planejamentos de aula e com a equipe da área da saúde, que diariamente realiza atividades com os alunos, profissionais como os fisioterapeutas orientavam sobre os cuidados com a mobilidade e a fonoaudióloga estimulava a comunicação por meio da fala e com alguns sinais básicos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para alguns alunos que apresentavam dificuldades na comunicação oral.

No turno da tarde, assumi quatro turmas, sendo: Educação Infantil (1º ano), 1ª, 2ª e 4ª séries (2º, 3º e 5º anos), em outra escola municipal, pois era uma escola

pequena em um bairro mais periférico da cidade, onde trabalhei com as disciplinas de Arte, Recreação e Valores, as chamadas aulas especiais que cobriam a hora-atividade das professoras regentes das turmas. Foi uma experiência que trouxe novas aprendizagens teóricas e práticas.

No ano seguinte, na APAE, assumi uma turma de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, a qual foi um desafio, pois eram alunos com vários comprometimentos, porém recebi apoio das equipes pedagógica e da saúde, o terapeuta ocupacional trabalhava atividades utilizando materiais concretos e a psicóloga auxiliava em caso de comportamentos mais agressivos.

No período da tarde, solicitei remoção para uma escola municipal próxima a minha residência, onde assumi uma Classe Especial.

Em 2007, solicitei remoção para a cidade de Curitiba-PR, onde trabalhei na Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial São Francisco de Assis, mantida pela Associação Franciscana de Educação ao Cidadão Especial (AFECE), que atende alunos com Deficiência Intelectual com alto grau de comprometimento.

Pelo motivo da escola estar localizada em um bairro distante da minha residência, em 2008 solicitei remoção para a Escola Nabil Tacla, mantida pela Associação Paranaense de Reabilitação (APR). Nesta escola, localizada no centro da cidade, permaneci por dois anos, onde assumi turmas de Educação Infantil com crianças de quatro a seis anos com Paralisia Cerebral.

Em 2009 foi mais um marco na minha vida profissional, pois fui aprovada no segundo concurso público para professores da rede estadual do Paraná, também na disciplina de Educação Especial, assumindo turmas da SRM – Tipo I, no Colégio Estadual Segismundo Falarz, função que permaneço até o presente momento, mas em outro colégio, pois, desde 2015, trabalho no Colégio Estadual Professora Iara Bergmann no Bairro Ganchinho, cidade de Curitiba/PR.

A atuação na SRM apresentou novos desafios, pois além do atendimento aos alunos público-alvo do AEE, trouxe a responsabilidade em realizar o trabalho articulado com os professores das disciplinas e com as famílias dos alunos atendidos, trabalho este indispensável para o bom desenvolvimento do aluno.

Buscando novas experiências e conhecimentos, atuei como formadora nos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação

(SEED) do Estado do Paraná, na área da Educação Especial, para os professores do ensino regular e também para os professores das SRM do Núcleo de Curitiba.

Essas experiências originaram a necessidade de uma formação mais específica, assim, no ano de 2012 fiz outro curso de especialização em nível de Pós-Graduação em Educação: Psicopedagogia Clínica, que proporcionou subsídios para desempenhar as minhas funções como professora da SRM.

Realizei diversos cursos presenciais, EAD e participei de seminários e congressos, abrangendo as áreas do AEE.

Mas o fato realmente decisivo, que justifica esta pesquisa, ocorreu em setembro de 2019, quando tive a oportunidade de conhecer o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, coordenado pela Professora Evelise Maria Labatut Portilho, do qual passei a fazer parte.

Durante as reuniões do grupo, cada integrante apresentava suas experiências focando o trabalho do pedagogo e dos professores, o que contribuiu para a minha prática na escola, conhecendo de forma mais específica os estilos de ensino e aprendizagem, assim como práticas de tomada de consciência e autorregulação.

As experiências compartilhadas resultaram de um projeto iniciado em 2018 pelo Grupo de Pesquisa, denominado Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, que contém um programa de formação continuada organizado em três etapas. Dentre as participantes estava a pedagoga da escola onde atuo.

A primeira etapa, constituída por oito encontros presenciais com duração de 2 horas, em intervalos semanais ou quinzenais, com os seguintes temas:

Apresentação do Projeto; Formação Continuada e Autoformação; Identidade Profissional do Pedagogo; Comunicação Inovadora e Integradora; A Expressão da Cultura no Ambiente Educativo; Grupo - unidade em funcionamento; Mediação no Processo de Aprendizagem e Ensino; Avaliação e Registro (PORTILHO; PAROLIN; BARBOSA, 2021, p.10).

Em 2019, foi iniciada a segunda etapa do programa de formação, na qual foi solicitado às pedagogas que identificassem as questões que necessitassem de intervenção junto aos professores dentro de suas realidades na escola. Em seguida, foram programados momentos de supervisão para elaboração de um projeto a ser desenvolvido na escola. O trabalho de assessoria aconteceu em encontros

quinzenais durante um semestre e teve como finalidade a construção de um projeto de formação continuada a ser implementado com os professores.

Assim, fui apresentada ao grupo de pesquisa participando com as pedagogas da minha escola nesta assessoria pelo fato da minha formação inicial ser em pedagogia e também por trabalhar com a formação continuada de professores do ensino regular.

Em 2020, o grupo estava preparado para iniciar a terceira etapa, destinada ao acompanhamento da implementação do referido projeto na escola, quando foi surpreendido pela pandemia da COVID 19, que alterou o rumo das ações previamente elaboradas, pois todas as ações tiveram que ser suspensas.

Neste mesmo ano, a partir do incentivo de um dos integrantes do grupo, eu e uma das pedagogas iniciamos o mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), transformando mais um sonho em realidade.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o propósito de compreender como o objeto de estudo desta pesquisa vem sendo apresentado nas publicações relacionadas ao tema da organização e funcionamento das SRM dentro da perspectiva colaborativa, foi realizado o desenvolvimento do Estado do Conhecimento⁵, para ampliar a compreensão sobre o campo de conhecimento estudado.

Portanto, analisar trabalhos antecedentes permitiu delimitar o tema a ser estudado, identificando as lacunas existentes que apresentam possíveis objetos de pesquisa.

Para realizar as buscas foram escolhidos os seguintes bancos de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), do *Educational Resources Information Centre* (ERIC) e Catálogo de teses e dissertações da CAPES, no período de dez anos (2011-2021). A pesquisa foi realizada utilizando os descritores “Salas de Recursos Multifuncionais”, “Atendimento Educacional Especializado”, “Trabalho

⁵ No entendimento, *estado do conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI E FERNANDES, 2014, P. 155).

Colaborativo”, “Educação Especial” e “Educação Básica”, sendo que serão apresentados a seguir os resultados referentes a cada banco de dados.

1.1.1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Na Capes foram estabelecidas as buscas por periódicos revisados por pares dos últimos dez anos, sendo encontrados 710 trabalhos. Após a leitura dos resumos, foram selecionados sete artigos científicos, listados por ordem cronológica de publicação no quadro 01.

Quadro 01 – Levantamento da produção acadêmica no banco de dados da CAPES

Ano	Autor	Título	Metodologia	Resultados
2015	1. MIRANDA, T. G.	Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos	Qualitativa	Obstáculos de diversas ordens: falta de compatibilidade de horário, número elevado de alunos para o AEE, inadequada formação profissional, pouca inserção no PPP da escola, dentre outros.
2015	2. OLIVEIRA, I. A. de; LIMA, K. S. C.; SANTOS, T. R. L.	A organização da Sala de Recursos Multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar	Qualitativa	Os espaços especializados, por si só, não garantem a inclusão escolar dos alunos com deficiência: tempo de permanência e espaços insuficientes nas salas de aula comuns.
2016	3. NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.	Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública de ensino de Paranaíba/MS	Pesquisa colaborativa	Fragilidade da articulação entre as classes comuns e o AEE, existência de relações saber/poder e a resistência ao processo de inclusão, por parte dos alunos público-alvo da Educação Especial.
2017	4. PASIAN, M. S.; MENDES, E.; CIA, F.	Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor	Qualitativa	Dificuldades no atendimento em horário contrário à sala de aula comum, número de SRM insuficiente em algumas regiões e necessidade de apoio de outros profissionais.
2018	5. BRAGA, G.; PRADO, R. CRUZ, O.	O atendimento educacional especializado e a organização da Sala de Recursos Multifuncionais: que território é esse?	Estudo bibliográfico	Reflexões sobre o território da educação especial concebido nas escolas regulares.
2018	6. MASCARO,	O plano educacional	Qualitativa	O PEI como uma estratégia

	C. A. A. C.	individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia de inclusão		pedagógica para reformulação da prática docente, inserção do trabalho colaborativo, reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e o planejamento do itinerário formativo.
2021	7. ANJOS, R.C. A. A. dos; VASCONCELOS, I. C. O. de; CALIMAN, G.	A colaboração entre o Atendimento Educacional Especializado e a Comunidade escolar	Qualitativa exploratória	Evidenciaram que o trabalho em conjunto entre os membros da escola precisa ser colaborativo, envolvendo o AEE e a comunidade.

Fonte: Melo, 2022.

Os trabalhos pesquisados serão apresentados a seguir conforme a ordem do quadro 01.

O primeiro trabalho, de Miranda (2015), apresenta a análise do trabalho pedagógico desenvolvido entre o professor do AEE e o do ensino comum ou regular para a concretização do processo de inclusão escolar. O estudo foi norteado por uma abordagem qualitativa, realizando-se por meio de grupo focal, discutindo três eixos: a formação docente, a organização da SRM para o AEE e a avaliação das Necessidades Educacionais Especiais dos alunos atendidos nessas salas. O estudo demonstrou que existem obstáculos de diversas ordens, tais como a falta de compatibilidade de horário entre esses dois grupos de docentes, o número elevado de alunos para o Atendimento Educacional Especializado, a inadequada formação profissional, a pouca inserção no projeto político pedagógico da escola, dentre outros.

No segundo trabalho, Oliveira, Lima e Santos (2015) apresentam um estudo realizado em escolas públicas na cidade de Belém, no Pará/PA, teve o objetivo de analisar se a forma como as Salas de Recursos Multifuncionais está organizada favorece ou não o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou as seguintes estratégias metodológicas: entrevistas com 22 docentes de SRM; levantamento bibliográfico e documental e o uso de fotografias. Como resultado, percebeu-se que os espaços especializados, por si só, não garantem a inclusão escolar dos alunos com deficiência, que o tempo de permanência dos alunos nos espaços é insuficiente e

que há necessidade de qualificar melhor o tempo de permanência dos alunos nas salas de aula comuns.

O terceiro trabalho, de Nozu e Bruno (2016), discorre sobre um estudo que objetivou analisar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS. A investigação envolveu a realização de pesquisa colaborativa com agentes do contexto da prática–gestora de Educação Especial e oito professoras das Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública de ensino da localidade investigada. Os resultados evidenciaram dispositivos de aproximação e distanciamento entre a organização e funcionamento das SRM da rede estadual e da rede municipal, salientando a fragilidade da articulação entre as classes comuns e o AEE, a existência de relações saber/poder e a resistência ao processo de inclusão, por parte dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O quarto trabalho apresenta a pesquisa de Pasian, Mendes e Cia (2017), que objetivou conhecer a opinião dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, foi aplicado um questionário *on-line* em larga escala, que coletou respostas de 1.202 professores de SRM das redes municipais de ensino de vinte estados e mais de 150 municípios. Os resultados apontaram que: a) dificuldades no atendimento em horário contrário à sala de aula comum, b) número de SRM insuficiente em algumas regiões e c) necessidade de apoio de outros profissionais.

No quinto trabalho, a pesquisa de Braga, Prado e Cruz (2018), teve como objetivo abordar a educação inclusiva e as estruturas oferecidas pelas escolas para o acolhimento à diversidade. O estudo bibliográfico apresenta um panorama sobre o AEE no bojo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e discute a proposta de efetivação das SRM relativa aos espaços, funções, atuação do profissional e público-alvo, refletindo sobre o território da educação especial concebido nas escolas regulares.

O sexto trabalho, de Mascaro (2018), discute sobre estratégias pedagógicas que favoreçam o processo ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no contexto da escola contemporânea. Por meio da abordagem qualitativa, pesquisou sobre a estratégia pedagógica denominada Plano Educacional Individualizado (PEI). As conclusões apontaram o PEI como uma estratégia pedagógica que vem ao encontro com as inúmeras necessidades que a escola

contemporânea requer, tais como: reformulação da prática docente, inserção do trabalho colaborativo, o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, e o planejamento do itinerário formativo daqueles alunos que apresentarem maiores dificuldades para aprendizagem dos conteúdos escolares formais.

No sétimo trabalho, Anjos, Vasconcelos e Caliman (2021) investigaram a colaboração entre o AEE e os principais atores da escola inclusiva, pressupondo-se que o sucesso desse tipo de escola depende de sua capacidade de promover trabalhos colaborativos entre seus atores. Adotou-se a abordagem qualitativa-exploratória, na modalidade de estudo de caso, utilizando observações, entrevistas e análise documental. Os resultados evidenciaram que o trabalho em conjunto entre os membros da escola precisa ser colaborativo, envolvendo o AEE e a comunidade, o que potencializa as aprendizagens, tanto de alunos, quanto de professores.

Os trabalhos apresentados expõem de forma geral que existem barreiras de ordem social, atitudinal e estrutural no serviço desenvolvido na SRM e que o professor da SRM não deve assumir individualmente a responsabilidade pelo aluno, mas articular o seu trabalho em parceria com a equipe pedagógica e com os professores das disciplinas curriculares. Porém foram percebidas fragilidades que interferem na efetivação dessas parcerias como: resistência por parte dos professores, formação inicial e continuada insuficiente, tanto por parte dos professores do ensino comum como pelos professores das SRM.

1.1.2 *Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)*

Na SCIELO, da mesma forma, foram estabelecidas as buscas por periódicos revisados por pares no período de dez anos, sendo encontrados um total de 121 trabalhos. Após a leitura dos resumos, foram selecionados seis artigos científicos, listados por ordem cronológica de publicação no quadro 02.

Quadro 02 – Levantamento da produção acadêmica no banco de dados da SCIELO

Ano	Autor	Título	Metodologia	Resultados
2011	1. BAPTISTA, C. R.	Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados	Pesquisa bibliográfica	O debate acadêmico quanto à necessidade de avanços na qualificação das salas de recursos.
2011	2. KASSAR, M. C. M.	Educação Especial na perspectiva da	Pesquisa bibliográfica	Conclui ressaltando os impasses estabelecidos pelas escolhas do

		educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional		Governo Federal para a política educacional.
2014	3. KASSAR, M. C. M.	A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências	Estudo de caso	Indicaram precariedade da formação quando os dados são comparados, levando-se em conta as características dos programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiência.
2014	4. VILARON GA, C. A. R.; MENDES, E. G.	Ensino Colaborativo para o apoio escolar: práticas colaborativas entre os professores	Pesquisa-ação colaborativa	Trazem exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola
2017	5. PASIAN, M. S.; MENDES, E.; CIA, F.	Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala	Qualitativa	A maioria dos participantes apontou a necessidade de outro profissional na SRM e falta de preparo, e que também se sentem reconhecidos pela escola e família.
2020	6. OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G.	Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial	Qualitativa	Há distanciamento significativo entre a formação e a atuação com toda a diversidade do público-alvo da Educação Especial, de modo a interpor dificuldades substanciais à prática pedagógica.

Fonte: Melo, 2022.

Os artigos listados no quadro 2 também apresentam discussões e resultados que contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.

O primeiro trabalho, de Baptista (2011), é uma pesquisa bibliográfica que apresenta reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro, no qual são considerados: o fortalecimento da inclusão escolar como diretriz política para a educação brasileira; as indicações, em termos documentos legais e orientadores, para a constituição dos serviços; o debate acadêmico quanto à necessidade de avanços na qualificação das salas de recursos.

No segundo trabalho, Kassar (2011) analisou os desafios do oferecimento de uma educação especial dentro da política de educação inclusiva do Governo Federal, discutindo as propostas da implantação de um “sistema educacional inclusivo”, que conta com um suporte de AEE para complementar e suplementar a

educação escolar. Conclui ressaltando os impasses estabelecidos pelas escolhas do Governo Federal para a política educacional.

No terceiro trabalho, de Kassar (2014), o autor propôs analisar as características de formação de professores, considerando os programas do governo federal para a formação de um sistema educacional inclusivo. Realizando um estudo de caso, os resultados evidenciaram a existência de grande número de professores graduados, em especial os que atuam no AEE e na Educação Especial. No entanto, as análises indicaram precariedade da formação quando os dados são comparados, levando-se em conta as características dos programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiência.

O quarto trabalho apresenta a pesquisa de Vilaronga e Mendes (2014), um estudo baseado na modalidade da pesquisa-ação colaborativa, que consiste em analisar as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos/SP, que participaram de uma formação na temática em 2011. Os dados analisados trazem exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola.

O quinto trabalho, de Pasian, Mendes e Cia (2017), apresenta estudos sobre a formação do professor nas SRM para verificar o que está sendo viabilizado, as dificuldades encontradas e o que requer mais investimento. Utilizou-se um questionário *online* em larga escala, enviado a professores das SRM em âmbito nacional. Coletaram-se dados de 1.202 professores de SRM de vinte estados, em mais de 150 municípios. A maioria dos participantes apontou a necessidade de outro profissional na SRM e falta de preparo, e que também se sentem reconhecidos pela escola e família.

O sexto trabalho, de Oliveira e Prieto (2020), teve como objetivo analisar a formação e a atuação dos professores das SRM da rede municipal de ensino de São Paulo. Como procedimento de coleta de dados, foi usado um questionário eletrônico por meio do *Google Docs*, o qual foi enviado para 400 professores dessas salas, dos quais foi obtida a devolutiva de 179 (45%). Os resultados indicaram que 150 professores (84%) não se sentem capacitadas(os) para atuação com todas as categorias do público-alvo da Educação Especial e 29 (16%) afirmaram que sim. Como complementação, os professores comentaram suas respostas. A análise dos dados permitiu afirmar que há distanciamento significativo entre a formação e a

atuação com toda a diversidade do público-alvo da Educação Especial, de modo a interpor dificuldades substanciais à prática pedagógica.

Os trabalhos apresentaram pesquisas em larga escala, estudos bibliográficos e um estudo de caso que evidenciaram questões ligadas à formação continuada e a prática do trabalho colaborativo como forma de intensificar e consolidar o trabalho desenvolvido na SRM. Entretanto, salienta-se a necessidade de uma formação permanente dos professores das SRM, assim como dos professores do ensino regular, pedagogos e equipe diretiva, para que a demanda de alunos que frequentam as SRM possa ser atendida de forma significativa e efetiva.

1.1.3 *Educational Resources Information Centre (ERIC)*

Na Base de dados da ERIC, além da busca por artigos dos últimos dez anos, também selecionamos a busca por textos completos (*full text available on ERIC*). Como descritores utilizamos os termos na Língua Inglesa “*Special Education*” AND “*Elementary School*”, obtendo o resultado de 317 artigos, dos quais foram selecionados três artigos científicos, listados por ordem cronológica de publicação, no quadro 03.

Quadro 03 – Levantamento da produção acadêmica no banco de dados da ERIC

Ano	Autor	Título	Metodologia	Resultados
2012	1. LEDOUX, C.; GRAVES, S. L.; BURT, W.	Atendendo às necessidades de alunos da Educação Especial em salas de aula de inclusão	Pesquisa-ação	Assim como no Brasil, a pesquisa apresenta que o problema está enraizado na formação dos professores, pré-formação e em serviço, que para nós corresponde à formação inicial e formação continuada.
2016	2. O'CONNOR, E. A.; YASIK, A. E.; HORNER, S. L.	Conhecimento dos professores sobre as leis de educação Especial: O que eles sabem?	Métodos mistos	Indicaram que faltam algumas informações essenciais aos professores sobre o IDEA (<i>The Individuals with Disabilities Education Act</i>) - A Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências - e possuem conhecimento limitado sobre as disposições cobertas pela Seção 504.
2019	3. HOLMES, V. R.	Um estudo observacional sobre serviços de Educação	Estudo observacional	Colaboração entre educadores, pais e alunos pode fornecer informações

		Especial no distrito independente de Houston e resultados de desempenho para alunos com deficiência		importantes sobre as maneiras mais eficazes em que os alunos com deficiência aprendem.
--	--	---	--	--

Fonte: Melo, 2022.

Os artigos foram traduzidos pela autora para melhor compreensão do objeto de pesquisa e possíveis aproximações ao tema desta dissertação.

No primeiro trabalho, os autores LeDoux, Graves e Burt (2012) apresentam um projeto de pesquisa-ação, iniciado para explorar três questões: 1) Quais são os desafios que os alunos de educação especial apresentam aos professores de educação geral em salas de aulas inclusivas? - 2) Quais são as necessidades percebidas pelos professores de educação geral em relação à acomodação de alunos de educação especial em suas salas de aula? – 3) De que maneiras a administração pode apoiar os professores da educação geral na acomodação de alunos da educação especial? Os resultados identificaram a necessidade de uma melhor comunicação e de mais tempo de planejamento. Segundo as autoras, embora seja necessário que todas as partes interessadas estejam envolvidas nesta “abrangente reestruturação”, os professores de educação geral parecem ter o maior desafio, pois não somente são os professores de educação geral que devem ensinar alunos com necessidades especiais, eles deverão estar totalmente preparados para fazê-lo (ou seja, estar equipados com o conhecimento necessário e habilidades). Para tanto, assim como no Brasil, a pesquisa apresenta que o problema está enraizado na formação dos professores, pré-formação e em serviço, que para nós corresponde à formação inicial e formação continuada.

No segundo trabalho, de O'Connor, Yasik e Horner (2016), os autores relatam que nos Estados Unidos, cada vez mais crianças que necessitam de serviços especiais estão sendo identificadas. Os professores, geralmente, são os primeiros a identificar as crianças que necessitem de tais serviços, os quais são encaminhados para avaliação. Desta forma, é imperativo que os professores entendam todos os aspectos de leis de educação especial, para serem defensores eficazes para as crianças. Os resultados do estudo de métodos mistos indicaram que faltam algumas informações essenciais aos professores sobre o IDEA (*The Individuals with Disabilities Education Act*) - A Lei de Educação de Indivíduos com

Deficiências - e possuem conhecimento limitado sobre as disposições cobertas pela Seção 504.

O terceiro trabalho, de Holmes (2019), partiu de um estudo observacional sobre os serviços de educação especial no distrito escolar independente de Houston, que objetivou verificar os resultados de desempenho para alunos com deficiência em 2018 e 2019. Os alunos com deficiência entrevistados perceberam seu baixo nível acadêmico e, como competências, citaram seu esforço e persistência, em comparação com alunos sem deficiência. Os alunos perceberam também que recursos como: tutorias e apoio de terceiros, podem facilitar o aprendizado em leitura e matemática. Colaboração entre educadores, pais e alunos podem fornecer informações importantes sobre as maneiras mais eficazes em que os alunos com deficiência aprendem.

As pesquisas evidenciaram que assim como no Brasil, os professores dos Estados Unidos, nas modalidades especial e comum, também carecem de uma melhor formação inicial e continuada, assim como na prática do trabalho colaborativo nas escolas.

1.1.4 Catálogo de teses e dissertações da CAPES

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados um total de 1.142 trabalhos, definindo um período de dez anos. Após a leitura dos resumos foram selecionados sete trabalhos, sendo quatro dissertações de mestrado e três teses de doutorado, listados em ordem cronológica no quadro 04.

Quadro 04 – Levantamento da produção acadêmica no Banco de teses e dissertações da CAPES

Ano	Autor	Título	Metodologia	Resultados
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO				
2013	1. PORTO, P. P.	Caracterização do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional: um estudo do contexto paranaense	Quali-quantitativa do tipo "Survey"	O AEE ofertado em SRM foi considerado como relevante para o processo de inclusão escolar dos alunos, apresentando dificuldades quanto ao espaço físico, à formação em serviço dos professores especialistas e o trabalho colaborativo com os professores do ensino comum.

2013	2. FETTBACK, C. S.	Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville/SC.	Qualitativa etnográfica	Verificou-se que a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação especial continua sob responsabilidade da Educação Especial, sendo que pais e professores, além de desconhecer o serviços do AEE, apontam divergências de opiniões quanto à parceria entre pais e professores.
2017	3. SILVA, R. S. L.	Atendimento educacional especializado: a vez e voz de alunos e do professor	Qualitativa	Verificou-se que os alunos reconhecem o trabalho desenvolvido pela docente responsável pelo AEE, como também reconhecem os limites do trabalho desenvolvido como envolvimento da comunidade escolar.
2017	4. CHIARADIA, A. P. X.	Relação entre escola e família dos educandos participantes no Atendimento educacional especializado	Qualitativa	Destacam a importância da relação entre família e escola para o desenvolvimento de potencialidades e conhecimento por parte da comunidade escolar sobre as especificidades de cada educando.
TESES DE DOUTORADO				
2014	1. VILARONGA, C. A. R.	Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.	Pesquisa-ação colaborativa	Que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para fortalecer a proposta de inclusão escolar.
2018	2. ARARUNA, M. R.	Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza	Pesquisa intervenção	Necessidade de reestruturação dos horários dos professores para que possam realizar encontros para estudos e colaboração entre eles, assim como investimento em formações continuadas.
2018	3. DIAS, S. A.	Atuação colaborativa entre professores do Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Regular: a importância da gestão.	Pesquisa-ação colaborativa	Que os serviços do AEE ainda possuem muitos desafios para serem superados, dentre eles a efetivação de uma cultura colaborativa nas escolas.

Fonte: Melo, 2022.

Seguindo a ordem dos trabalhos acima elencados, na primeira dissertação, percebe-se que Porto (2013) visou a caracterizar o AEE ofertado em SRM de oito escolas regulares da rede estadual de ensino de uma cidade do norte do Paraná. Para alcançar este objetivo, foi feita uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa do tipo “*Survey*” ou de “levantamento”. As participantes foram nove professoras das SRM. Concluiu-se que o AEE ofertado em SRM foi considerado como relevante para o processo de inclusão escolar dos alunos, público-alvo da educação especial, embora tenha apresentado dificuldades quanto a sua organização e funcionamento como: o espaço físico, a formação em serviço dos professores especialistas e o trabalho colaborativo com os professores do ensino comum.

A segunda dissertação, de Fettback (2013), teve por objetivo analisar a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando a compreender o relacionamento entre família, escola e atendimento educacional especializado da pessoa com deficiência. Participaram da pesquisa quinze famílias e três professoras do AEE, 46 professores do ensino regular e cinco auxiliares de educadores monitores. Foi utilizada a abordagem qualitativa etnográfica. Como resultados, verificou-se que a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação especial continua sob responsabilidade da Educação Especial, sendo que pais e professores, além de desconhecer os serviços do AEE, apontam divergências de opiniões quanto à parceria entre pais e professores.

Na terceira dissertação, Silva (2017) objetivou analisar concepções e práticas do Atendimento Educacional especializado em uma escola pública da cidade de Parnamirim/RN. Participaram da pesquisa uma professora do AEE, dois alunos com deficiência intelectual e um aluno com surdez. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou o método do Estudo de Caso. Como resultados, verificou-se que os alunos reconhecem o trabalho desenvolvido pela docente responsável pelo AEE, como também reconhecem os limites do trabalho desenvolvido como: meios para realização do trabalho do AEE em sentido mais amplo, ou seja, que envolva a comunidade escolar.

A quarta dissertação, de Chiaradia (2017), teve como objetivo investigar a relação entre a escola e a família dos alunos que frequentam a SRM no município de Lages/SC. A pesquisa é de abordagem qualitativa. Os participantes foram professores do AEE e pais ou responsáveis de alunos com deficiência, matriculados

e frequentando o ensino regular. Os resultados destacam a importância da relação entre família e escola para o desenvolvimento de potencialidades. Ressalta-se a necessidade de estreitamento das relações para que a inclusão seja efetivada, bem como esclarecimento e conhecimento por parte dos pais, professores e demais sujeitos da escola sobre as especificidades de cada educando.

As pesquisas selecionadas trouxeram subsídios para a presente dissertação, por apresentarem dados que se assemelham ao problema da pesquisa com relação à organização e funcionamento, assim como as dificuldades encontradas pelos professores das SRM no desenvolvimento do trabalho colaborativo e formação continuada na escola.

Na primeira tese, Vilaronga (2014) apresentou como objetivo geral do estudo, a construção de propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação de coensino em curso. O estudo foi baseado na modalidade de pesquisa-ação colaborativa. Os participantes foram seis professores de Educação Especial. Concluiu-se, como tese, que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para fortalecer a proposta de inclusão escolar, levando-se em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.

A segunda tese, de Araruna (2018), objetivou analisar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, em duas escolas municipais de Fortaleza, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção, caracterizada pela produção de práticas pedagógicas coletivas e inovadoras e o compartilhamento do saber no qual os participantes promovem ações com a intenção de mudança. Participaram da pesquisa duas professoras do AEE e oito professoras do ensino comum. O estudo realçou a necessidade de reestruturação dos horários dos professores para que possam realizar encontros para estudos e colaboração entre eles, assim como investimento em formações continuadas pelos sistemas de ensino que mobilizem práticas colaborativas e não apenas articulações assistemáticas e fortuitas, que fortaleçam a relação teoria-prática de modo que enfoquem as demandas relativas a esses alunos.

A terceira tese, de Dias (2018), teve como objetivo analisar o papel do gestor na efetivação de um Plano de Ações Colaborativas entre professor do Atendimento

Educacional Especializado e o professor do ensino regular. A abordagem teórico-metodológica foi da pesquisa-ação colaborativa. Envolveu três escolas municipais, de uma cidade da região Centro-oeste do estado de São Paulo. Os participantes foram três professores do Atendimento Educacional Especializado, quatro professores do ensino regular e dois professores de Educação Física. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram gravações de áudios, filmagens e diário de bordo. Concluiu-se que os serviços do AEE ainda possuem muitos desafios para serem superados, dentre eles: a efetivação de uma cultura colaborativa nas escolas e; a implantação da figura de um gestor colaborativo que assuma a responsabilidade de propiciar, efetivar e garantir a sustentabilidade das ações colaborativas.

As teses destacaram dados sobre a importância do trabalho colaborativo na escola, assim como as dificuldades para sua implementação por depender da construção coletiva de conhecimentos e práticas, fortalecendo a proposta inclusiva. Tais práticas envolvem a disponibilidade e sincronização de horários entre os professores do ensino comum e professor da SRM, assim como uma liderança dentro do grupo que possa direcionar as ações de modo colaborativo e, por fim, ou, como ponto de partida, a necessidade de formação continuada.

Durante a realização do estado do conhecimento, apesar do grande número de resultados de trabalhos de pesquisa a partir dos descritores, percebeu-se que poucos trabalhos se aproximaram da problemática apresentada nesta dissertação, ou seja, foram analisados 2.290 trabalhos de pesquisa em quatro diferentes bancos de dados, dos quais foram selecionados apenas 23 trabalhos entre artigos, dissertações e teses.

A razão de tais resultados deve-se pelo fato de que a maioria dos temas apresentaram pesquisas relacionadas ao estudo de áreas específicas de deficiências como: alunos autistas, cegos, deficientes neuro-motores, deficiência intelectual, como também o uso das tecnologias assistivas, entre outros.

Deste modo, a proposta da pesquisa se justifica pela complexidade que o trabalho realizado na SRM apresenta, o qual ainda é pouco estudado em sua íntegra, retratando o cotidiano desse serviço. Sendo assim, a pesquisa buscou caracterizar as ações deste trabalho, não somente na dinâmica que envolve o serviço na SRM e os alunos público-alvo do AEE, mas também as ações que envolvem o professor da SRM e a comunidade escolar.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Conforme critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEED) do Paraná é atribuição do professor da SRM desenvolver suas atividades de forma colaborativa com os demais profissionais da escola.

São questões que envolvem o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares, as áreas de desenvolvimento e também questões socioemocionais, as quais geram implicações no trabalho dos professores, pedagogos e demais funcionários da escola, como também no cotidiano de alunos e familiares.

Por envolver um grande número de profissionais da educação, pais e alunos, esses critérios serão apresentados e descritos no capítulo três.

Assim, o desenvolvimento das ações do professor da SRM com estas demandas gerou a seguinte questão: Na prática desenvolvida nas escolas da Rede Estadual de ensino com a SRM, ocorre o processo colaborativo previsto na regulamentação desse espaço? Se sim, como se realiza?

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar o serviço do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, para constatar a presença ou ausência do trabalho colaborativo na perspectiva dos professores do ensino regular e alunos atendidos na SRM de uma escola da rede estadual do Paraná na cidade de Curitiba.

1.3.1 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar o trabalho realizado na SRM e as atribuições do professor especialista em Educação Especial, apresentando sua organização e funcionamento conforme designa a legislação atual;
- b) Conhecer a percepção dos professores do ensino comum, sobre a organização e funcionamento do serviço do AEE ofertado na SRM, à luz do princípio colaborativo;

- c) Identificar nas ações adotadas pelo serviço do AEE na SRM, se ocorre o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e a professora da SRM.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação, de cunho qualitativo, está organizada em seis capítulos. O 1º capítulo denominado – Introdução - apresenta o tema, a justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta dissertação, destacando o tipo da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos da pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado Sala de Recursos Multifuncionais e as atribuições do professor especialista em Educação Especial, aborda a organização e funcionamento das SRM, conforme orienta a Instrução nº 09/2018 (PARANÁ, 2018) e as atribuições do professor especialista, as quais foram analisadas, segundo as ações realizadas na prática cotidiana.

O quarto capítulo, intitulado Sala de Recursos Multifuncionais, à luz do princípio colaborativo, traz o conceito de trabalho colaborativo e de como este trabalho se concretiza no espaço escolar, ou seja, as ações entre os professores das classes comuns e os professores das SRM no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas.

No quinto capítulo, intitulado O trabalho colaborativo na visão dos professores e alunos, encontra-se a descrição e interpretação dos resultados da pesquisa, realizadas a partir dos instrumentos de coleta de dados.

E, por fim, no sexto capítulo estão as considerações finais, seguidas das referências.

2 METODOLOGIA

Este capítulo trata da trajetória metodológica percorrida para a realização da pesquisa, bem como o local escolhido para ser pesquisado, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos da pesquisa.

A presente dissertação utilizou a pesquisa qualitativa que, segundo Creswell (2007, p. 186), a descreve como é algo que: “[...] inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado [...]”.

A pesquisa qualitativa acontece em um ambiente natural no qual o pesquisador realiza a pesquisa no local onde os participantes atuam, permitindo observar as experiências com detalhes minuciosos e reais. A coleta de dados tradicionalmente é baseada em observações abertas, entrevistas e documentos, além de um vasto leque de materiais como: sons, imagens e meios eletrônicos (CRESWELL, 2007).

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa e envolve a descrição de uma pessoa ou cenário e costuma ser utilizada quando o objetivo da pesquisa é entender os motivos de determinados comportamentos, compreendendo e interpretando concepções, percepções e perspectivas sobre o tema apresentado. A autora afirma que “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p. 21).

Para a análise e discussão dos dados coletados, foram formuladas as categorias e subcategorias de análise, dentro das orientações apresentadas por Minayo (1994, p.70), que diz:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

A análise dos dados por categorias permite ao pesquisador o levantamento de questões para discussão dentro de seus objetivos de pesquisa de forma mais clara e reflexiva.

Desta forma, esta abordagem permitiu maior clareza para a coleta e interpretação dos dados da pesquisa, proporcionando a pesquisadora um contato direto com a realidade que os geraram, obtendo uma visão mais completa acerca dos sujeitos pesquisados, como também conduziu as práticas na elaboração da dissertação.

2.1 CONTEXTO

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino da rede estadual do Paraná, situada em um bairro periférico da cidade de Curitiba/PR. Conforme dados coletados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição está localizada em uma região com boa infraestrutura como: ruas asfaltadas, rede de esgoto, iluminação pública, serviços de coleta de lixo, Unidades de Saúde, escolas municipais e creches.

O comércio local é bem diversificado e atende, de modo geral, às necessidades da comunidade. A população pode ser considerada com renda entre média e baixa, na qual muitas famílias são atendidas por programas sociais.

É uma escola considerada de grande porte, possuindo 23 salas de aula, distribuídas em dois blocos. Possui ainda Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I nos períodos da manhã e da tarde, ampla biblioteca, laboratório de ciências, sala multimídia, sala dos professores, refeitório, cozinha, cantina, uma quadra poliesportiva coberta e uma descoberta.

Sobre a acessibilidade, nos portões de entrada dos alunos, na entrada para a secretaria e refeitório, há rampas e corrimão. Existe um banheiro adaptado para cadeirantes. Em caso de alunos com problema de mobilidade, eles terão dificuldade de acesso ou limitação de acesso à sala de vídeo e ao laboratório de ciências que ficam localizados no 1º piso do bloco principal.

No ano de 2020, encontravam-se matriculados 1.575 alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, distribuídos em três turnos, sendo que no turno da manhã, estavam matriculados os alunos do 8º, 9º anos e Ensino Médio. No turno da tarde, estavam os alunos do 6º e 7º anos e no período da noite, turmas de

8º, 9º e Ensino Médio. Na SRM estavam matriculados 37 alunos, sendo 20 no turno da manhã e 17 no turno da tarde.

Faziam parte do quadro de profissionais, setenta e três professores, sete pedagogas, dois diretores auxiliares, diretora geral, além dos funcionários do setor administrativo e dos serviços gerais.

Uma característica peculiar da instituição é a de que a maioria dos professores e pedagogos são contratados pelo regime Processo Seletivo Simplificado (PSS), conforme apresentado na Tabela 01.

Tabela 01 – Porcentagem sobre o regime de trabalho dos professores e pedagogos⁶

REGIME DE TRABALHO	Quantidade	%
Quadro Próprio do Magistério (QPM)	28	35%
Processo Seletivo Simplificado (PSS)	52	65%
TOTAL	80	100%

Fonte: Melo, 2022.

A Tabela 01 apresenta 80 profissionais, entre professores e pedagogos que trabalham na escola. Dentre eles, 28 professores trabalham pelo Regime do Quadro Próprio do Magistério (QPM), correspondente a 35% do total de professores da escola em 2021; 52 trabalham no regime PSS, correspondendo a 65% dos profissionais, criando com isso uma grande rotatividade de professores e pedagogos todos os anos.

O espaço utilizado pela SRM é uma sala de 20 m² localizada na parte térrea do prédio. A localização da SRM permite o fácil acesso às seguintes áreas administrativas e pedagógicas da escola: na lateral direita estão localizados o setor pedagógico e a secretaria, na lateral esquerda estão localizadas a sala dos professores e a biblioteca e logo em frente estão os banheiros (masculino e feminino), a cozinha e o pátio externo.

2.2 PARTICIPANTES

⁶ Dados disponíveis em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/profissionais/demandaSuprimentosEstabelecimento.jsf?windowId=03b>.

Os participantes desta pesquisa foram dezoito professores das disciplinas ofertadas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, turnos manhã, tarde e noite, elencados e caracterizados nos Quadro 05 e 06; dezesseis estudantes matriculados na SRM da escola, elencados e caracterizados no Quadro 07, totalizando 34 participantes. Nesta dissertação, os professores serão representados pela letra P, seguida da numeração, exemplo: P1, P2, P3, e os alunos serão representados pela letra A, seguida da numeração, exemplo: A1, A2, A3.

A caracterização dos professores participantes foi dividida em duas partes: dados pessoais e formação, para uma melhor análise dos dados apresentados.

Quadro 05 – Caracterização dos professores do ensino regular – Dados pessoais

DADOS PESSOAIS						
Profesor	Sexo	Idade	Tempo de atuação na escola	Disciplina em que atuou em 2021	Segmento em que atua	Vínculo com a mantenedora
P1	F	57	6 anos	Matemática	Fundamental II e Ensino Médio	PSS
P2	M	49	12 anos	Ciências e Matemática	Fundamental II	QPM
P3	M	54	5 anos	Matemática	Fundamental II	PSS
P4	M	46	5 anos	Arte	Fundamental II e Ensino Médio	QPM
P5	F	48	16 anos	Matemática	Fundamental II e Ensino Médio	QPM
P6	F	50	7 anos	História	Fundamental II	PSS
P7	M	49	1 ano	Língua Portuguesa	Fundamental II e Ensino Médio	QPM
P8	F	54	1 ano	Língua Portuguesa	Fundamental II e Ensino Médio	PSS
P9	F	42	12 anos	Língua Portuguesa	Fundamental II	PSS
P10	M	29	3 anos	Língua Portuguesa	Fundamental II	PSS
P11	F	45	1 ano	Língua Portuguesa	Fundamental II e Ensino Médio	PSS
P12	M	46	7 anos	Matemática	Fundamental II	PSS
P13	F	47	12 anos	Educação Física	Fundamental II e Ensino Médio	QPM
P14	F	47	5 anos	Ciências	Fundamental II	PSS
P15	F	39	7 anos	Ciências e Biologia	Fundamental II	QPM
P16	F	55	13 anos	Arte	Fundamental II	QPM
P17	F	40	2 anos	Língua Portuguesa	Fundamental II	PSS
P18	M	45	14 anos	Química	Ensino Médio	QPM

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quanto aos dados pessoais dos dezesseis participantes, observa-se que sete são do gênero masculino e onze do gênero feminino.

Sobre a idade, um professor tem entre 20 a 30 anos, dois professores têm entre 31 a 40 anos, onze professores têm entre 41 a 50 e quatro entre 51 e 60 anos.

Em relação ao tempo de atuação na escola, local da pesquisa, oito professores atuam de 01 a 05 anos, quatro atuam de 06 a 10 anos, cinco atuam de 11 a 15 anos e um professor atua de 16 a 20 anos. No item sobre segmento em que atua, dez professores atuam somente no Ensino Fundamental II, sete atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e um professor atua somente no Ensino Médio.

Sobre as disciplinas em que atuaram em 2021, um atuou em História, um em Educação Física, um em Química, um em Ciências, um em Ciências e Biologia, um em Ciências e Matemática, dois em Arte, quatro em Matemática e seis em Língua Portuguesa.

A respeito do vínculo empregatício com a mantenedora (SEED/PR), oito professores atuam no regime QPM, também denominados estatutários ou concursados, e dez professores atuam no regime PSS.

O Processo Seletivo Simplificado é a forma empregada pela administração pública para contratação temporária de funcionários, que visa a “atender a necessidade provisória de excepcional interesse público”, conforme disposto no inciso IX do art. 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 29).

O Quadro 06 apresenta informações sobre a formação dos professores participantes, na qual se verifica que um professor possui licenciatura em História, um em Educação Física, um em Química, um em Letras/Português, um em Matemática e Ciências, um em Arte, Pedagogia e Letras/Inglês, dois em Arte, dois em Ciências Biológicas, quatro em Matemática e quatro em Letras/Inglês.

Quadro 06 – Caracterização dos professores do ensino regular - Formação

FORMAÇÃO						
Profesor	Graduação	Ano de início e conclusão	Especialização	Ano de conclusão	Mestrado	Doutorado
P1	Matemática	2007- 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização Matemática • EJA • Educação Ambiental 	2016 2017 2018	Não possui	Não possui
P2	Ciências Matemática	1998- 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Educação especial • Ciências Matemáticas e suas tecnologias • Gestão Pública 	----- ----- -----	Não possui	Não possui
P3	Matemática	2008- 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática dos Anos Iniciais • EJA • Educação Especial 	Todos nos últimos 5 anos	Não possui	Não possui
P4	Arte	2011- 2014	Dificuldades de	-----	Não	Não

			Aprendizagem		possui	possui
P5	Matemática	2002- 2005	<ul style="list-style-type: none"> Epistemologia do Ensino da Matemática EJA 	2007 2018	Não possui	Não possui
P6	História	2002- 2005	<ul style="list-style-type: none"> História e Geografia 	2017	Não possui	Não possui
P7	Letras	1994- 1997	<ul style="list-style-type: none"> Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 	1998	Não possui	Não possui
P8	Letras	2006- 2010	<ul style="list-style-type: none"> Metodologias EJA 	2016 2017	Não possui	Não possui
P9	Letras/Inglês	2006-2009	<ul style="list-style-type: none"> Psicopedagogia Literatura Brasileira 	----- -----	Não possui	Não possui
P10	Arte Pedagogia Letras/Inglês	2010- 2014 2018- 2019 2018- 2019	<ul style="list-style-type: none"> Ensino da Música Educação Especial 	2016 2017	Não possui	Não possui
P11	Letras/ Português	2002- 2006	<ul style="list-style-type: none"> Psicopedagogia Administração Escolar Educação Especial 	2007 2016 2018	Não Possui	Não Possui
P12	Matemática	2008- 2011	<ul style="list-style-type: none"> Educação Inclusiva Metodologia da Matemática 	2014 2016	Não Possui	Não possui
P13	Educação Física	1993- 1996	<ul style="list-style-type: none"> Ciências do Movimento Humano 	1999	Não possui	Não possui
P14	Ciências Biológicas	1994- 1997	<ul style="list-style-type: none"> Metodologia da Ciência no Processo Educativo Neurociência para Educadores 	1998 -----	Não possui	Não possui
P15	Ciências Biológicas	2004- 2008	<ul style="list-style-type: none"> Gestão Ambiental Psicopedagogia em Psicologia da Educação Educação Especial 	2009 2012 2013	Não possui	Não possui
P16	Arte	1995- 1998	<ul style="list-style-type: none"> Códigos, linguagens e suas tecnologias Tutoria do ensino à distância 	2004 2007	Não possui	Não possui
P17	Letras/Inglês	2009	<ul style="list-style-type: none"> Literatura Brasileira 	-----	Não possui	Não possui
P18	Química	1997- 2001	<ul style="list-style-type: none"> Educação Especial 	-----	Química	Não possui

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Sobre o ano de conclusão da graduação, constata-se que cinco professores concluíram a graduação entre o ano de 1990 ao ano 2000, nove professores entre 2001 e 2010 e quatro professores entre 2011 e 2020.

No item sobre especialização, observa-se que todos os professores têm pelo menos um curso de pós-graduação a nível de especialização e apenas um professor a nível de mestrado, sendo que nenhum professor possui especialização a nível de doutorado.

Torna-se importante salientar que dos cursos de pós-graduação, 04 professores possuem especialização em Educação Especial, um em Dificuldades de

Aprendizagem, um em Educação Inclusiva, um em Psicopedagogia e dois possuem especialização tanto em Psicopedagogia como em Educação Especial.

O quadro 07 traz os dados de identificação dos dezesseis alunos participantes da pesquisa e que frequentaram a SRM durante o ano letivo de 2021:

Quadro 07 – caracterização dos alunos da SRM

Aluno	Sexo	Idade	Série/ano	Diagnóstico	Tempo na SRM
A1	M	11	6º	Dislexia	1 ano
A2	M	11	6º	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	1 ano
A3	M	12	6º	Dislexia	1 ano
A4	F	12	6º	Dislexia	1 ano
A5	M	12	6º	Deficiência Intelectual	1 ano
A6	M	11	6º	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	1 ano
A7	M	13	7º	Transtorno do Espectro Autista	2 anos
A8	M	13	7º	Dislexia	2 anos
A9	F	14	7º	Dislexia	2 anos
A10	M	14	8º	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	3 anos
A11	M	16	8º	Dislexia	3 anos
A12	F	14	8º	Deficiência Intelectual	1 ano
A13	M	16	8º	Deficiência Intelectual	3 anos
A14	F	21	9º	Deficiência Intelectual	4 anos
A15	M	15	9º	Deficiência Intelectual	4 anos
A16	F	17	2º E.M.	Deficiência Intelectual	6 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados constatou-se que onze alunos eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Quanto à idade dos alunos participantes, doze alunos têm idade entre 10 a 15 anos, três alunos entre 16 a 20 anos e uma aluna com mais de 20 anos.

Observa-se ainda que seis alunos estavam cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, três alunos cursaram o 7º ano, quatro alunos estavam no 8º ano, dois alunos no 9º ano e apenas uma aluna estava cursando o 2º ano do Ensino Médio.

A respeito do diagnóstico que os caracterizam como alunos público-alvo para o AEE na SRM no estado do Paraná, verifica-se que três alunos possuem diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, seis alunos possuem diagnóstico de dislexia, seis alunos possuem diagnóstico de deficiência intelectual e um aluno diagnóstico com transtorno do espectro autista.

Também é apresentado como dado o tempo em que os alunos estavam frequentando a SRM, sendo que sete alunos frequentaram pelo menos um ano, três alunos frequentaram 2 anos, três alunos por 3 anos, dois alunos por 4 anos e uma aluna frequentava a SRM a seis anos.

Os alunos que possuem diagnóstico de deficiências, e apresentam dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, têm vaga assegurada na SRM, ou seja, recebem o AEE até o término de sua jornada escolar na educação básica. Somente os alunos que apresentam diagnóstico de TFE passam por reavaliação após dois anos de atendimento, podendo ser desligado da SRM após consenso entre professores do ensino regular, professora da SRM, pedagoga e responsáveis.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

2.3.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi realizada com professores do ensino regular, com o objetivo de coletar dados sobre o conhecimento e percepção deles sobre a organização e funcionamento da SRM, identificando se ocorre o trabalho colaborativo entre os professores pesquisados e a professora da SRM, e de que forma. Se ocorre, apresentar quais ações fazem parte desse trabalho.

Foram selecionados 30 professores, entre os 59 que atuam nas turmas regulares nas quais estavam matriculados os alunos atendidos na SRM. Como critério de escolha, foram selecionados os professores que atuavam no maior número de turmas, correspondendo ao contato dos professores com um número maior de alunos atendidos na SRM. Deste modo, foram enviados convites (Apêndice A) para participação na pesquisa aos trinta professores selecionados, sendo que foi recebido o aceite por dezoito professores.

As entrevistas foram aplicadas presencialmente e de forma individual, nos espaços disponíveis da escola: SRM, sala dos professores e biblioteca.

O roteiro da entrevista (Apêndice B) foi formulado com cinco questões que pudessem trazer elementos que explicitassem a visão dos professores sobre o serviço de AEE ofertado na SRM sob a perspectiva do trabalho colaborativo. Em média, cada entrevista teve a duração de 10 minutos, as quais foram gravadas em

áudio e transcritas de forma que se mantivesse o mais fiel possível à linguagem original.

2.3.2 Roda de conversa com alunos

No segundo semestre do ano letivo de 2021, a SRM registrou 35 alunos matriculados, sendo vinte alunos matriculados no turno da manhã e quinze no turno da tarde. Foram enviados os convites aos responsáveis solicitando a participação dos alunos na pesquisa, respeitando as características de cada aluno quanto à dificuldade de socialização ou de falar em público, pois o objetivo da roda de conversa era compartilhar com os colegas suas experiências na SRM.

Deste modo, foi agendada a reunião com um grupo de 16 alunos que frequentavam a SRM e aceitaram participar da pesquisa. O local escolhido foi a sala de vídeo da escola. A roda de conversa teve a duração de 50 minutos e a consigna para início foi: Eu gostaria que nesse momento vocês falassem sobre como tem sido a experiência de participar dos atendimentos da sala de recursos multifuncionais desta escola.

Dos alunos que não aceitaram participar da pesquisa, a recusa justifica-se pelos seguintes motivos: quatro alunos apresentavam problemas de socialização, uma aluna apresentava acentuada dificuldade na fala, sete alunos eram extremamente tímidos e não gostavam de falar em público e três alunos que até o dia da reunião não estavam frequentando a escola nem a SRM, mas encontravam-se matriculados.

Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, foi iniciada a descrição e interpretação dos dados. Para tanto, foi necessário o levantamento de categorias de análise, buscando elementos comuns nos dados coletados.

Para os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, inicialmente foi realizada a ordenação dos dados e classificados de modo que especificasse sua relevância em resposta aos objetivos específicos propostos nesta dissertação.

Em relação aos dados levantados a partir da roda de conversa com os alunos, foram registradas as questões apresentadas pela maioria dos alunos, assim como a dinâmica que os envolveu e que complementam algumas categorias analisadas nas entrevistas com os professores.

2.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa buscou inicialmente a delimitação do tema, o qual foi definido a partir do problema levantado, contando também com sugestões dos colegas do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, levando-se em conta que a pesquisadora atua na escola local da pesquisa como professora da SRM nos turnos matutino e vespertino desde o ano de 2015 por meio do vínculo QPM com a rede estadual de educação.

A partir do tema foi iniciado o desenvolvimento do estado do conhecimento, processo norteador para a elaboração do trabalho. Em seguida, foi estabelecido o objetivo geral, apresentando a ideia central da pesquisa, assim como sua finalidade e os objetivos específicos, para delimitação do tema.

Após os objetivos estabelecidos, foram definidos os sujeitos da pesquisa, o número de participantes e os instrumentos a serem utilizados. Só então foi realizada a revisão da fundamentação teórica, com a seleção dos estudos e a interpretação das informações relevantes para compor o trabalho.

Em sequência, foi iniciada a redação do projeto e após ser concluído, ele foi defendido a partir da constituição formal da Banca de Professores para a defesa do projeto de pesquisa, com vistas à elaboração desta dissertação de Mestrado. O Seminário de Análise e Discussão de Projetos - Apresentação Pública ocorreu em 26/10/2020 às 14 horas, sendo que ele foi considerado adequado para prosseguimento do trabalho.

O Projeto foi revisado, com a realização das adequações, conforme as sugestões propostas pelas professoras que compuseram a banca, como também foram realizadas novas leituras dos autores sugeridos para compor a fundamentação teórica.

Ainda em 2020 foi iniciada a elaboração e redação da introdução e em janeiro 2021 a redação dos capítulos teóricos. No mês de abril, iniciada a elaboração do capítulo referente à metodologia.

Nos meses subsequentes, de maio a setembro, foi dada continuidade na elaboração do capítulo sobre a metodologia, relacionada aos participantes, ou seja, a seleção deles, a partir de critérios já mencionados, a elaboração das questões da entrevista semiestruturada, o envio do convite para a participação na pesquisa, a organização do cronograma das entrevistas e da roda de conversa.

Neste mesmo período, buscou-se o aprofundamento teórico para análise e discussão dos dados, com base nos objetivos específicos.

No mês de outubro, foram realizadas as entrevistas com os dezoito professores que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Esta etapa foi facilitada pelo fato de a pesquisadora atuar na escola, local da pesquisa, o contato para a realização das entrevistas ocorreu individualmente de forma presencial nas dependências da escola (SRM, sala dos professores e biblioteca), conforme disponibilidade do professor participante e após autorização da diretora geral.

A roda de conversa com os dezesseis alunos ocorreu em um único encontro, no período da tarde, com duração de 50 minutos, também nas dependências da escola (sala de vídeo), local da pesquisa. Sete alunos participaram no horário de contraturno e nove alunos participaram no horário do próprio turno, com autorização prévia do setor pedagógico e dos professores das disciplinas.

No mês de novembro, foram iniciadas a organização, ordenação e classificação dos dados coletados. Os dados das entrevistas e da roda de conversa foram organizados de forma que as respostas fossem agrupadas conforme características comuns ou que se relacionassem entre si (PORTILHO; DREHER, 2012). Em seguida, esses agrupamentos foram novamente analisados para que resultassem na elaboração de categorias e subcategorias, para que só então fosse realizada a discussão deles com a base teórica levantada no estado do conhecimento.

Em dezembro, a dissertação foi submetida à avaliação pelas professoras que compuseram a banca de qualificação da presente dissertação, sendo que ela foi considerada adequada, porém foram solicitadas correções e complementações a respeito da fundamentação teórica e no capítulo de análise e discussão dos dados, pois segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 116):

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador.

Assim, levando-se em conta a importância da descrição e o cuidado com a interpretação, durante a análise e discussão das categorias e subcategorias, se fez

necessário realizar aprofundamentos teóricos que sustentassem as reflexões sobre os dados.

Em janeiro de 2022 foram concluídas as alterações solicitadas na banca de qualificação e pela orientadora para então realizar novamente o envio da dissertação para apreciação das professoras que compuseram a banca de defesa da dissertação.

3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo será abordada a organização e funcionamento da SRM – Tipo I, a formação mínima exigida para que um professor possa atuar no AEE em SRM e as atribuições requeridas do professor no desenvolvimento do seu trabalho, de acordo com a legislação vigente.

Sendo que toda a dinâmica que envolve o trabalho nas SRM está relacionada com o alunado atendido, desta forma, as especificidades de cada aluno geram a demanda de atendimentos dos demais envolvidos no desenvolvimento do ensino e aprendizagem desses alunos na sala de aula do ensino comum.

Na legislação nacional, por meio do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida” (BRASIL, 2020, p. 36), define o público-alvo da educação especial e assegura a eles os atendimentos especializados.

I - Educação especial – modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O referido decreto apresenta as linhas gerais para a implantação da nova lei, cabendo aos estados e municípios à implantação de suas diretrizes estaduais e municipais, considerando as especificidades dos serviços oferecidos em cada região.

As SRM fazem parte dos serviços do AEE ofertados na área da Educação Especial (BRASIL, 2020, p. 64)

No estado do Paraná, o AEE nas SRM é estabelecido pela Deliberação 02/2016, que no Art. 16º estabelece:

Considera-se sala de recursos multifuncionais o espaço organizado com material didático, profissionais da educação especializados e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (PARANÁ, 2016, p. 11).

A deliberação também apresenta orientações em linhas gerais, por se tratar de uma legislação que abrange toda a rede estadual, cabendo ainda especificações mais detalhadas que serão apresentadas neste capítulo.

Ainda sobre a mesma Deliberação, temos a definição do público-alvo para o AEE, que em seu Art. 12 afirma que:

É considerado Atendimento Educacional Especializado aquele de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016, p. 8).

No referido Artigo, diferentemente da legislação nacional, também fazem parte do público-alvo do AEE os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE).

Desta forma, para o atendimento desse público, há a necessidade de uma ampla e diversificada formação por parte dos professores que atuam nas SRM, tanto teórica como prática, para que os alunos matriculados na SRM recebam atendimentos que supram suas necessidades educacionais específicas, como também, o professor da SRM seja capaz de realizar um trabalho conjunto com os professores do ensino regular e com os familiares dos alunos em questão.

3.1 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – TIPO I

Dentro do estudo da organização e funcionamento da SRM do tipo I, além da descrição do serviço com base na legislação vigente, serão analisadas as questões que identificam a presença ou ausência de ações colaborativas entre o professor da SRM e os professores do ensino comum.

No estado do Paraná, as SRM são organizadas, orientadas e instrumentalizadas por categorias, conforme a necessidade do aluno, visando à complementação curricular e pedagógica (PARANÁ, 2016, p 11), sendo que para cada categoria existe a instrução específica para organização e funcionamento:

I – Sala de recursos multifuncionais em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos;

II – Sala de recursos multifuncionais em surdez, visando à aprendizagem em LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua;

III – Sala de recursos multifuncionais em deficiência visual, visando à aprendizagem da leitura e da escrita no sistema Braille, Sorobã, atividades da vida autônoma e social, orientação e mobilidade;

IV – Sala de recursos multifuncionais em altas habilidades ou superdotação.

No estado do Paraná o critério para o atendimento na SRM – Tipo I, é estabelecido pela Instrução n.º 09/2018 – SUED/SEED, que traz a definição do atendimento; o objetivo, o público-alvo; a avaliação de ingresso, os critérios para organização funcional, as atribuições do professor da SRM e os critérios para solicitação de autorização/renovação e/ou cessação de funcionamento da SRM, no sistema estadual de ensino, desta forma a instrução estabelece:

Critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de ensino (PARANÁ, 2018, p. 1).

Para tanto, é necessário compreender as necessidades específicas de cada aluno que requeira análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos.

Com base nas características desse alunado, para o AEE na SRM – Tipo I, a instrução n.º 09/2018 estabelece sete critérios, os quais serão descritos a seguir:

1 Definição do atendimento - Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (PARANÁ, 2018, p. 2).

Nesse espaço, os materiais e recursos são definidos a partir das necessidades específicas identificadas nos alunos matriculados na SRM e também em relação ao espaço físico da sala, das verbas recebidas a nível estadual e federal, disponibilidade e criatividade do professor da SRM em criar/confeccionar materiais e jogos pedagógicos.

A organização do espaço é fundamental para o bom desenvolvimento do aluno que será atendido na SRM, assim os materiais que a constitui serão pensados com vistas a atender as suas especificidades, assim como mencionam Braga, Prado e Cruz (2018, p. 103):

O AEE foi pensando para que os alunos possam constituir turmas regulares, contando com o apoio pedagógico dos professores do AEE para identificarem, organizarem e elaborarem materiais pedagógicos necessários ao atendimento das necessidades diante do contexto educacional, além de orientar e acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo desse atendimento.

Para o enfrentamento dos desafios que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo do AEE, e pelas especificidades que cada aluno apresenta, exigirá da escola a utilização de recursos e serviços especializados que proporcionem a aprendizagem desses alunos, por meio da elaboração do plano de atendimento individualizado.

A disponibilidade desses recursos como material didático, recursos pedagógicos e tecnológicos, permitirá ao professor da SRM identificar com mais segurança as potencialidades de cada aluno, assim como as defasagens e dificuldades de aprendizagem, informações indispensáveis para a elaboração de estratégias que contribuam para a superação delas, proporcionando avanços mais significativos na aprendizagem.

O próximo critério se refere ao objetivo do serviço do AEE na SRM Tipo I:

2 Objetivo - Complementar a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados nas instituições do sistema Estadual de ensino (PARANÁ, 2018, p. 2).

Além da análise da documentação apresentada para a realização da matrícula na SRM: Avaliações Psicoeducacionais, laudos médicos e relatórios pedagógicos, a referida complementação é estabelecida também a partir de atividades diagnósticas realizadas na SRM, que acontecem nos primeiros atendimentos com o aluno, utilizando atividades e recursos materiais que possibilitem identificar as habilidades cognitivas, como linguagem, atenção, memória, discriminação auditiva, pensamento (organização espaço temporal, estruturação, tomada de decisão e compreensão/interpretação), raciocínio (seriação, classificação, análise e síntese visual), leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

Nas turmas regulares, os professores do ensino comum aplicam as atividades diagnósticas com todos os alunos, que ocorre após a primeira quinzena de aulas,

chamado de período de nivelamento, para o levantamento de habilidades e dificuldades dos alunos em cada disciplina curricular.

Na SRM, a documentação de ingresso e as atividades diagnósticas orientarão a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) com foco no desenvolvimento de suas habilidades, trabalhando com recursos que possibilitem ao aluno superar as possíveis barreiras infligidas a sua aprendizagem na classe comum. Os critérios para a elaboração do PAEE serão apresentados neste mesmo capítulo.

O critério de número três refere-se ao público-alvo do AEE na SRM – Tipo I:

3 Atendimento - A Sala de Recursos Multifuncionais atenderá estudantes matriculados em instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes (PARANÁ, 2018, p. 2).

Dada à diversidade dos alunos atendidos na SRM, ao professor da SRM é demandada uma grande responsabilidade na organização do atendimento, mas principalmente o cuidado no desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, respeitando e estimulando as áreas que se encontram em defasagem.

Ao buscar uma melhor caracterização dos alunos atendidos nas SRM – Tipo I destacam-se algumas especificidades de cada área.

Para a definição das características dos alunos com Deficiência Intelectual, Milanez, Oliveira e Misquatri (2013, p. 16) referenciam a definição dada segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD:

Deficiência Intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos.

Os alunos com Deficiência Intelectual apresentam um nível cognitivo abaixo da média para a idade, por isso podem apresentar dificuldades mais acentuadas e demorar mais para aprender do que os outros alunos da mesma idade.

Em relação aos alunos com deficiência neuromotora, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial apresenta que:

As deficiências cujas manifestações exteriores consistem em fraqueza muscular, paralisia ou falta de coordenação, geralmente são designadas mais apropriadamente como neuromusculares, uma vez que as dificuldades encontram-se mais frequentemente nos centros e vias nervosas que comandam os músculos, do que nos músculos em si (BRASIL, 2006, p. 17).

Para os alunos que apresentam Deficiência Física Neuromotora são necessárias adaptações a nível estrutural e arquitetônicas, ou seja, acessibilidade aos diversos ambientes da escola, mobiliário adaptado, materiais pedagógicos adaptados, assim como ao AEE por meio de professor de apoio a comunicação alternativa e Assistiva, além de uma profissional de apoio para auxiliá-lo na alimentação e higiene.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, segundo o Artigo nº. 11 da Resolução 02/2016, possuem as seguintes características:

- II - Transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III - Transtornos funcionais específicos - aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtornos de atenção/hiperatividade, entre outros (PARANÁ, 2016, p. 8).

Crianças com transtornos de desenvolvimento apresentam diferenças significativas quanto à aprendizagem, essas diferenças podem apresentar-se como defasagens, mas também como habilidades acima da média, por isso merecem atenção com relação às áreas de interação social, comunicação e comportamento.

Sobre o atendimento aos alunos público-alvo do AEE na SRM, corrobora a afirmação de Braga, Prado e Cruz (2018, p. 106) quando afirmam que:

O serviço destinado ao AEE visa à escolarização dos alunos especiais, a sua participação na rotina escolar, a sua inserção no processo ensino e aprendizagem, de acordo com suas especificidades e pleno desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico. O atendimento acontece em interface com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum, no contraturno escolar, mas com interlocução entre os professores envolvidos. O espaço físico foi pensado para atender a diversidade das demandas.

As ações pedagógicas realizadas pelo professor da SRM devem respeitar as particularidades dos alunos atendidos, pois cada um apresenta características únicas resultantes dos aspectos relacionados ao desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo e, para tanto, essas ações deverão fomentar a participação efetiva dos profissionais da educação envolvidos nesse processo.

Ainda sobre o critério três, cabe ressaltar que a SRM é destinada ao atendimento dos alunos matriculados na escola onde ela está estabelecida, mas também pode atender alunos de outras escolas da rede estadual, nas quais não haja a oferta do serviço especializado em SRM.

A oferta de atendimento a alunos de outras escolas dependerá da disponibilidade de vaga, cabendo a pedagoga responsável entrar em contato com a escola que disponibiliza o serviço do AEE na SRM para verificação da vaga seguindo posteriormente os mesmos requisitos de matrícula: apresentação da documentação do aluno e agendamento com os responsáveis para entrevista.

A respeito das escolas que não ofertam o atendimento em SRM, se faz necessário informar que a abertura de uma SRM pode ser solicitada pelo diretor da escola, por meio de ofício enviado à SEED. Sendo necessário que a escola possua o espaço físico dentro das determinações exigidas e alunos público-alvo do AEE devidamente matriculados e avaliados, ou seja, alunos que já possuam um diagnóstico por meio de Avaliação Psicoeducacional ou Laudo Médico (PARANÁ, 2018, p. 5).

O item 4 trata da: “Avaliação para ingresso - A avaliação de ingresso na Sala de Recursos Multifuncionais será realizada conforme as Orientações Pedagógicas definidas pela SEED/DEE” (PARANÁ, 2018, p. 2).

As referidas Orientações Pedagógicas são de responsabilidade dos técnicos do Setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação, as quais são passadas aos professores das SRM, como também aos pedagogos, diretores e secretários da escola, objetivando uma maior integração das informações, por meio de reuniões técnicas e envio de materiais via e-mail institucional.

Atualmente, o Núcleo Regional de Educação (NRE) - Curitiba, para o sistema de matrícula do aluno na SRM, orienta que inicialmente seja considerada a documentação já existente do aluno como: Avaliações Psicoeducacionais, Psicopedagógicas, Pedagógicas e laudos médicos, os quais são enviados pela Secretaria de Educação Municipal de Curitiba, nos casos de alunos egressos da

rede municipal matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental II, ou documentos apresentados pelos responsáveis no momento da matrícula.

Para os alunos transferidos de outras escolas, a partir do preenchimento dos dados no cadastro do aluno pelos funcionários da secretaria, e sendo identificada a necessidade de atendimento na SRM, é solicitada ao responsável a documentação comprobatória do aluno sobre seu diagnóstico, como também o responsável é encaminhado para uma primeira entrevista com a professora da SRM ou com a pedagoga responsável.

De posse dos citados documentos, eles são analisados pela professora da SRM e pedagoga, para verificar se o aluno poderá ou não ser matriculado na SRM para receber o AEE, ou seja, se o aluno possui o diagnóstico que condiz com o público-alvo definido para atendimento na SRM – Tipo I.

Nos casos em que os alunos apresentam defasagens significativas nas áreas de leitura, escrita e cálculos matemáticos, mas não possuem documentação que indiquem a necessidade de atendimento na SRM, eles podem ser encaminhados para atendimento no Programa Mais Aprendizagem⁷, que também é ofertado em contraturno e em alguns casos os alunos também são encaminhados para avaliações complementares: avaliações pedagógicas e/ou médicas.

A avaliação pedagógica poderá ser realizada pelo professor da SRM e setor pedagógico, e em caso de verificação de indicativos de deficiências ou transtornos de aprendizagem o aluno é encaminhado à Unidade de Saúde para agendamentos com os profissionais da área da saúde que se fizerem necessários como: neurologista, psicóloga, fonoaudióloga e psicopedagogo, para a realização de avaliação diagnóstica.

O critério número cinco dispõe sobre a funcionalidade legal da SRM, ou seja, sua organização segundo normas do Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento escolar, Calendário escolar e Normas Técnicas para a ocupação do espaço físico:

5 Critérios para organização funcional - A Sala de Recursos Multifuncionais deverá, obrigatoriamente, estar autorizada, com os atos regulatórios em

⁷ O Programa Mais Aprendizagem - PMA visa a atender todos os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, com necessidade de reforço nas habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas, a serem contempladas por todos os componentes curriculares, para que consigam prosseguir sua trajetória escolar, acompanhando com êxito as aulas na turma de matrícula regular (PARANÁ, 2021, p. 2). Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/instrucao_022021_deducseed_maisaprendizagem.pdf Acesso em 20 jan. 2022.

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:

5.1 Carga horária: a oferta do atendimento deverá ser no mínimo 800 horas e 200 dias letivos, com autorização de funcionamento para 20 (vinte) horas semanais por turno.

5.2 Recursos materiais: espaço físico – sala com localização, condição de salubridade, espaço, iluminação e ventilação adequados, de acordo com os padrões da associação de Normas Técnicas (ABNT NRB 9050/2015). Materiais pedagógicos – a SRM deve ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários adequados (PARANÁ, 2018, p. 3).

A organização da SRM é estabelecida a partir das matrículas dos alunos nas turmas da SRM, para os quais será estabelecido o cronograma de atendimento (Apêndice C), serão atendidos no máximo vinte alunos por turno, os quais serão organizados em turmas/grupos conforme suas necessidades como: maior ou menor comprometimento, defasagem na aprendizagem e características específicas de cada estudante. Exemplo: um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com comprometimentos mais significativos poderá ser atendido quatro vezes na semana, enquanto um aluno que apresente um transtorno funcional específico como a Dislexia, sem maiores comprometimentos, poderá ser atendido uma ou duas vezes na semana.

As características específicas de cada aluno são verificadas nas informações constantes nas avaliações e laudos que apresentam o diagnóstico e com as informações obtidas na entrevista com os responsáveis, na qual são verificadas as singularidades do aluno, para então organizar o cronograma. Nessa questão de organização, Ropoli (2010, p. 22) contribui ao dizer que:

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Estudantes com o mesmo diagnóstico possuem diferenças individuais que precisam ser observadas, para além das características diagnósticas, deste modo não há um critério definido para a organização do cronograma, sendo que mesmo com as informações obtidas na documentação e com os responsáveis, algumas características só serão observadas no decorrer dos atendimentos, sendo

necessários em alguns casos o remanejamento de turma, para que o aluno seja melhor atendido em suas necessidades.

O remanejamento, ou seja, a articulação de horários e dias de atendimento na SRM poderá ser realizado a qualquer momento, ficando essa responsabilidade a critério da professora da SRM juntamente com a pedagoga da turma e o responsável pelo aluno.

3.2 O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Para um melhor entendimento sobre a implantação das SRM e os processos de formação dos professores do AEE, inicialmente será apresentado o caminho histórico por meio das políticas de formação de professores voltado à Educação Especial a partir da LDBEN nº 9394/96.

3.2.1. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado

A formação inicial e continuada de professores para o AEE requer um conjunto de singularidades que exigem conhecimentos para trabalhar com a diversidade de alunos que apresentam necessidade de atendimento nas SRM, sendo que o processo de formação cria diferentes possibilidades de potencializar os conhecimentos.

Tomando como referência no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9394/96, observa-se que houve uma maior preocupação com a formação do professor para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial, que é apresentado no Art. 59, inciso III:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 24).

O inciso III apresenta uma diferenciação entre professores especializados e capacitados, para os professores especialistas indica a formação em nível médio ou superior, mas para a capacitação de professores do ensino regular não especifica como essa formação ocorrerá.

Um dos motivos para considerar a importância de formação dos professores para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial foi o aumento no número de matrículas de alunos considerados com deficiência em escolas públicas, sendo que naquele momento, a formação de professores para atender esse alunado ganhou destaque (MICHELS, 2011).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 02/2001/CNE-CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Art. 18, inciso 2º, considera que:

Professores especializados em educação especial são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, assim como definem, implementam, lideram e apoiam a utilização de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento. Esses profissionais trabalham em conjunto com o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5).

Desta forma, aos professores especializados é dada a responsabilidade de assegurar que as escolas atendam às necessidades educacionais de cada aluno, como também garanta a disponibilidade de espaços e materiais adequados e adaptados, para que tais ações sejam concretizadas.

No inciso 3º, há menção que os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas⁸, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental.

II – Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 5).

⁸ **Áreas da Educação Especial:** a Política Nacional de Educação Especial prevê atendimento educacional especializado para estudantes com deficiências físico-motores, intelectuais, mentais, visuais, auditivas, auditivas-visuais, múltiplas, transtorno do espectro do autismo, transtornos específicos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação, e hospitalizados por longos períodos (BRASIL, 2008).

A partir de 2001 foram exigidas formações mais específicas em nível de graduação, para que o professor da Educação Especial pudesse atuar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e a nível de pós-graduação para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Com estas especificações, os professores de outras licenciaturas, além da pedagogia, poderiam atuar na Educação Especial comprovando formação a nível de pós-graduação.

Em 2006, ocorreram alterações no curso de pedagogia, o qual era o curso responsável por ofertar a habilitação na área da educação especial, como relata Michels (2011):

Com a aprovação da Resolução CNE 1/2006 (BRASIL, 2006), que extingue as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos considerados com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de pós-graduação (MICHELS, 2011, P. 224).

Um ponto positivo da indicação para formação em nível de pós-graduação e a desvinculação da formação em educação especial do curso de pedagogia foi a oportunidade proporcionada aos professores de outras licenciaturas atuarem na área. A legislação estadual do Paraná, por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, apresenta a seguinte referência sobre a formação de professores:

Para atuar nesses serviços, seja na rede pública de ensino ou na rede conveniada, é necessário que o professor tenha habilitação em Educação Especial, em nível médio (Estudos Adicionais) ou superior (Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado) (PARANÁ, 2006, p.54).

As diretrizes especificaram as condições de formação a nível de pós-graduação ampliando para além da especialização, como também em mestrado e doutorado, assim como especificou que a formação a nível médio se referia aos estudos adicionais⁹, que era ofertado pelas secretarias estaduais em parceria com as universidades.

⁹ Até meados da década de 1990, mais especificamente até a promulgação da LDBEN 9.394/96, a formação de professores para a Educação Especial era de responsabilidade do ensino superior. Porém, frequentemente esta formação ocorreu em nível médio ou nos chamados estudos adicionais, oferecidos pelas secretarias estaduais de educação, em parceria com as universidades (MICHELS, 2017, p.38).

Na Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009 – CNE/CEB, no seu Art. 12, ressalta que: “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Com base nesta resolução, o Conselho Estadual de Educação publica a Deliberação n.º 02/2016 – CEE/PR, que dispõe as normas para a modalidade Educação Especial no sistema estadual de ensino do Paraná, na qual no seu Art. 31, reafirma o contido na Resolução 04/2009, dizendo que para atuação no AEE, o professor deve ter formação que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. E ainda no Art. 32, faz referência sobre como se dará a formação de professores para a Educação Especial em nível superior:

- I – Em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- II – Em curso de pós-graduação específico para Educação Especial;
- III - Em programas de complementação pedagógica, para Educação Especial (PARANÁ, 2016, p. 18).

Na Resolução n.º 04/2009 (BRASIL, 2009), as atribuições do professor especialista, segundo Oliveira e Prieto (2020, p. 344), trouxeram consigo a interpretação de que o professor regente da SRM deva “ser um professor multicategorial - aquele que deve atuar com as diversas categorias expressas no conceito de AEE”.

No estado do Paraná esta questão é favorecida pelo fato do atendimento ao público-alvo da Educação Especial ser pensada em áreas mais específicas, como já citado anteriormente: SRM área da Surdez, SRM área da Deficiência Visual, SRM - Altas Habilidades e Superdotação e a SRM objeto desta pesquisa, que atende alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos.

A especificidade de cada SRM apresenta a necessidade de constantes estudos, levando-se em conta que os professores efetivos da educação especial na rede de ensino do Paraná passam anualmente pela escolha de vaga, a qual não é assegurada por lei num único estabelecimento de ensino, assim, o professor poderá estar atuando numa SRM área da Deficiência Visual e no ano seguinte passar a atuar em outra área e em outra escola.

Oliveira e Prieto (2020, p. 351), a respeito da formação continuada do professor, ressaltam que:

Sem dúvida não podemos deixar de descartar o movimento pessoal de cada professor(a) para que se torne cada vez mais competente. Isso exige estudo e esforço no plano pessoal, além de competência e de criatividade para buscar recursos e estratégias que sejam condizentes com as características de aprendizagem de cada estudante.

A formação inicial e continuada dos professores do AEE se torna diversificada quando é comparado o tempo de atuação e as escolhas realizadas por cada professor, desta forma poderão ser verificadas lacunas quando é considerado o público-alvo e as várias atribuições do professor AEE. Deste modo, a busca pessoal pela profissionalização torna-se cada vez maior, uma busca contínua, mas ainda, em muitos casos, solitária.

3.2.2 Atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncionais

Ao professor da SRM são designadas atribuições para que o AEE possa ser consolidado na escola, visando à complementação curricular e pedagógica aos alunos público-alvo do AEE.

Para uma melhor reflexão de todo o trabalho desenvolvido pelo professor da SRM, cada atribuição será analisada e comentada, com base na Instrução n.º 09/2018 – SUED/SEED item 6 e nas práticas desenvolvidas pela professora da SRM do local da pesquisa, que atua nesse segmento do AEE há 13 anos.

A primeira atribuição define que o professor deve: “Assegurar a correta identificação do diagnóstico no cadastro do estudante, matriculado na Sala de Recursos Multifuncionais” (PARANÁ, 2018, p 4).

Deste modo, a cada início de ano letivo, cabe ao professor da SRM solicitar junto ao secretário escolar, uma lista disponível no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), intitulada Relatório Alunos-Deficiências, na qual estarão listados todos os alunos que já passaram por avaliação diagnóstica e foram inseridos no sistema, alunos novos que ingressaram no 6º ano e alunos transferidos de outros colégios.

A documentação dos alunos dos 6ºs anos, que em algum momento foram encaminhados para a realização de avaliação, e que estavam sendo atendimentos

por professores especialistas em Educação Especial, professores de apoio à aprendizagem ou ainda por profissionais da área da saúde, é encaminhada para as escolas estaduais pelo Núcleo de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba/PR.

Documentos como: Relatórios Psicoeducacionais, Psicopedagógicos, pedagógicos, laudos médicos e relatórios dos atendimentos pedagógicos e de saúde ofertados aos alunos (Sala de Recursos, Classe Especial, Apoio Pedagógico, Fonoaudiologia, Psicologia, Psiquiatria, neurologia, oftalmologia).

A documentação do aluno que assegura o diagnóstico e que dará direito à matrícula na SRM ainda é um requisito de ingresso, e sobre a relação diagnóstico/inclusão no ensino regular, Bridi (2009, p. 06) questiona a ação de alguns professores quando afirma que:

Apesar de uma compreensão mais relacional sobre a condição do sujeito – seu diagnóstico – e do reconhecimento de suas potencialidades – para além do seu diagnóstico – no cotidiano escolar a necessidade diagnóstica é reivindicada pelos professores. Como se ter um ou outro diagnóstico implicasse e determinasse diferentes formas de aprender, ao mesmo tempo em que, se encontra justificativa – para o professor – sobre a não aprendizagem do seu aluno evitando mudanças necessárias na organização escolar e nas práticas pedagógicas.

Assim como aponta o autor, infelizmente esta visão sobre a necessidade do diagnóstico para justificar o fracasso do aluno ainda é apresentada por parte dos professores, por isso, essa questão deve ser abordada sempre que necessário, objetivando a reflexão coletiva na escola, dando aos diagnósticos o significado de ponto de partida para a elaboração de estratégias de atendimento, tanto na SRM como na sala de aula comum, e não como ponto final, gerando estigmas que levam em alguns casos a exclusão.

A partir da leitura e análise dos relatórios enviados pelo NRE Municipal de Curitiba/PR, são realizados os primeiros contatos com as famílias com o agendamento de uma entrevista com os pais ou responsáveis, que será realizada pela professora da SRM ou pela pedagoga.

Durante essa entrevista, buscam-se informações sobre características individuais do aluno, sobre a dinâmica familiar, suas dificuldades e habilidades e em seguida a professora da SRM descreve como é a organização e funcionamento da SRM. Por fim, são realizadas as matrículas, caso seja confirmado a necessidade de atendimento.

Durante a realização das matrículas as turmas são organizadas conforme o cronograma estabelecido, observando o máximo de alunos por turma e por turno, como foi sublinhado anteriormente.

Realizadas as matrículas, segue-se para a segunda atribuição, que diz respeito ao Plano de Atendimento Educacional Especializado que deve ser elaborado para cada aluno, na qual orienta que o professor deve:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (PARANÁ, 2018, p 4)

Seguindo as especificações da segunda atribuição, foi sugerido pelos técnicos do setor de Educação Especial do NRE Curitiba, um modelo de PAEE (anexo 01), para as SRM – Tipo I do município de Curitiba/PR, o qual apresenta os seguintes itens (Quadro 08):

Quadro 08 – Roteiro para a elaboração do PAEE

I – <u>Identificação</u> : Nome do professor, nome do aluno, assim como sua data de nascimento, ano/turma, turno e diagnóstico registrado no SERE;
<p>II – <u>Caracterização da aprendizagem</u>:</p> <p>Avaliação pedagógica acadêmica:</p> <p>Levantamento dos aspectos de conteúdo acadêmico do ano de matrícula do aluno e funções como memória, atenção e linguagem, obtidos por meio do relatório da avaliação psicoeducacional e/ou avaliação do rendimento escolar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar como referência o Currículo Priorizado de Língua Portuguesa e Matemática; 2. Investigar como se dá o funcionamento do aluno nos aspectos memória, atenção e linguagem; 3. Proposta de atividades pedagógicas de acesso ao currículo proposto diante da seleção de expectativas de aprendizagem proposta para a turma. <p>Aspectos sociais e psicoafetivos:</p> <p>Descrição do comportamento esperado para sua faixa etária e situação familiar em relação aos aspectos voltados à aprendizagem do aluno.</p>
<p>III – <u>Plano de Trabalho</u>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização do atendimento – descrever como se dá o atendimento do aluno da SRM: individual ou em grupo, número de atendimentos por semana, carga horária, necessidade de flexibilização curricular no cotidiano da sala de aula e avaliações. 2. Atividades e materiais,

3. Referenciais de apoio.
4. Trabalho colaborativo do AEE com os profissionais do ensino comum;
5. Trabalho colaborativo com a família.

Objetivo Geral: retratar o objetivo do trabalho a ser desenvolvido, tomando como referência o acesso ao currículo do ano de matrícula no ensino comum, de forma a desenvolver as funções defasadas como memória, atenção, concentração e percepções;

Objetivos específicos: analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio do aluno; criar situações de aprendizagem que aproximem, o máximo possível, dos conhecimentos trazidos pelo aluno, do currículo do ano de matrícula dele; organizar o espaço, materiais e equipamentos em função das propostas de ensino planejadas em relação ao ensino comum; avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, caso não tenham sido satisfatórias.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do Plano de Atendimento Educacional Especializado (2022).

O PAEE é o planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas na SRM. A elaboração deste plano deve envolver o professor da SRM, os professores das disciplinas, a equipe pedagógica, a família e se possível os profissionais da área da saúde que acompanham o desenvolvimento do aluno.

É um documento que proporciona o acompanhamento da aprendizagem do aluno com relação à superação de suas dificuldades a partir da identificação de suas potencialidades buscando o desenvolvimento de suas habilidades, por isso ele deve ser revisto continuamente e atualizado após cada Conselho de Classe.

Durante a elaboração do PAEE, seguindo os itens sugeridos acima, o professor do AEE na SRM precisa ter clara a objetividade do trabalho que será realizado com cada aluno, para que não haja dúvidas sobre as funções que o professor da SRM desempenha. Sobre esta questão Miranda (2015, p. 88) contribui mencionando que:

O Atendimento Educacional Especializado não tem um caráter de reforço e não é substitutivo da sala de aula comum, portanto, a atribuição do professor do AEE é trabalhar apenas a necessidade específica do aluno, promovendo os métodos e recursos necessários no contexto pedagógico. A relação do currículo entre ambas as salas é assegurada pela flexibilização deste e por recursos e metodologias, de forma que o professor do AEE possa elaborar suportes e estratégias que propiciem ao aluno superar sua dificuldade em assimilar, acompanhar e se desenvolver no currículo escolar, estendendo essas adaptações à sala de aula comum.

Para o trabalho desenvolvido na SRM não ser confundido como um reforço escolar, o qual trabalha a revisão de conteúdos e atividades aplicadas em sala de

aula, o professor da SRM precisa deixar claro aos demais profissionais da escola quais são os objetivos do AEE da SRM, a partir da elaboração do PAEE de forma colaborativa.

Na rede estadual do Paraná, este “reforço escolar” é aplicado por meio do Programa Mais Aprendizagem, que também ocorre em contraturno.

Como terceira atribuição, o professor deverá: “Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no Atendimento Educacional Especializado, na sala de aula comum e nos demais ambientes da instituição de ensino” (PARANÁ, 2018, p.4).

Para a execução desta atribuição o professor da SRM deve articular as ações com os profissionais envolvidos no atendimento do aluno público-alvo do AEE na SRM por meio de reuniões, buscando estratégias que facilitem o acesso do aluno aos conteúdos disciplinares e as atividades nos diversos ambientes do colégio, em relação à (ao) (s):

- Estrutura do prédio - Rampas de acesso a todas as dependências da escola como: sala de aula, secretaria, setor pedagógico, biblioteca, laboratórios de ciência e de informática, refeitório, banheiro adaptado, entre outros;
- Recursos materiais: material impresso ampliado, notebook, mouse e teclado adaptados, pranchas de comunicação, materiais esportivos, entre outros;
- Adaptação curricular¹⁰, adequação de horários, entre outros.

Deste modo, após o levantamento dos materiais necessários, as questões pedagógicas ficarão sob responsabilidade do setor pedagógico, professores das disciplinas e professora da SRM, e a questão estrutural e aquisição de materiais sob a responsabilidade da direção, por envolver a aplicação de verbas.

A quarta atribuição se refere aos materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, afirmando que é necessário, por parte do professor:

Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes e os desafios que

¹⁰ Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p. 2).

estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo (PARANÁ, 2018, p. 4).

Caso não seja informada pela família no momento da matrícula na turma do ensino regular, a necessidade de adaptações mais específicas como: livros e atividades ampliadas, pranchas de comunicação, maquetes, ilustrações, materiais e jogos para estímulos sensoriais, jogos pedagógicos, entre outros, para o aluno que será atendido na SRM, essa questão será analisada a partir da avaliação diagnóstica.

Os materiais requisitados podem ser adquiridos pela própria escola, a partir do recebimento de verba específica, em lojas especializadas, mas em muitos casos eles são produzidos pela professora da SRM, por exigir maior especificidade.

Se houver dificuldades na produção de materiais necessários ou mesmo na sua aquisição, seja pela escola ou pela mantenedora, esse fator pode apresentar-se como uma barreira ao atendimento dos alunos, assim como retratam Oliveira, Lima e Santos (2015, p. 108): “A produção de material adaptado está entre as funções das SRM que vêm sendo debatidas pelos professores, uma vez que sobrecarrega o trabalho docente e exige recursos financeiros que nem sempre a escola possui”.

Essa afirmação é compartilhada por Pasian, Mendes e Cia (2017, p. 11) relatando que:

Vários estudos, dentro da temática “material”, têm como lócus para elaboração a adaptação de materiais, de tal forma que fica muito a cargo do professor a decisão pela elaboração do material, o que pode dificultar o desenvolvimento das atividades realizadas na SRM.

Uma das alternativas, com respeito à produção de matérias, é a prática de utilização de materiais reciclados e de materiais disponíveis na escola como: cartolina, EVA, papel *kraft*, cola, fita adesiva, revistas, entre outros, buscando parcerias com os professores das disciplinas para a confecção deles.

A quinta atribuição se refere ao trabalho articulado com os professores do ensino comum e com os demais profissionais da escola, já a sexta atribuição se refere à orientação aos professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Por entender que essas atribuições exigem um maior aprofundamento sobre o trabalho realizado, por envolver além dos alunos, os profissionais que atuam na escola, isso será melhor desenvolvido no Capítulo 4.

Na sétima atribuição, encontra-se descrito que o professor deverá:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes: ensino da Comunicação Aumentativa e alternativa – CAA; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores com vistas ao acesso ao currículo do ano de matrícula do estudante (PARANÁ, 2018, p 4).

A Comunicação Aumentativa e alternativa, assim como os recursos de Tecnologia Assistiva são utilizados para os alunos diagnosticados com deficiência física neuromotora, como: fichário de comunicação (prancha), fichário de bolso, pasta e/ou prancha frasal, objetos, miniaturas, entre outros.

Já o desenvolvimento das funções mentais superiores é direcionado aos alunos que requeiram a adaptação curricular quanto aos conteúdos, complexidade, tempo, quantidade, para desenvolver a autonomia, iniciativa, socialização e vínculo positivo com a aprendizagem, que serão definidos no PAEE do aluno.

Diante das atribuições do professor da SRM é de suma importância que elas sejam de conhecimento dos envolvidos no atendimento do aluno.

Sobre a atuação do professor da SRM na escola, o trabalho de Anjos, Vasconcelos e Caliman (2021, p. 300) corrobora quando afirma que:

Considerar o Atendimento Educacional Especializado apenas como um conjunto instrucional de procedimentos significa ignorar a multifuncionalidade que envolve o papel desempenhado pelo professor do AEE. Na prática, ele não tem como única função o atendimento em si do aluno, pois suas atribuições estão atreladas a outras ações que juntas geram e disseminam o processo de inclusão, abrangendo uma dimensão formativa e relacional para o desenvolvimento de atitudes e valores tão necessários à construção da educação inclusiva.

Assim, para que as atribuições aqui descritas possam ser desenvolvidas na escola, fica claro que inicialmente elas são de responsabilidade do professor da SRM, mas também que ele deve contar com o apoio da comunidade escolar, mais especificamente do setor pedagógico, por ser o setor responsável pela articulação com os demais envolvidos e pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido.

Conta-se também com o apoio e supervisão do setor de Educação Especial do NRE, por meio dos técnicos designados que orientam as ações desenvolvidas na SRM em reuniões periódicas e envio de materiais para subsidiarem o trabalho durante todo o ano letivo.

3.2.3 Organização da SRM durante a pandemia da COVID-19

No Paraná, em 16 de março de 2020, o Governo do Estado publicou o Decreto 4230/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19, e em seu Artigo 8º diz que: “as aulas em escolas e universidades públicas estaduais ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020” (PARANÁ, 2020, p. 1).

A partir de então, a SEED/PR emitiu orientações, decretos e resoluções para o atendimento dos alunos por meio de aulas não presenciais, organizando e implantando aulas por meio da utilização de canais da TV, aplicativos como “Aula Paraná”¹¹ e atividades no *Google Classroom*¹².

Em 06 de abril de 2020, iniciaram-se as atividades não presenciais, em regime especial, segundo a Resolução nº 1.016 de 03 de abril de 2020, que sobre as atividades não presenciais, Artigo 3º da citada resolução estabeleceu que:

Art. 3.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas (PARANÁ, 2020, p. 1).

As opções de atividades designadas como não presenciais facilitaram o contato dos professores com os alunos para transmissão das aulas ou entrega de

¹¹ Resolução SEED nº 1.016 - 03/04/2020 - Aplicativo “Aula Paraná” gratuito para IOS e Android, contendo material das aulas, com possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma na qual o aluno se encontra regularmente matriculado, mediante sincronia automática via plataformas de gerenciamento de dados (PARANÁ, 2020, p. 1).

¹² RESOLUÇÃO N.º 1.522/2020 – GS/SEED - *Google Classroom*, o qual contém material das aulas, com possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma na qual o aluno se encontra regularmente matriculado, mediante sincronia automática via plataformas de gerenciamento de dados (PARANÁ, 2020, p. 2).

atividades, porém para a modalidade de Educação Especial não houve orientações a respeito, como consta no Art. 23 inciso IV: “Educação Especial: Para o Atendimento Educacional Especializado ofertado pelas escolas da Rede Estadual de Ensino no turno e contraturno as orientações serão repassadas posteriormente” (PARANÁ, 2020, p. 4).

Em 15 de abril de 2020, a SEED/PR publicou a Orientação nº 02/2020, em relação ao regime especial das atividades escolares na forma não presencial. No item seis apresentou orientações para a Educação Especial e em específico as SRM, no subitem 6.2 que diz:

As atividades para os estudantes da SRM serão disponibilizadas pelo professor no *Google Classroom* e no aplicativo “Aula Paraná”, na forma de atividades complementares e/ou suplementares para serem realizadas pelos estudantes e acompanhadas pelo professor da SRM (PARANÁ, 2020, p. 4).

Pelo motivo de ajustes no sistema para implantação das aulas *online*, não foi possível a abertura das turmas das SRM no *Google Classroom*, nem no Aplicativo “Aula Paraná”. Assim, enquanto eram aguardadas novas orientações, foi dado início aos contatos com os familiares dos alunos matriculados nas SRM, para a opção da entrega de atividades impressas na escola, conforme orientação do setor de educação especial no NRE Curitiba.

Em seguida, no 23 de abril de 2020, a SEED/PR. publicou a Orientação nº 006/2020 que, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, orienta sobre os procedimentos para a realização do Atendimento Educacional Especializado para os alunos da Educação Especial, matriculados na rede pública estadual de ensino do Paraná. No item quatro, subitem A, diz que aos professores da SRM caberá (para facilitar as observações o subitem A foi numerado):

A.1 - Centrar as atividades pedagógicas, preferencialmente, nas disciplinas de Português e de Matemática;
A.2 - Acessar as aulas não presenciais disponíveis nos meios oficiais, conforme a Resolução n.º 1.016/2020, objetivando a interação com os conteúdos que estão sendo trabalhados, conforme ano/série de matrícula do estudante;
A.3 - Garantir o acesso de todos os estudantes matriculados na sua Sala de Recursos Multifuncionais, na plataforma do Google Classroom, tanto nas salas virtuais das diferentes disciplinas quanto na SRM virtual, estabelecendo cronograma de atendimento (PARANÁ, 2020, p. 4).

Porém, novamente não houve a abertura das turmas das SRM no *Google Classroom* e no Aplicativo “Aula Paraná”, não sendo possível cumprir os itens acima citados. Os professores ficaram mais uma vez aguardando novas orientações da SEED/PR.

Na mesma orientação ficou estabelecido que para os alunos sem acesso às tecnologias, a escola deveria disponibilizar de forma impressa os materiais pedagógicos, assim os responsáveis foram convocados a comparecer quinzenalmente na secretaria da escola para retirar atividades impressas, e como recurso para contato foram criados grupos no *Whatsapp* (PARANÁ, 2020).

Não serão relatados aqui todos os itens da Orientação nº 006/2020, apenas as que foram cumpridas, levando-se em conta as condições de acesso dos alunos.

O item A.10 dispõe sobre a responsabilidade de registro das ações realizadas, expondo que seria necessário:

A.10 - Manter os registros de acompanhamento pedagógico dos estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais para que, ao final do período de isolamento social, no retorno das atividades escolares presenciais, elabore-se o relatório de acompanhamento pedagógico do AEE, no qual deverá conter a descrição das ações pedagógicas desenvolvidas, o detalhamento da participação e do desempenho do estudante. Concluído o relatório, após anuência do pedagogo e dos demais envolvidos no Plano de Atendimento Educacional Especializado, será necessário que a família também tome ciência e assine o documento (PARANÁ, 2020, p. 5).

O Relatório de Rendimento Escolar (anexo 02) é um documento oficial que integra a documentação do aluno, no qual são relatadas as ações realizadas com o mesmo, o trabalho colaborativo desenvolvido e os resultados obtidos a partir dos objetivos propostos no PAEE.

Foi um ano atípico considerando a organização e funcionamento da SRM, em comparação com os anos anteriores, novos tempos, novas metodologias e recursos aos quais tanto alunos como professores precisaram buscar conhecimentos por meio de tutoriais, cursos e orientações de colegas para que essa prática proporcionasse o desenvolvimento das aulas de forma remota, visando à aprendizagem.

No início do ano letivo de 2021, deu-se continuidade aos atendimentos remotos e, para tanto, foi estabelecido a prioridade nas aulas síncronas¹³, por meio do aplicativo *Google Meet*.

Apesar das tentativas de acesso e contato, os professores não conseguiram estabelecer o atendimento remoto por meio de aulas síncronas com todos os alunos matriculados, devido à dificuldade das famílias com relação à aquisição de aparelhos eletrônicos e/ou disponibilidade de rede de internet em seus domicílios.

Deste modo, para que os alunos tivessem condições de participar das aulas assíncronas, a direção do colégio permitiu o acesso dos alunos ao laboratório de informática da escola durante o segundo trimestre de 2021, sendo disponibilizado o tempo de uma hora por aluno, conforme agendamento, para a realização das atividades postadas no *Google Classroom*, conforme Orientação n. 02/2020 – DPGE/SEED: “Os colégios poderão disponibilizar os laboratórios de informática em escala de horário, respeitando as orientações das direções e dos órgãos de saúde” (PARANÁ, 2020, p. 9).

No segundo semestre, conforme Ofício Circular nº 051/2021 - DEDUC/SEED de 02 de agosto de 2021, foi autorizado o retorno presencial dos alunos da rede pública estadual, justificando que:

Mesmo com esforços da rede pública com a oferta de ensino remoto e ensino mediado por tecnologia, já há evidências do impacto da pandemia Covid-19 na aprendizagem dos estudantes, principalmente na aprendizagem daqueles em situação de pobreza e vulnerabilidade (PARANÁ, 2021, p. 1).

Pela constatação da ocorrência de certa defasagem na aprendizagem dos alunos com as aulas síncronas, eles retornaram às aulas presenciais, seguindo as orientações sanitárias de higiene e distanciamento social, sendo que somente os alunos que apresentavam comorbidades comprovadas por atestado médico, e alunos cujos responsáveis não autorizaram o retorno, poderiam continuar no ensino remoto por meio das aulas síncronas ou assíncronas (material impresso).

¹³ As **aulas síncronas** são aquelas que acontecem em tempo real. Na educação a distância, isso significa que o professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/o-que-sao-aulas-sincronas-e-assincronas/> Acesso em 22 jan. 2022.

4 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, À LUZ DO PRINCÍPIO COLABORATIVO

O trabalho colaborativo é um princípio para guiar as ações do AEE na SRM, pois a dinâmica que envolve a aprendizagem dos alunos, fomenta ações que abrangem a comunidade escolar. Assim como afirma Vilaronga (2014, p. 142):

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais.

Vale ressaltar que o coensino se torna mais aplicável em escolas do ensino fundamental I, por sugerir a participação de ambos profissionais, professora regente e professora do AEE no mesmo espaço físico, podendo ser ou não o espaço da sala de aula, realizando um arranjo físico da sala de aula, adequando a distribuição dos materiais de forma a facilitar o acesso e que ambos os professores possam trabalhar conjuntamente (DIAS, 2018).

A construção das ações sugeridas pela autora (VILARONGA, 2014) mostra o potencial de partilha e metas a serem trabalhadas em conjunto também em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, explorando o conhecimento de ambos os professores tanto no planejamento como na aplicação das atividades em sala de aula.

O conceito de trabalho colaborativo está associado aos conceitos de autonomia profissional e institucional, a fim de acender condições de avanço das práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em decorrência de ações fortalecidas pelo trabalho coletivo buscando alcançar objetivos comuns (PINTO e LEITE, 2014), (VILARONGA, 2014), (ARARUNA, 2018) e (DIAS, 2018)

No estado do Paraná, o desenvolvimento do trabalho colaborativo também é atribuição do professor da SRM tipo I, estabelecida a partir da Instrução n.º 09/2018 – SUED/SEED, que neste capítulo, pretende apresentar sua complexidade.

O trabalho colaborativo se estende à comunidade escolar e à família, como consta nos itens abaixo, designados como quinta e sexta atribuições:

5. 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.
6. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (PARANÁ, 2018, p. 4).

Para o estabelecimento destas ações, o trabalho do professor da SRM dependerá da boa relação e comunicação com os professores das disciplinas, pois é por meio deles que o aluno terá acesso aos conteúdos escolares e participará socialmente com seus colegas de classe.

Para as escolas que fazem parte do NRE de Curitiba/PR., as orientações sobre a elaboração do cronograma, do Plano de Atendimento Educacional Especializado e como deverá ocorrer o referido trabalho colaborativo, são repassadas pelos técnicos-pedagógicos responsáveis pelo setor de Educação Especial do NRE em reuniões destinadas aos professores das SRM, equipes pedagógica e diretiva, assim como aos secretários escolares, com o objetivo de fornecer subsídios aos profissionais envolvidos.

As orientações aos professores atuantes nas SRM, no período em que ocorreu a pesquisa, foram realizadas por meio de convocações (Exemplo - Anexo 05) e realizadas via *Google Meet*, com as falas do coordenador da educação especial e os técnicos atuantes no período. Após as reuniões, foram enviados para os professores e para as equipes gestoras e pedagógicas das escolas, por meio do *e-mail* institucional, além dos *slides* com o conteúdo das reuniões, documentos e materiais para subsidiar o trabalho colaborativo na escola.

O objetivo do trabalho colaborativo é o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação, entre outras. Ações mais adequadas para o sucesso da aprendizagem e socialização dos alunos, público-alvo do AEE na instituição escolar regular.

Contribui com o conceito de trabalho colaborativo a pesquisa de Souza (2017, p. 1053) quando afirma que:

É de grande importância, da mesma forma, que o professor trabalhe de forma colaborativa com outros profissionais da educação a fim de perceberem os avanços e retrocessos de seus alunos. As parcerias são essenciais para que se atinja o máximo do desenvolvimento das potencialidades do aluno, pois ninguém é possuidor de todos os saberes.

As parcerias construídas entre os diferentes profissionais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo não podem ser consideradas como imposição externa, mas sim como uma ação coletiva para superar as dificuldades pedagógicas identificadas, seja na área da aprendizagem ou do ensino (PINTO; LEITE, 2014).

O trabalho de Damiani (DANIELS, 2000 *apud* DAMIANI, 2008, p. 218), sobre o trabalho colaborativo, também contribui quando “argumenta que as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros”.

Percebe-se a importância do desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola, porém tal processo demanda envolvimento, compromisso, empatia, disponibilidade e aceitação para constantes reflexões sobre a prática coletiva, por envolver profissionais de diferentes áreas, com diferentes histórias de vida, diferentes experiências em relação ao ensino e a aprendizagem.

Essas considerações apontam algumas ações que podem se tornar empecilhos, dificultando a realização de um trabalho conjunto, compartilhado, criando barreiras de forma consciente ou inconsciente, assunto que será tratado a seguir.

4.1 BARREIRAS QUE PODEM DIFICULTAR O TRABALHO COLABORATIVO

Ao longo dos anos, levando-se em conta a LDBEN – Lei 9394/96, educadores, legisladores, alunos com necessidades educacionais específicas e seus familiares buscam o cumprimento do direito à educação baseado no respeito e equidade, dentro de espaços que sejam inclusivos, que respeitem as diferenças e as individualidades, que são bem específicas em se tratando de alunos que requeiram o AEE no ensino comum.

Apesar desses direitos estarem expressos na legislação federal, estaduais e municipais, é uma questão que ainda suscita discussões pela necessidade de maior investimento para que os avanços em relação aos alunos atendidos pelo AEE sejam mais perceptíveis e comuns e que tenham condições de alcançar aquilo que lhes é de direito, o direito a uma educação de qualidade.

Esse direito ainda não é realidade na maioria dos estabelecimentos de ensino, para os quais se atribui a necessidade da prática do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais que atuam no ambiente escolar, porém são várias as barreiras que ainda impedem essa prática de forma efetiva. Serão citadas aqui algumas dessas barreiras:

4.1.1 Barreiras atitudinais¹⁴

A visão e práticas segregadoras ainda estão presentes na sociedade como um todo, e desta forma também na escola. O conceito que se tem sobre a educação e seus sujeitos reflete em atitudes dentro e fora das salas de aula.

Deste modo, algumas ações podem ser vistas como barreiras atitudinais, pois essas atitudes ou procedimentos podem impedir ou prejudicar a participação do aluno com deficiência ou distúrbios de aprendizagem em igualdade de condições com os demais alunos como, por exemplo, quando um aluno com deficiência intelectual é deixado no fundo da sala realizando atividades desconexas com as da turma só para não atrapalhar a aula.

E mesmo que esse tipo de atitude, entre outras, sejam alvo de constantes orientações dentro da escola, há professores que não as aceitam, há também outros que apesar de concordar com as orientações continuam realizando o trabalho de forma individual, dentro de suas concepções (BAPTISTA, 2011), (SILVA, 2017).

Comportamentos de segregação e negação de professores, quanto à participação no processo de inclusão e do trabalho colaborativo são apresentados por Glat (2018, p. 16) que relata:

Justamente, em função dessas concepções, ainda dicotômicas e estereotipadas, a relação entre os dois grupos de profissionais é complexa e, potencialmente, conflituosa. Muitos docentes do ensino comum, mesmo quando acolhedores ou com discurso “politicamente correto” a favor da inclusão, no fundo, não acreditam que alunos com deficiências pertencem às suas turmas. É muito comum ouvirmos falas como: “eles aprenderão melhor em classes especiais”, “terão mais atenção diferenciada lá, que eu não posso dar aqui”, “a professora do AEE quer que eu faça um trabalho diferenciado com esse aluno; mas o que eu faço, enquanto isso, com o resto da turma?”. Além disso, muitos não apreciam o suporte que os professores especializados podem lhes dar, porque eles “não têm ideia do

¹⁴ Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/news/principais-conceitos/>

que é manejar uma turma com tantos alunos, cheia de problemas, com todas as cobranças em cima de nós!”.

Frente a situações como estas, entende-se como necessário proporcionar a esses professores momentos em que eles possam vivenciar situações nas quais existam ações conjuntas no atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial, possibilitando o entendimento de que o trabalho colaborativo pode proporcionar benefícios que não são encontrados em locais onde ocorrem aprendizagens individualizadas e segregadoras, pois as pessoas alcançam maturidade de pensamento e de aprendizado nas relações com outras pessoas (DAMIANI, 2008).

Atitudes que discriminam são qualquer atitude que exclua, menospreze e humilhe pessoas, praticando ações preconceituosas. Essas ações são geralmente praticadas contra minorias que apresentam diferenças culturais, religiosas, socioeconômicas, de raças e pessoas com deficiências, entre outros.

Deste modo, atitudes discriminatórias devem ser combatidas na escola e em qualquer ambiente, pois elas podem gerar graves prejuízos aos alunos como: sentimento de menos valia, baixa autoestima, frustração, problemas emocionais entre outros.

4.1.2 Dificuldades quanto ao tempo e horários

A escola tem horários pré-estabelecidos, aos quais os profissionais da escola estão sujeitos, principalmente os professores das disciplinas curriculares que ministram aulas de 50 minutos em até cinco turmas diferentes por turno, sendo que, essas aulas podem ou não ser geminadas.

É nesse contexto que professores do ensino regular e pedagogos justificam que a falta de tempo é uma barreira para que ocorram discussões, trocas de informações e vivências necessárias para que possa ocorrer o trabalho articulado com o professor da SRM (MIRANDA, 2015).

É uma fala bem comum entre os profissionais da educação de que o tempo destinado às trocas de experiências não seja suficiente ou até mesmo inexistente para que ocorra uma articulação de ações, as quais demandam tempo para discussão, troca de informação e planejamento, além de verificação dos resultados para reflexão do grupo na tomada de novas ações.

Há também barreiras que surgem quando o professor da SRM trabalha somente 20 horas semanais no colégio, e como o atendimento ocorre no contraturno, não haverá contato direto com todos os professores, ficando o setor pedagógico como mediador nessa comunicação, porém essa mediação nem sempre ocorre de forma satisfatória (PASIAN, MENDES e CIA, 2017).

Para que o princípio de trabalho colaborativo ocorra, será necessária a articulação do trabalho do professor da sala comum e do professor da SRM, mas no caso dos professores que não trabalham no mesmo turno o contato se tornará mais superficial por meio de mensagens e mediação do setor pedagógico, porém isso dependerá que a escola possua pelo menos uma pedagoga que atue em período integral na escola, caso contrário, a mediação ocorrerá somente por meio de mensagens, o que pode dificultar a comunicação. Como relata Castellanos (2018, p. 93).

Segundo os testemunhos das professoras entrevistadas, tanto professoras do ensino regular quanto do AEE manifestaram não haver tido comunicação entre elas nem conhecimento do trabalho desenvolvido por seus colegas na sala comum e na SRM com o aluno pertencente a essas turmas. Denotou-se a ausência de comunicação e conseqüentemente trabalho articulado entre a professora da classe comum e a professora da SRM.

Existem outros motivos para que essa comunicação fique prejudicada, mas essas podem decorrer do fato em que os professores de ambas as modalidades não tenham a oportunidade de se encontrarem, mesmo que ocasionalmente, como dificuldades em estabelecer um bom relacionamento, falta de empatia, seja por parte dos professores do ensino comum ou por parte do professor da SRM.

Portanto é necessário proporcionar espaços de diálogo entre os profissionais envolvidos no atendimento aos alunos público-alvo do AEE, buscando alternativas que facilitem a comunicação e encontros entre os professores e equipe pedagógica, a fim de analisar o trabalho desenvolvido para que este atenda de forma concreta e efetiva as necessidades educacionais dos alunos (CASTELLANOS, 2018).

4.1.3 Falta de conhecimento

O conceito equivocado sobre o trabalho realizado na SRM pode ocorrer caso as atribuições do professor AEE na SRM não sejam informadas aos professores e

aos responsáveis, levando-os a considerarem como um trabalho de reforço escolar, apoio escolar, ou seja, apenas uma continuidade do trabalho da sala de aula (MIRANDA, 2015), (OLIVEIRA, LIMA e SANTOS, 2015).

Para que não haja dúvidas a respeito dos atendimentos aos alunos público-alvo do AEE, Souza (2017, p. 1060) contribui quando afirma que:

Para fortalecer um trabalho em parceria, há necessidade de se compreender que as funções essenciais do professor de classe comum e do professor da SRM são diferentes, porém interdependentes. Enquanto o primeiro necessita encontrar alternativas que favoreçam a participação de seus alunos PAEE no processo de ensino/aprendizagem junto a seus pares na sala de aula comum, o segundo deve oportunizar aos mesmos alunos a descoberta de suas potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento destes e ampliação de participação na sala de aula comum.

Por esse motivo se faz necessário manter os profissionais da escola informados sobre o papel que cada um desempenhará no processo de atendimento das necessidades educacionais específicas de cada aluno atendido na SRM, sendo desse modo um dos primeiros passos para que o trabalho colaborativo ocorra, pois esse trabalho só fará sentido a partir do momento em que todos tenham objetivos em comum, mesmo que de forma diferenciada.

Outra questão a ser considerada pela falta de informação mais específica a respeito das dificuldades apresentadas pelos alunos público-alvo do AEE, é que a expectativa dos professores do ensino comum em relação ao trabalho do professor da SRM apresentam, em sua maioria, o entendimento de que esse atendimento eliminará as dificuldades dos alunos (GARCIA, 2017).

Esse fato pode estar relacionado ao período histórico em que a Educação Especial era pautada no processo de integração que ocorreu antes do processo de inclusão e tinha como base a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994:

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 7).

Nesta visão, apenas os alunos com deficiência que se enquadrassem nos padrões de normalidade poderiam frequentar a escola regular e os demais permaneciam nas escolas especiais.

Assim, parte da população e entre eles os profissionais que atuam na escola ainda mantêm resquícios desse conceito, como é possível perceber no quadro 09 que estabelece a diferença entre integração (modelo médico) e inclusão (modelo social):

Quadro 09 – Diferenças entre integração e inclusão

INTEGRAÇÃO (MODELO MÉDICO)	INCLUSÃO (MODELO SOCIAL)
Sustenta-se no positivismo	Sustenta-se no materialismo histórico
Focado nas questões fisiológicas, objetiva restaurar o corpo doente à condição considerada normal. A deficiência, vista enquanto desvio do estado normal da natureza humana, deve ser tratada e amenizada.	Apoia-se na ideia de que as diferenças corporais, sensoriais e intelectuais não constituem anomalias ou doenças, mas diferentes formas de funcionamento, de tal modo que não se pode prever a existência de uma norma a todos os seres humanos.
Apenas pessoas com corpos saudáveis, normais, aptos e habilitados poderiam ascender no mercado de trabalho.	As pessoas com corpos diferentes ou “anormais/ doentes” seriam incapazes de participar e produzir.
Deficiência como resultado de uma patologia no corpo do indivíduo.	Deficiência como um produto de uma sociedade “descapacitante” ou “incapacitante”.
Nas escolas e nas situações de formação inicial e continuada os professores deveriam conhecer as causas, as características e as comorbidades dos diferentes “quadros” como fator determinante para a escolarização de determinados estudantes.	A segregação sistemática de qualquer grupo se tornou uma prática intolerável desde que se iniciaram os movimentos sociais nos anos 1960, que conscientizaram a sociedade sobre a segregação e a marginalização.
Sistema escolar caracterizado pelas ideias de uniformidade, meritocracia e formação de indivíduos úteis, hábeis para participar de uma sociedade pautada por padrões bem estabelecidos.	A reivindicação de direitos, acessibilidade, lutas contra o preconceito e a discriminação entraram definitivamente no universo escolar.
O aluno poderá frequentar o ensino regular após se enquadrar nos padrões determinados como normais.	A escola deverá estar preparada e adequar-se às necessidades educativas e sociais do aluno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base no texto de Bisol, Pegarini e Valentini (2017).

Infelizmente o modelo médico ainda está presente em muitas ações no cotidiano da escola. Quando exige-se que os alunos se enquadrem dentro das normas da escola, da sala de aula, da metodologia do professor, dos critérios de avaliação que é aplicado a todos os alunos, gerando com isso comparações de desempenho sem proporcionar condições mínimas para que o aluno com deficiência tenha acesso à aprendizagem.

Para que concepções e práticas baseadas no modelo médico possam ser superadas por meio da formação continuada em serviço, percebe-se a urgência do entendimento de que a prática pedagógica na perspectiva inclusiva e colaborativa não pode ser construída de forma em que cada um atue isoladamente em sala de aula e em outros ambientes da escola, ignorando as ações coletivas de trabalho (ARARUNA, 2018).

4.1.4 Professores das SRM que não encontram apoio

Professores das SRM que não encontram apoio na escola, acabam se isolando, o que pode resultar na ausência de ações para encontrar saídas novas para os problemas. Em consequência, optam por adotar práticas comuns, sem expectativas de sucesso (MIRANDA, 2015), (DAMIANI, 2008).

A falta de apoio pode ocorrer pela falta de conhecimento sobre o funcionamento e objetivos do AEE na SRM por parte das equipes diretiva e pedagógica, as quais são responsáveis pelos encaminhamentos e ações dentro da escola, porém caberá ao professor da SRM apresentar o seu trabalho para que o vejam como um profissional que irá unir forças e conhecimentos às ações pedagógicas.

Para tanto, a postura do professor da SRM também será um fator determinante na construção de uma relação de colaboração, buscando unir seus conhecimentos profissionais sem imposição de forma hierárquica, pois essa postura normalmente não é bem recebida, ou pelo contrário, demonstrando uma postura passiva e sem iniciativa, o que poderá resultar em um trabalho individualizado.

Portanto, destaca-se a importância de dar voz aos professores das SRM, pois eles podem ajudar a refletir sobre as barreiras ainda existentes nas escolas e também as possibilidades do trabalho colaborativo, sendo que esse processo é

longo e contínuo, exigindo constantes reflexões sobre as percepções e práticas a respeito do atendimento aos alunos público-alvo do AEE (SILVA, 2017).

Para cada item apresentado como dificultador para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola, deverão ser pensadas e discutidas ações de reflexão sobre as mudanças necessárias, pois essas dificuldades podem se apresentar em uma ou mais áreas de ordem atitudinal, conceitual, organizacional ou estrutural.

Buscando entender o processo de construção de uma cultura colaborativa, corrobora-se com as ideias de Gately e Gately (2001, *apud* Vilaronga, 2014, p. 148), quando propõem que o processo de trabalho colaborativo ocorre em três estágios:

- Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente;
- Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração;
- Estágio Colaborativo: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.

Cabe então aos profissionais envolvidos nesse processo, a partir da reflexão sobre a própria prática, além de discussões e reflexões em grupo, identificar em qual estágio suas ações se enquadram e em caso da constatação de que ainda não atingiram o terceiro estágio, poderão, de forma conjunta, estabelecer estratégias para alcançá-las.

O trabalho colaborativo apresenta diferentes propósitos, de acordo com o contexto e com os profissionais envolvidos. Ele pode ser visto apenas como uma opção, como uma obrigação, como uma necessidade ou como um componente importante e essencial no cotidiano escolar. Assim, o sucesso desse trabalho não poderá ser atribuído apenas ao professor da SRM, pois para que ele ocorra é determinante e necessária a participação dos envolvidos no atendimento do aluno público-alvo do AEE.

Um fator determinante para que o trabalho colaborativo ocorra nas instituições de ensino é a superação da ideia de que a especialização em Educação Especial dá ao profissional do AEE uma formação multidisciplinar que propiciará dar todas as respostas necessárias para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e

compartilhado, assim como citam os autores Pugach, Johnson (1995, *apud* Vilaronga, 2014, p. 22):

A colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem de que os profissionais da Educação Especial sejam “*experts*” para uma visão onde há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas. Nessa perspectiva, o professor não vai até as escolas para orientar, supervisionar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim com o intuito de contribuir e aprender, colaborar para uma meta comum que é beneficiar todos os alunos.

São barreiras conceituais que precisam ser ultrapassadas para a criação de uma cultura colaborativa na qual cada profissional contribuirá com seus conhecimentos específicos, suas experiências únicas, seus diferentes pontos de vista sobre as questões discutidas e, desse modo, a escola como um todo será beneficiada.

4.2 BENEFÍCIOS DO TRABALHO COLABORATIVO

Na prática, é possível alcançar excelentes resultados, se realmente ocorrer o compromisso para que o trabalho colaborativo entre os professores das disciplinas, equipe gestora, equipe pedagógica e professor da SRM ocorra. Assim como afirmam os autores Anjos, Vasconcelos e Calimann (2021, p. 301):

Constatou-se que a interação colaborativa entre as professoras do AEE e os demais membros da comunidade permite ampliar as possibilidades de ação, de superação e de desenvolvimento. Essa interação colaborativa entre eles potencializa as aprendizagens tanto dos alunos quanto dos professores, indícios de uma cultura colaborativa que aos poucos tem se desenvolvido na comunidade escolar.

Pode-se citar como exemplo de benefícios do trabalho colaborativo: da parte dos alunos, percebe-se o aumento da autoestima, melhor compreensão e assimilação dos conteúdos e melhora na socialização com a turma. Já da parte dos professores, observa-se maior segurança em sala de aula, compreensão das necessidades educativas dos alunos, sejam eles atendidos na SRM ou não (BAPTISTA, 2011), (KASSAR, 2011).

No envolvimento de diferentes profissionais no trabalho colaborativo pode ocorrer a produção e a modificação de conceitos novos, a visão do todo e do

individual construindo seu conhecimento, habilidades práticas e identidade pessoal e profissional (DAMIANI, 2008).

Na construção de uma comunidade colaborativa as habilidades individuais são essenciais, pois a soma dessas habilidades e conhecimentos constitui a formação do projeto coletivo. As diferentes contribuições levando-se em conta os saberes, as concepções pedagógicas, a forma de comunicação entre os professores, quando assumidas como projeto comum, contribuirão no âmbito pessoal e profissional de cada integrante do grupo e o grupo como um todo (PINTO; LEITE, 2014).

Segundo Damiani (2008), verifica-se nas escolas que investem na construção de uma cultura colaborativa, uma diminuição nos índices de reprovação e de evasão escolar. Também são percebidos avanços na socialização, melhorando a comunicação e convivência, reduzindo os comportamentos impulsivos, agressivos e aumentando a empatia e o vínculo positivo com a escola e com a aprendizagem.

De acordo com Glat (2018), o trabalho colaborativo entre professores especialistas e do ensino comum vêm se mostrando vantajoso na promoção da inclusão e da aprendizagem de alunos com deficiências, pois nas escolas onde esse conceito é estabelecido, o processo flui mais naturalmente. O grande benefício desse tipo de trabalho é que ele favorece o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

4.3. TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19, SEGUNDO A LEGISLAÇÃO

As ações regularmente estabelecidas e praticadas nas escolas da rede estadual do Paraná, em relação ao trabalho colaborativo no ano de 2020 durante a pandemia da COVID-19 também sofreram mudanças significativas.

Uma delas, que pode ser considerada uma inovação, assim como relata Santos Junior e Monteiro (2020, p. 4) foi que: “o acesso às informações se torna cada vez mais rápido. O surgimento de tecnologias emergentes, assim como a possibilidade de armazenamento em nuvem, evolui a cada instante, modificando a todo momento o conceito de novo e de inovação.”

Foram utilizados aplicativos como *Google Classroom* e *Google Meet*, entre outros, como ferramentas tecnológicas para serem empregadas em computadores,

notebooks e celulares para a realização das aulas remotamente, em substituição às aulas presenciais.

Para que o trabalho colaborativo fosse realizado de forma remota, foram publicadas orientações para que ele acontecesse entre professores das SRM e professores das disciplinas de forma satisfatória, objetivando atender os alunos matriculados nas SRM.

A Orientação nº 006/2020 – DEDUC/SEED, DE 23 abril de 2020, item 5, determinou que seria necessário: “Disponibilizar orientações e atividades que atendam às singularidades pedagógicas de cada estudante, inclusive das atividades avaliativas previstas no Art. 10, que necessitem de diferenciação/adaptação para a sua realização” (PARANÁ, 2020, p. 4).

A partir da referida orientação e de encaminhamentos realizados pelos técnicos pedagógicos do NRE, foi iniciado o contato com os professores das disciplinas que tinham em suas turmas alunos atendidos na SRM e com a equipe pedagógica por meio de mensagens via *Whatsapp* e e-mail, para o estabelecimento das ações necessárias para o planejamento e realização das adaptações curriculares.

Em 12/05/2020 foi publicado o Ofício Circular nº 041/2020, que no item 1.2 que estabeleceu:

Deve ocorrer o trabalho colaborativo dos professores especialistas que atuam nos serviços da Educação Especial com os professores das disciplinas e equipe pedagógica da escola, para alinhar o trabalho que será realizado; e com os estudantes, para mediar, orientar e adaptar os conteúdos trabalhados e as avaliações a serem realizadas (PARANÁ, 2020, p.2).

Neste ofício foi especificado novamente o trabalho voltado à aplicabilidade dos conteúdos e das atividades avaliativas para os alunos atendidos na SRM com a realização de adaptações e que esse trabalho deveria ocorrer de forma colaborativa.

Assim, o trabalho para a elaboração das atividades e realização das adaptações necessárias foi realizado de forma remota e individual com os professores das disciplinas, por meio do *Whatsapp* e e-mail.

Desta forma, os alunos matriculados na SRM passaram a receber, quinzenalmente, atividades das disciplinas com adaptações e de forma impressa. Sendo que as datas de entrega das atividades coincidiram com as datas de entrega

da merenda, conforme determinava a Resolução n.º 1.522/2020 – GS/SEED, em seu artigo 20:

Os estudantes que tiverem apenas acesso pela TV, canal aberto, deverão realizar as atividades e entregá-las na sua respectiva instituição de ensino, no prazo de quinze dias, no momento da entrega da merenda, e sua frequência será registrada conforme atividades entregues (PARANÁ, 2020, p. 7).

O referido artigo faz menção à entrega de atividades impressas no ato da entrega da merenda, a todos os alunos que não tinham acesso às plataformas para acessarem as aulas remotas, sendo também critério para registro de frequência dos alunos a devolução das atividades na escola no prazo de quinze dias.

Durante a elaboração das atividades e avaliações adaptadas de forma colaborativa entre os professores das disciplinas e a professora da SRM, percebeu-se que mesmo distantes, existiu uma aproximação, por meio das reuniões virtuais, das trocas nos grupos de *whatsapp*, nas quais foram expostas as fragilidades e as habilidades de cada um. Houve a oportunidade de repensar as ações, reformular conceitos acerca das metodologias e estratégias de ensino. E sobre esses e outros desafios Nóbrega e Oliveira (2021, p.4) contribuem afirmando que:

A adaptação de alunos, professores e instituições para as aulas remotas trouxe uma evolução na concepção de educação que com certeza mudará para sempre o conceito do que é ensino, além de forçar a comunidade escolar a aprender novas competências, conhecer formatos de ensino, interagir através de aplicativos que se transformam em verdadeiras salas de aula. [...] muita tecnologia já estava disponível, mas pouco conhecida e utilizada. Outras surgiram para suprir as necessidades educativas durante o isolamento e muitas foram adaptadas e remodeladas como instrumento pedagógico.

Durante essas ações, percebeu-se que o repasse de conteúdo não era mais tão importante, ou melhor, não da forma tradicional de ensinar, pois ficaram mais explícitas as questões de como, para quem e o que ensinar. Como constataram Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 354), quando pesquisaram as práticas do ensino remoto:

O professor, mais do que transmitir conhecimentos, deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia. O professor deve acompanhar,

motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva

As salas de aula virtuais de maneira síncrona se tornaram um desafio para muitos professores, pois tiveram que rever os conceitos e buscar novos conhecimentos, sendo assim uma oportunidade de aprendizagem docente.

O afastamento social também revelou as fragilidades do lado emocional e afetivo que se fez mais presente durante a pandemia de covid-19, pois a falta do convívio no espaço escolar com alunos, professores e demais funcionários não puderam ser substituído por vídeo-aulas, *meets* ou mensagens.

5 O TRABALHO COLABORATIVO NA VISÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS

Neste capítulo apresenta-se a descrição e interpretação dos dados coletados, tendo como foco de análise o objetivo geral desta dissertação – analisar o serviço do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, para constatar a presença ou ausência do trabalho colaborativo na perspectiva dos professores e alunos de uma escola da rede estadual do Paraná na cidade de Curitiba.

Faz-se necessário salientar que, por ser a pesquisadora responsável pela SRM, os resultados advindos da pesquisa são importantes para a tomada de consciência e autorregulação em relação ao trabalho que será desenvolvido futuramente.

5.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A proposta inicial era entrevistar trinta professores, os quais atendiam em suas turmas alunos que frequentavam a SRM da escola. Porém, durante o período de organização do cronograma de entrevistas percebeu-se a dificuldade com relação à disponibilidade de horários de cinco professores do ensino regular em relação às horas-atividades para que a entrevista fosse realizada. Três professores estavam de licença médica e quatro não responderam ao convite, totalizando assim a participação de dezoito docentes.

O roteiro da entrevista (Apêndice 02) foi elaborado com cinco perguntas que objetivaram coletar dados sobre o conhecimento dos professores a respeito do serviço de AEE da SRM numa perspectiva colaborativa.

Para tanto, seguindo a ordem das questões, os dados coletados foram analisados de acordo com as categorias e subcategorias que ficaram assim definidas (Quadro 10):

Quadro 10 – Categorias e subcategorias de análise

Categoria 1	Subcategoria: Obstáculo Funcional
Dificuldades de aprendizagem mais comuns	Subcategoria: Deficiências

<p style="text-align: center;">Categoria 2</p> <p>Atribuições do professor da SRM na visão do professores do ensino comum</p>	<p>Subcategoria: Atende às necessidades educacionais específicas dos alunos</p> <p>Subcategoria: Trabalha reforço escolar</p> <p>Subcategoria: Auxilia os professores</p>
<p style="text-align: center;">Categoria 3</p> <p>Trabalho colaborativo</p>	<p>Subcategoria: Índícios da existência do trabalho colaborativo</p> <p>Subcategoria: Índícios da ausência do trabalho colaborativo</p>
<p style="text-align: center;">Categoria 4</p> <p>O tempo escolar</p>	<p>Subcategoria: O tempo existente</p> <p>Subcategoria: Ampliar o tempo para trocas de conhecimentos</p>
<p style="text-align: center;">Categoria 5</p> <p>Sugestões</p>	<p>Subcategoria: Formação continuada na escola</p> <p>Subcategoria: Utilizar o tempo e espaços já determinados no calendário escolar.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A categoria 1, “Dificuldades de aprendizagem mais comuns”, refere-se à percepção dos professores do ensino comum sobre quais são as dificuldades mais comuns observadas em seus alunos e que necessitam do atendimento na SRM.

A primeira subcategoria, “Obstáculo Funcional¹⁵”, diz respeito às dificuldades específicas observadas pelos professores e que se enquadram nos Transtornos Funcionais Específicos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e dislexia, como relata o professor P15: *“As dificuldades mais comuns são alunos com déficit de atenção, alunos disléxicos, entre outros”*.

Já a segunda subcategoria, “Deficiências”, apresenta as observações dos professores do ensino comum e que caracterizam os alunos com deficiências como: deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, que são considerados desafios em relação ao ensino e aprendizagem, como cita o professor P3: *“Também tenho alguns alunos que são muito fechados, têm dificuldade de contato com o professor e que você percebe nitidamente que eles necessitam do auxílio da professora da sala de recursos”*.

¹⁵ **Obstáculos funcionais:** podem ser de caráter orgânico ou de funcionamento do pensamento e podem se ligar tanto às hipóteses de dificuldades cognitivas, quanto às relacionadas às vinculações afetivas do aprendiz com as situações de aprendizagem (BARBOSA, 2005, p. 7).

A categoria 2, “Atribuições do professor da SRM na visão dos professores do ensino comum”, relaciona-se com o conhecimento que os professores possuem sobre o trabalho desenvolvido na SRM.

Por sua vez, a primeira subcategoria, “Atende às necessidades específicas dos alunos”, refere-se às percepções que indicam as ações realizadas pela professora da SRM com os alunos atendidos, assim como relata o professor P5: *“A professora ajuda na interpretação, na memorização dos alunos para um melhor desenvolvimento na sala de aula”*.

A segunda subcategoria, “Trabalha reforço escolar”, reporta-se a visão que o trabalho da SRM é uma continuidade do trabalho realizado pelo professor do ensino comum em sala de aula, conforme relata o professor P4: *“A atividade que eu mando para casa, às vezes o aluno tem dificuldade de interpretação, então a professora vai fazer junto com esse aluno”*.

A terceira subcategoria, “Auxiliar os professores”, diz respeito às percepções que indicam a busca dos professores por dicas de como atender os alunos, como narra o professor P14: *“Na sala de aula não conseguimos fazer tudo aquilo que é necessário, então o apoio de uma profissional especializada é fundamental”*.

Na categoria 3, “trabalho colaborativo”, procura-se apresentar as ações realizadas na escola com o objetivo de atender os alunos público-alvo do AEE na SRM na perspectiva de um trabalho colaborativo na percepção dos professores.

A primeira subcategoria, “Indícios da existência do trabalho colaborativo”, trata das ações conjuntas, compartilhadas entre a professora da SRM e os professores do ensino comum, como descreve o professor P13: *“Nós conversamos com a professora da sala de recursos, fazemos trocas, inclusive nos planejamentos e nos acompanhamentos realizados, nós sempre temos uma devolutiva”*.

Já a segunda subcategoria, “Indícios da ausência do trabalho colaborativo”, se reporta a visão dos professores que consideram o trabalho realizado na SRM como ações unilaterais, ou seja, esperam dicas de como trabalhar, o que não caracteriza um trabalho colaborativo, como cita o professor P11: *“A colaboração acontece assim, o professor pergunta como pode trabalhar com o aluno, qual é a dificuldade e a professora orienta”*.

A categoria 4, “O tempo escolar”, reporta-se a organização do tempo para a realização de ações conjuntas entre a professora da SRM e os professores do ensino comum.

Por sua vez, a primeira subcategoria, “O tempo existente”, relaciona-se com o tempo destinado à formação em serviço e ações conjuntas com os demais profissionais da escola e que são determinados pela SEED/PR, o qual é considerado insuficiente, como descreve o professor P4: *“O problema é a questão de tempo mesmo, das horas-atividades e dos momentos que nós temos para nos reunirmos”*.

A segunda subcategoria, “Ampliar o tempo para trocas de informações”, retrata a necessidade da reorganização do tempo existente e/ou ampliar os momentos para realizar as trocas de informações e ações conjuntas, como relata o professor P3: *“Eu acho que deveríamos ter um tempo maior, reuniões esporádicas para podermos tratar de assuntos relacionados aos alunos da sala de recursos”*.

A categoria 5, “Sugestões”, se refere às contribuições dos professores ao sugerirem estratégias de colaboração que possam ser construídas ou melhoradas por meio das ações colaborativas.

Na primeira subcategoria, “Formação continuada”, verifica-se a necessidade de formalizar momentos de estudo junto aos professores, para então construir o conceito de trabalho colaborativo na escola como um todo, conforme relata a professora P3: *“Eu gostaria que tivessem mais reuniões, mais diálogo, alguns períodos fora da sala de aula para trocar ideias, porque tem professor que não sabe como trabalhar com esses alunos”*.

A segunda subcategoria, “Utilizar o tempo e espaços já determinados no calendário escolar”, diz respeito à atuação do professor da SRM junto à equipe diretiva e pedagógica na construção de espaços de fala e intervenção em momentos destinados a reuniões determinadas no calendário escolar, assunto levantado pelo professor P4: *“A escola deveria privilegiar esses momentos nas reuniões para nós falarmos sobre a sala de recursos, quanto mais melhor”*.

Articulando com as categorias serão apresentados os dados coletados dos alunos durante a roda de conversa, discutindo os obstáculos que a defasagem na leitura e escrita cria para o aluno que frequenta a SRM, assim como o desconhecimento do professor sobre as necessidades educacionais específicas de cada aluno, gerando barreiras para o aprendizado e para sua inclusão efetiva na turma e na escola, como relata a aluna A14: *“A sala de recursos é muito boa, porque você aprende a estudar, aprende a fazer as coisas e a gente tem mais vontade de aprender”*.

Durante as entrevistas alguns professores se mostraram tranquilos ao responderem às questões, porém foram a minoria. A maioria dos professores demonstraram sinais de ansiedade e insegurança quando questionados sobre seu conhecimento a respeito do serviço desenvolvido na SRM, solicitando a verificação do roteiro da entrevista com antecedência como forma de sentirem-se mais tranquilos, para só então iniciar a entrevista que foi gravada para posterior transcrição.

Duas professoras alegaram que estavam nervosas pelo fato da entrevista ser gravada em áudio, sendo que elas solicitaram um ensaio antes de iniciar a gravação.

Dois professores sentiram-se incomodados quando perceberem que não tinham conhecimento suficiente sobre a SRM para responder às perguntas, desculpando-se e justificando pela falta de tempo, deste modo houve a necessidade de tranquilizá-los, dizendo que aquela situação também contribuía para o desenvolvimento da pesquisa.

De modo geral, os professores sentiram-se satisfeitos por poderem participar da pesquisa, entendendo que ela poderá contribuir em futuras reflexões sobre o serviço para a realização de mudanças que se apresentarem necessárias.

5.1.1 Dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos na percepção dos professores do ensino comum

Para complementação e comparação de dados desta categoria, serão apresentadas as características que expõem de forma mais explícita as dificuldades no processo de aprendizagem dos 35 alunos matriculados na SRM no ano letivo de 2021, sendo que os dezesseis alunos que participaram da pesquisa, por meio da roda de conversa, estão identificados no quadro 11 com a letra A antes do número – 1 ao 16.

Essas características podem ser apuradas por meio dos relatórios pedagógicos do desenvolvimento do processo de aprendizagem (Anexo 03), disponível no sistema SERE, as quais servirão como base para verificar se a percepção dos professores reflete as informações registradas pela professora da SRM em seus relatórios.

Quadro 11 – Alunos da SRM – condição que mais interfere na aprendizagem segundo os relatórios pedagógicos do desenvolvimento do processo de aprendizagem

Aluno	Diagnóstico	Dificuldade
A1	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Desatenção/Leitura e escrita
A2	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Desatenção e agitação motora
A3	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Leitura e escrita
A4	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Leitura e escrita
A5	Deficiência Intelectual	Compreensão/cálculos matemáticos
A6	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Desatenção/agitação motora
A7	Transtorno do Espectro Autista	Leitura e escrita
A8	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Leitura e escrita
A9	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Leitura e escrita
A10	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Desatenção/agitação motora
A11	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Leitura e escrita
A12	Deficiência Intelectual	Compreensão/interpretação
A13	Deficiência Intelectual	Socialização
A14	Deficiência Intelectual	Compreensão/leitura e escrita
A15	Deficiência Intelectual	Leitura e escrita
A16	Deficiência Intelectual	Compreensão/interpretação
17	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Desatenção
18	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Leitura e escrita
19	Transtorno do Espectro Autista	Socialização/leitura e escrita
20	Deficiência Intelectual	Compreensão/leitura e escrita
21	Transtorno do Espectro Autista	Socialização
22	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Leitura e escrita
23	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Leitura e Escrita
24	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Desatenção/socialização
25	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Desatenção
26	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Desatenção/agitação motora
27	Deficiência Intelectual	Leitura e escrita
28	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Compreensão/cálculos matemáticos
29	Deficiência Intelectual	Compreensão/leitura e escrita
30	Deficiência Intelectual	Compreensão/interpretação
31	Deficiência Intelectual	Leitura e escrita
32	Deficiência Intelectual	Compreensão/leitura e escrita
33	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Desatenção/leitura e escrita
34	Transtorno do Espectro Autista	Socialização
35	Distúrbio de Aprendizagem – Dislexia	Leitura e escrita

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nos dados, constata-se que doze alunos possuem diagnóstico de Deficiência Intelectual e quatro alunos possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, os quais se enquadram na área das deficiências. Oito alunos possuem diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e onze alunos diagnóstico de Distúrbio de Aprendizagem na área da leitura e escrita (dislexia), os quais se enquadram na área dos Obstáculos Funcionais.

Verifica-se que as dificuldades que mais interferem na aprendizagem, conforme os relatórios de rendimento escolar, que fazem parte da documentação escolar dos alunos: dois alunos apresentam desatenção; três alunos dificuldade na

socialização; um aluno em socialização, leitura e escrita; um aluno em socialização e desatenção; dois alunos em desatenção, leitura e escrita; dois alunos em compreensão e cálculos matemáticos; três alunos em compreensão e interpretação; quatro alunos em desatenção e agitação motora, quatro alunos em compreensão, leitura e escrita; treze alunos somente leitura e escrita.

Já a tabela 02 apresenta o agrupamento das respostas dos professores participantes da pesquisa sobre as dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos público-alvo do AEE, segundo as suas percepções.

Tabela 02 – Dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos na percepção dos professores do ensino comum.

Dificuldades mais comuns	Número de vezes que foi citada
1. Leitura e escrita	07
2. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	07
3. Interpretação	06
4. Operações matemáticas	02
5. Defasagem na aprendizagem	02
6. Socialização	02
7. Deficiência intelectual	01
8. Necessitam de atendimento individualizado	01
9. Organização	01

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base nas respostas dos professores, as dificuldades serão apresentadas em duas subcategorias: características de alunos que apresentam obstáculos funcionais e alunos com deficiências. Levando-se em conta o alunado da SRM, a subcategoria “Deficiências”, referem-se aos alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista.

Na primeira subcategoria, “Obstáculos Funcionais”, também designados na Instrução n. 09/2018 como Transtorno Funcional Específico, se enquadram os alunos que apresentam diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos na leitura, como a dislexia, Transtorno na escrita como a disortografia e disgrafia e Transtorno na área da matemática, como a discalculia.

A respeito das características dos alunos com TDAH, Smith e Strick (2012, p. 41), afirmam que foram identificados três tipos de TDAH:

No tipo predominantemente desatento há pouca ou nenhuma hiperatividade. No tipo predominantemente hiperativo e impulsivo, há poucos e às vezes nenhum problema de atenção. No tipo combinado, a

criança exibe todas as características [...] envolvendo a desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Os alunos que apresentam características de TDAH com frequência enfrentam muitas dificuldades até receberem ajuda, pois podem ser percebidos e “rotulados” como bagunceiros, mal educados, desinteressados, por isso a importância do diagnóstico correto e intervenções dentro das dificuldades que apresentam.

As professoras P2, P3 e P9 relatam que as dificuldades mais comuns referem-se aos alunos com características de desatenção e hiperatividade motora:

- Mais é a falta de atenção na aula. (P2).

- Você percebe que eles têm uma dificuldade muito grande em prestar atenção na parte dos conteúdos, pois eles ficam com brincadeiras. (P3).

- A maior dificuldade que eu encontro é com os alunos hiperativos, uma vez que a gente não consegue lidar com ele como deveria, e ainda acaba interferindo na turma como um todo. (P9)

Como ressaltam os professores P2 e P8, a falta de atenção é um grande dificultador para a aprendizagem, por isso há orientações para manter esses alunos o mais próximos possível do professor e longe de situações e locais que os distraiam como: próximo a portas ou janelas que ofereçam formas de distração, pois eles poderão ficar em desvantagem na aprendizagem.

Alguns alunos com TDAH sentem dificuldades em ficar no mesmo lugar por muito tempo e mesmo em suas carteiras movimentam em excesso braços e pernas. Também gostam de conversar e brincar em momentos em que se espera que fiquem em silêncio, como por exemplo: durante uma explanação oral do professor ou durante a realização de atividades avaliativas, caso sejam longas.

Para esses alunos é necessário pensar estratégias que os estimulem e atividades que tenham uma duração mais curta, ou melhor, as atividades mesmo que extensas podem ser divididas em partes para que eles não se frustrem ao não conseguir concluí-las.

Alguns alunos com TDAH também apresentam dificuldades em seguir regras, como descreve a P13:

- Eu tenho muita dificuldade com os alunos hiperativos e com problemas de comportamento, pelo fato de eu ser professora de Educação Física, sinto a

dificuldade de engajamento desses alunos nas atividades que envolvem filas, que tem uma sequência de atividades direcionadas, então esses alunos acabam tendo alguma dificuldade em se manter no lugar, não se comportando, correndo fora do horário, algumas situações que acabam atrapalhando todo o andamento do planejamento diário.

A P13 demonstra angústia ao não conseguir a colaboração do aluno no cumprimento de seu planejamento, mas para alunos com essas características é imprescindível estabelecer regras claras e que eles tenham condições de cumprir, permitindo que em alguns momentos eles possam sair de seus lugares, mas com objetivos pré-determinados como: ajudar a professora a distribuir atividades ou materiais, apagar o quadro, ajudar um colega na área em que tiver maior habilidade, entre outras.

O comportamento do aluno citado pela professora P13, muitas vezes é referenciado pelos professores como alunos bagunceiros, mal educados por apresentarem dificuldades para seguirem regras.

O professor precisa estar atento a algumas características pessoais do aluno, como a intensidade da sua voz, percebendo alterações no nível de ansiedade e frustração com a atividade desenvolvida. Isso porque essas crianças gostam de novidades e uma das maneiras de envolvê-los é realizando atividades diferenciadas e desafiantes, assim como alterações tanto na intensidade como no andamento. Para concretização dessas modificações, a criatividade e conhecimento do professor é fundamental (MINETO et al 2010).

Os professores que trabalham com alunos com essas características precisam ter a consciência de que poderão contar com o apoio da pedagoga e da professora da SRM para o planejamento de atividades desafiadoras e instigantes, assim como o estabelecimento de regras que proporcionem condições para o aluno sentir-se acolhido e compreendido.

Ainda na área dos Obstáculos funcionais estão as dificuldades na aquisição da leitura e escrita. Essas dificuldades se manifestam pela dificuldade na decodificação do fonema/grafema, trocas de letras, inversões de sílabas, omissões e acréscimos de letras ou sílabas. Especificamente na escrita observam-se dificuldades relacionadas ao traçado das letras (letra ilegível), hipo ou hipersegmentação.

Esta dificuldade foi objeto de queixa da maioria dos professores, como relata a professora P4:

- Ah! Mais comum é aluno que não sabe ler, tem problema de interpretação, tem dificuldade na leitura, tem problemas na alfabetização, na escrita, basicamente isso (P4).

Alunos que chegam no ensino fundamental II ainda não alfabetizados causam grande angústia nos professores que precisam mudar a dinâmica da aula para atender individualmente esses alunos.

Essa constatação justifica-se pelo fato de serem as características marcantes apresentadas pelos onze alunos com diagnóstico de dislexia, sete alunos com deficiência intelectual, dois alunos com Transtorno do Espectro Autista e um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção, atendidos na SRM, apresentadas no Quadro 11.

A dificuldade na leitura e escrita pode apresentar como consequência a dificuldade na interpretação e sobre a dificuldade de interpretação de textos, Lajolo (1993, *apud* Rocha e Santos, 2017, p. 2) cita que:

[...] Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

A dificuldade de interpretar é a dificuldade em compreender e assimilar, conseguir explicar, para si próprio ou outrem, a mensagem de um texto verbal. Esta é uma característica bem presente nos alunos atendidos na SRM, a dificuldade na interpretação de textos e enunciados, como mencionam os seguintes professores:

- As dificuldades mais comuns são as questões de interpretação, de ler um texto e interpretar (P6).

- Interpretação de texto, mais voltado ao enunciado das questões das atividades desenvolvidas em sala de aula (P10).

Os professores P6 e P10 manifestam suas preocupações com os alunos que não conseguem interpretar um texto e, até mesmo, os enunciados das atividades, sendo que tal dificuldade pode ser agravada quando é solicitado ao aluno realizar atividades que requeiram a leitura de textos e enunciados longos, de maior complexidade e com termos técnicos.

Há casos em que essa questão pode ser solucionada se a eles for oportunizado o acompanhamento de um leitor (professor ou colega de classe), os mesmos terão melhores condições em identificar as informações principais e secundárias de um texto.

Já os professores P2 e P18 citaram a dificuldade específica dos alunos na área da matemática, como se observa nas falas a seguir:

- Dificuldades nas operações e interpretação de texto (P2).

- As principais são as dificuldades em cálculos matemáticos e em escrever (P18).

Essa dificuldade é característica da maioria dos alunos atendidos na SRM, por exigir habilidades específicas como: classificação, seriação, reversibilidade, raciocínio lógico, interpretação, memória, entre outras, porém será percebido com mais clareza pelos professores da disciplina de matemática, como foi o caso dos professores P2 e P18.

A orientação é para que em caso de defasagens na área da matemática, buscar primeiramente avaliar as habilidades para que essa aprendizagem ocorra, para então juntamente com o professor e a pedagoga, planejar as intervenções, utilizando materiais concretos e diversificados, além das adaptações curriculares que se fizerem necessárias.

A segunda subcategoria, “Deficiências”, também se observa a característica de dificuldade de interpretação, pois ela está presente nos sete alunos diagnosticados com deficiência intelectual atendidos na SRM da escola (quadro 11), que ocorre devido à capacidade reduzida para compreender informações mais complexas e aplicá-las em novas situações.

Pessoas com deficiência intelectual, segundo no artigo 5º do Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, apresentam as seguintes características:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho. (BRASIL, 2004, p. 2).

No geral, os alunos com deficiência intelectual apresentam raciocínio e compreensão abaixo da média em relação aos outros alunos da mesma idade, sendo que este quadro exige do professor um esforço e dedicação complementar, adicionado de estratégias de ensino diversificadas e pensadas dentro das características individuais do aluno.

Percebem-se essas características nas falas dos professores P5 e P16:

- A organização deles na hora da montagem dos exercícios, então essas são as maiores dificuldades, desde interpretação, memorização e organização (P5).

- O aproveitamento dele em sala de aula é muito baixo, então é o aproveitamento mesmo que é bem difícil (P16).

A professora P5 menciona a dificuldade do aluno na resolução de uma atividade de matemática, mas não relata se a atividade foi adaptada de acordo com as especificidades do aluno, pois com um bom direcionamento e adaptação eles serão capazes de aprender e avançar na aprendizagem, desde que respeitado o seu ritmo.

Já a professora P16 fala sobre o aproveitamento, levando em conta o restante da turma, desta forma também se percebe que ela não vê a possibilidade de trabalhar conteúdos diversificados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades.

Para os alunos que apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), a característica mais presente é a dificuldades para se comunicar tanto de forma verbal como não-verbal, como gestos, expressões corporais e faciais, etc.

Dos quatro alunos matriculados na SRM com diagnóstico de TEA, tal característica apresenta-se de forma mais expressiva em apenas três alunos, assim como em um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, exigindo maior atenção por parte do professor. Essa característica foi citada pelo professor P12:

- Eles precisam do professor mais próximo deles, porque quando conseguimos dar aquela atenção que eles precisam e merecem, eles se desenvolvem bem. (P12)

O professor percebeu que pela dificuldade de contato, ele poderia apresentar dificuldade em aprender, por não interagir com os colegas e professores durante as aulas.

As dificuldades de socialização e aprendizagem se tornam mais evidentes, levando-se em conta os alunos com TEA atendidos na SRM, quando eles ingressam no 6º ano do ensino fundamental II, constata-se que as dificuldades de agravam nos primeiros meses de aulas, pelo fato de se depararem com mudanças como: aulas ministradas por oito professores regentes, fragmentação do tempo (aulas de 50 minutos), o fato do espaço físico da escola ser maior, ambientes diferentes, entre outros, já que uma das características do aluno com TEA é a resistência a mudanças de rotina.

Comparando os dados fornecidos pelos professores é possível verificar que tanto a professora da sala de recursos quanto os professores do ensino comum, apresentam dados semelhantes em relação às dificuldades que os alunos público-alvo do AEE apresentam.

Também é possível constatar que na maioria dos casos, são percebidos nos alunos apenas os “sintomas”, que são alterações perceptíveis a nível orgânico ou comportamental que se tornam mais evidentes, porém esses alunos podem ser ou não alunos que requeiram o atendimento de uma professora especializada, porque um mesmo sintoma pode ter diferentes causas, exemplo: um aluno com dificuldades na leitura e escrita pode ter como causa um distúrbio funcional como a dislexia ou uma limitação a nível intelectual para a aprendizagem dos conteúdos básicos, outros ainda pelo fato do uso de metodologias equivocadas em relação ao seu estilo de aprendizagem.

Assim, alguns casos podem requerer encaminhamentos a profissionais da saúde para que a causa das dificuldades possa ser avaliada para a realização de intervenções mais pontuais.

Deste modo, destaca-se a grande responsabilidade do professor da SRM no trabalho individualizado com o aluno, buscando meios e recursos que atendam suas necessidades educacionais e proporcionem acesso aos conhecimentos disciplinares e o desenvolvimento de áreas que se encontram em defasagem como linguagem, memória, atenção, aspectos psicomotores, entre outros.

5.1.2 Atribuições do professor da SRM na visão dos professores

O professor da SRM, conforme suas atribuições, é responsável pela elaboração, execução e avaliação o Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (PARANÁ, 2018, p.4).

Além das questões relacionadas diretamente com os alunos, o professor da SRM também é responsável pela promoção de ações colaborativas entre professores, pedagogos e familiares dos alunos.

A categoria 2 apresenta o conhecimento dos professores do ensino comum, participantes da pesquisa, sobre o trabalho desenvolvido na SRM da escola, segundo as suas percepções e concepções.

Deste modo buscou-se a partir da elaboração da questão abaixo, tomar conhecimento da dimensão desse conhecimento.

A questão 2 - Você conhece o trabalho desenvolvido na SRM desta escola? A questão apresentou como alternativas as respostas sim ou não, e no caso de uma resposta afirmativa, solicitava que o professor relatasse o que ele sabia sobre o serviço ofertado.

Dos dezoito professores entrevistados, dezesseis responderam que conhecem o trabalho desenvolvido na sala de recursos e dois responderam que não conhecem o trabalho.

Os professores que responderam sim relataram sobre o que conhecem do serviço desenvolvido na SRM, como mostra a Tabela 03.

Tabela 03 – O que os professores conhecem sobre o serviço da SRM

Serviço da SRM identificados pelos professores	n.º de vezes citado
1. Usa materiais pedagógicos para estimular	15
2. Auxilia na construção do conhecimento	10
3. Orienta diferentes caminhos para a compreensão dos conteúdos nas aulas	09
4. Faz complementação dos estudos da sala de aula	06
5. Faz devolutivas do trabalho aos professores	06
6. Faz atendimento individualizado	04
7. Proporciona a troca de experiências	03

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados apresentados na Tabela 03 foram agrupados em três subcategorias: “Atende às necessidades educacionais específicas dos alunos”, itens 1, 2, 3 e 6 da tabela; “Trabalha reforço escolar”, item 4 e “Auxilia os professores”, itens 5 e 7.

Na primeira subcategoria, “Atende às necessidades educacionais específicas dos alunos”, denota-se que os professores apresentam um conhecimento que reflete algumas ações realizadas pela professora da SRM segundo suas atribuições, como é possível perceber nas seguintes falas:

- *Ela faz um trabalho bem minucioso com os alunos, começando da base, usando ferramentas para estimular os alunos, principalmente na matemática (P1).*
- *É uma maneira de alfabetização do aluno que não consegue interpretar um texto ou na parte da matemática (P2).*
- *A professora trabalha com a defasagem dos alunos (P9).*

Os professores P1 e P2 mencionam ações relacionadas com os alunos que apresentam significativas defasagens de aprendizagem, que é uma das características dos alunos atendidos na SRM, defasagem na leitura, escrita e cálculos matemáticos, que fazem parte das áreas de conhecimento.

Já a professora P9 menciona o trabalho realizado com alunos que apresentam defasagens de um modo geral.

Apesar do trabalho desenvolvido na SRM ter como base os conteúdos do ano/série em que o aluno está matriculado, esses servem como referência para avaliar o nível de defasagem e dificuldades que o aluno apresenta.

Contribui nessa questão o trabalho de Miranda (2015, p. 83) quando afirma que:

A finalidade do trabalho de cada professor é diferente: ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, enquanto ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas do ensino comum.

Deste modo, o trabalho do AEE na SRM é identificar o melhor caminho por meio de estratégias, recursos materiais e por meio de adaptações curriculares para que o aluno seja atendido em suas necessidades educacionais.

O planejamento das atividades desenvolvidas na SRM também leva em consideração a análise dos documentos apresentados no momento do ingresso do aluno: Avaliações psicoeducacionais, laudos médicos, relatórios pedagógicos e posteriormente as avaliações diagnósticas realizadas tanto pelos professores do ensino comum, como pela professora da SRM.

A partir desta análise é elaborado o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Anexo 01), no qual estarão registradas as dificuldades e habilidades do aluno quanto a:

- a) Áreas de conhecimento que se encontram em defasagem, concentradas nos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa (oralidade e escrita) e Matemática (números, grandezas e medidas, geometria e tratamento da informação), tomando como base o currículo priorizado das disciplinas.
- b) Áreas do desenvolvimento referentes às funções cognitivas: linguagem, atenção, e memória;
- c) Aspectos sócio afetivos: habilidades em lidar com pessoas (intrapessoal); aceitação e reconhecimento social; julgamento de valor; maturidade social; conhecimento de valores e normas; reação frente a regras sociais (esperar a vez de falar, concessão de licença para se ausentar do espaço); controle sobre sua própria conduta e aprendizagem de hábitos sociais.

A partir das atividades diagnósticas, realizadas nos primeiros atendimentos, e da elaboração do plano de atendimento individual, com base nos objetivos propostos, são organizados os recursos materiais necessários como: livros, atividades impressas, jogos pedagógicos clássicos e jogos confeccionados pela professora da SRM, além do uso de recursos tecnológicos disponíveis como: computador, *notebook* e celular, para a realização de pesquisas, assistir a vídeos, explorar sites educacionais de jogos e atividades.

Desta forma, apesar dos dezesseis professores responderem que conhecem o trabalho desenvolvido na SRM, percebe-se que esse conhecimento ainda é parcial, confirmando a necessidade de apresentar aos professores do ensino comum, de maneira mais ampla, todo o trabalho que é realizado com os alunos.

Além de apresentar com mais clareza os critérios do desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola, pois desta forma os conhecimentos e experiências de ambos professores poderão ser compartilhados. Sobre a necessidade do trabalho colaborativo, a pesquisa de Pinto e Leite (2014, p. 146), contribui relatando que:

Clarificando o conceito de TC que sustenta nosso estudo, ele se associa aos conceitos de autonomia profissional e institucional e pressupõe que com ele sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns.

Deste modo, o atendimento aos alunos atendidos na SRM torna-se responsabilidade dos profissionais da escola, cada um contribuindo de forma que possa ser construída uma comunidade colaborativa.

Na subcategoria, “Trabalha reforço escolar”, relaciona-se com as falas dos professores do ensino comum que apresentam uma percepção de continuidade do trabalho realizado por eles na SRM, percebido nos relatos dos seguintes professores:

- Acompanha os alunos, auxiliando no desenvolvimento das atividades, porque ela tem mais recursos (P6).

- Tá integrado com as aulas que são ministradas nos anos/séries. [...] Orientando diferentes caminhos pra resolução das questões que são abordadas nos conteúdos durante as aulas normais (P10).

O professor P6 menciona que a professora da SRM acompanha a realização das atividades, já o professor P10 afirma que o trabalho da professora da SRM está integrado com as aulas do ensino comum, sendo que essas duas ações não fazem parte das atribuições da professora da SRM.

O professor P10 é correto em afirmar que durante os atendimentos e tendo como base os conteúdos do ano/série em que o aluno está matriculado, a professora busque caminhos para que o aluno assimile os conhecimentos necessários, mas essa ação deveria ser realizada de forma conjunta, refletindo nas adaptações necessárias para proporcionar maior autonomia do aluno na realização das atividades na sala de aula comum, mas isso raramente acontece.

Infelizmente é comum, professores, pais e até pedagogos, confundirem o trabalho desenvolvido na sala de recursos com o trabalho das salas ministradas por

professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no Programa Mais Aprendizagem, nomeando de forma errônea a sala de recursos como sala de apoio ou sala de reforço.

Um dos motivos pode ser a falta de conhecimento sobre os objetivos e o alunado atendido em cada serviço, esse desconhecimento sobre o trabalho da SRM torna essas interpretações errôneas algo não raro de se encontrar nas falas dos professores, conforme afirma Miranda (2015, p. 93):

Dessa forma, o ensino oferecido no Atendimento educacional Especializado é, necessariamente, diferente do ensino escolar e não pode se caracterizar como um espaço de reforço escolar ou de complementação das atividades escolares; ele deve, por outro lado, ser capaz de eliminar as barreiras e promover a plena participação dos alunos.

Percebe-se assim, que a comunicação entre os professores do ensino comum e a professora da SRM precisa ser estreitada e ampliada no cotidiano escolar de forma mais contínua.

Outro trabalho que também constatou essa percepção dos professores a respeito de que a SRM é um apoio na realização das atividades propostas em sala de aula é a pesquisa de Oliveira, Lima e Santos (2015, p. 107) que relatam:

Os docentes enfatizam que as Salas de Recursos Multifuncionais não têm como função oferecer reforço nos conteúdos escolares ou nas tarefas propostas pelos docentes da sala comum. Porém, essa vem sendo uma expectativa por parte de alguns segmentos da escola e dos pais dos estudantes.

Para que os professores do ensino comum tenham maior clareza sobre as especificidades do trabalho desenvolvido pelo professor da SRM, este deverá fomentar junto aos professores das disciplinas, equipes pedagógica e diretiva, assim como aos pais dos alunos atendidos na SRM, os objetivos que se buscam com os atendimentos, como também as atribuições do professor especialista, propondo a construção de um trabalho colaborativo, pois o desconhecimento denota indícios da ausência deste trabalho.

O professor da SRM, com base nesses argumentos, poderá reivindicar junto à equipe diretiva, um espaço de fala nas reuniões pedagógicas e dias de estudo e planejamento, os quais estão definidos no calendário escolar de cada ano letivo, se

tornando uma oportunidade de troca de experiências entre todos os profissionais que atuam na escola.

A terceira subcategoria, “Auxilia os professores”, apresenta nas falas dos professores uma visão de trabalho unilateral, ou seja, o professor especialista é visto como o profissional que dá dicas, orienta e determina as ações que deverão ser cumpridas pelos professores, manifestando ações de simples repasse de informações, como é percebido nos relatos abaixo:

- *O professor ajuda no acompanhamento para trabalhar na sala de aula, ele passa qual é a principal dificuldade do aluno (P11).*
- *Você traz para nós todos os relatos, auxiliando os professores no desenvolvimento das atividades em sala de aula (P15).*
- *Eu recebi com o relatório uma boa devolutiva, que é o mais importante (P16).*

É possível perceber que eles aguardam o repasse de informações sobre as dificuldades do aluno, que é feito por meio do relatório (Anexo 04), o qual é entregue aos professores que possuem em suas turmas alunos atendidos na SRM, intitulado subsídios para a orientação aos professores das disciplinas curriculares que trabalham com o estudante que apresenta necessidades educacionais especiais, pressupõe a prática de ação colaborativa, desta forma a percepção do professor sobre o trabalho desenvolvido na SRM ainda é superficial e, como já foi dito, é unilateral.

O relatório, como esclarece o título dele, é um subsídio de orientação, sendo necessário a partir dele, haver um contato contínuo entre os professores para a elaboração do planejamento das ações futuras, mas na fala dos professores percebe-se que esta visão ainda é desvinculada.

Nesta visão, a função do professor da sala de SRM é avaliar as dificuldades e potencialidades do aluno e repassar aos professores das disciplinas, porque é ele o especialista em educação especial e aos professores cabe receber as informações para desenvolver em sala aula aquilo que for possível.

Essa questão também é um fator que precisa ser trabalhado dentro do espaço escolar, assim como afirmam Braga, Prado e Cruz (2018, p. 96):

Ao falarmos do serviço de AEE e do espaço específico de Salas de Recursos Multifuncionais, somos levados a refletir sobre a instituição desse território como “lugar específico” da educação especial dentro da escola

regular. [...] nos leva a questionar se esse espaço não deveria ser toda a escola.

O espaço físico SRM ainda parece representar para uma grande parte dos professores como um espaço de “domínio” da educação especial ali representada pelo professor AEE, assim como cada professor vê a sua aula e sua disciplina como seu domínio, criando com isso barreiras conceituais e atitudinais, indicando a ausência do trabalho colaborativo na escola.

Desta forma, esta questão suscita a reflexão sobre a necessidade de ampliar o contato com os professores e a proposta de ações articuladas, principalmente com alguns dos professores contratados pelo regime PSS, pois vários professores estão em início de carreira e permanecem na escola por apenas um ano. Essa rotatividade de professores exige do professor da SRM uma constante busca de interação.

5.1.3 A existência do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e a professora da SRM

O trabalho desenvolvido na escola com os alunos que frequentam a SRM exige o envolvimento tanto da professora da SRM quanto dos professores das disciplinas curriculares, deste modo ambos os professores devem estar em sintonia, pois seus conhecimentos apresentam características distintas que se complementam.

A articulação entre os professores do ensino comum e a professora AEE poderá constituir-se à medida que as necessidades dos alunos promovam encontros para a troca de ideias e a busca de condições favoráveis ao desenvolvimento escolar do aluno, mediados pela equipe pedagógica.

Para tanto, a questão 3 apresentou a seguinte problemática - Você percebe colaboração entre a sua atuação em sala de aula com os alunos e a professora da SRM?

Esta pergunta apresentou como alternativas as respostas sim ou não, sendo que dos dezoito professores pesquisados, quinze responderam que sim e somente três responderam que não percebem.

No caso de uma resposta afirmativa, a questão solicitava que o professor citasse algum exemplo de colaboração. As respostas dos professores foram elencadas na Tabela 04.

Tabela 04 – Exemplos de ações colaborativas na percepção dos professores do ensino regular

Exemplos de colaboração segundo a percepção dos professores do ensino regular	n.º de vezes citado
1. Dá dicas de como trabalhar	06
2. Informa as dificuldades do aluno	06
3. Auxilia no desenvolvimento da aprendizagem e do comportamento	04
4. Auxilia no desenvolvimento do aluno em sala de aula	03
5. Proporciona a troca de experiências	02
6. Auxilia os alunos quanto aos conteúdos defasados	02
7. Pelo maior vínculo dos alunos com a professora da SRM	02

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Apesar da maioria dos professores responderem sim, percebe-se novamente que vários professores caracterizam como ações colaborativas as ações unilaterais por parte da professora da SRM como: “dá dicas de como trabalhar”, e ainda, dentre estes professores, alguns relataram fatos que não se relacionam com a atuação entre professores das disciplinas e a professora da sala de recursos, mas sim entre professora da SRM e alunos como: “auxilia os alunos quanto aos conteúdos defasados”.

A primeira subcategoria, “Indícios da existência do trabalho colaborativo”, diz respeito às ações que demonstram atitudes que possuem um princípio colaborativo, onde há troca de experiência e conhecimentos distintos, o interesse em adquirir mais conhecimentos sobre as necessidades educacionais específicas dos alunos para assim desenvolver um trabalho diferenciado em sala de aula, assim como relatam as seguintes professoras:

- Eu conversei com a professora e ela foi até a minha sala, assistiu e participou da aula toda, acompanhou os alunos com dificuldades e depois disso nós percebemos que os alunos melhoraram muito no comportamento e conseqüentemente na aprendizagem (P14).

- Tem uma colaboração entre alunos, professor e professora da sala de recursos, onde há uma troca de experiências, pois a professora tem todo um acompanhamento com os alunos e isso acaba enriquecendo o nosso trabalho (P15).

A professora P14 relata uma ação em colaboração com a professora da SRM, na qual houve comunicação, experiências compartilhadas de forma que os conhecimentos se complementam atuando em um mesmo espaço, representando o terceiro estágio de colaboração (VILARONGA, 2014).

Já a professora P15 mencionou a troca de experiências e a colaboração entre alunos, professor da disciplina e professora da SRM como forma de enriquecimento do trabalho, caracterizando o segundo estágio que é de comprometimento, no qual há a comunicação, interação e um bom nível de confiança (VILARONGA, 2014).

Portanto, a partir desses relatos é possível perceber os indícios da existência do trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos, demonstrando que ele é possível e viável dentro da escola, produzindo bons resultados quanto à aprendizagem dos alunos.

Em alguns casos, a realização do trabalho colaborativo na escola exige de seus participantes a busca por conhecimentos comuns, pois como afirma Araruna (2018, p. 32):

A parceria colaborativa entre professores pode propiciar o empoderamento dos mesmos, mas esta é uma conquista que requer tempo, pois ocorre de forma processual e demanda contínuos processos de formação em diferentes áreas e aspectos pedagógicos, metodológicos de pesquisa.

Essa parceria representa a soma de conhecimentos e ações em prol do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, sendo que conseqüentemente haverá resultados efetivos e significativos do aluno, tornando também o trabalho de ambos os profissionais em ações de crescimento profissional e pessoal, propiciando ainda a segurança e incentivo para novas aprendizagens.

Na segunda subcategoria, “Indícios da ausência do trabalho colaborativo”, percebe-se que apesar das informações a respeito das dificuldades de aprendizagens e deficiências nas escolas serem mais abundantes e de fácil acesso, muitos professores reiteram suas posturas em manter atitudes segregadoras ou de evitar assumir que necessitam adquirir novos conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino, ficando em suas salas de aulas com a segurança dos métodos já conhecidos.

Nas falas do professores P5 e P16 percebe-se um desconhecimento sobre as necessidades educacionais específicas dos alunos ou ainda a ideia de que esse trabalho é de única responsabilidade do professor AEE:

- Ela ajuda a esclarecer algumas dúvidas que nós temos e dá algumas dicas de como trabalhar com o aluno, isso que é o mais importante (P5).

- Quando eu solicito alguma coisa para a professora da sala de recursos e está sempre pronta em responder e trazer uma devolutiva confiável, profissional (P16).

Entende-se que os professores não apresentam conhecimento sobre o desenvolvimento de uma ação colaborativa, pois suas respostas enquadram-se mais nas ações de cooperação.

Para contribuir sobre a diferença entre colaboração e cooperação, Fullan e Hargreaves (2000, *apud* DAMIANI, 2008, p. 215) apresentam o que não faz parte de uma cultura colaborativa relatando que:

Ao estudarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, apontam que “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma *cultura* de colaboração” (p.71, no original). Eles descrevem formas alternativas de colaboração que, apesar de envolverem trabalho conjunto, não constituem culturas colaborativas por apresentarem subgrupos em disputa, ações conjuntas apenas ocasionais ou ações reguladas de maneira diretiva pela direção das instituições.

As nuances que determinam o trabalho colaborativo e o diferenciam de ações de cooperação torna-se motivo de estudo e discussão quanto ao entendimento desse processo na prática, pois o termo colaboração é mais abrangente e complexo, como pode ser percebido no quadro 12:

Quadro 12 – Diferenças entre cooperação e colaboração

Cooperação	Colaboração
Substantivo feminino	Substantivo feminino
Ato ou efeito de cooperar. Dar contribuição para algo ou alguém. Em suma, trata-se da ação conjunta para uma finalidade, um objetivo em comum. Cooperação é uma relação baseada entre indivíduos ou organizações, utilizando métodos preferencialmente, mas não obrigatoriamente consensuais.	Ato ou efeito de colaborar. Processo em que agrupamentos de indivíduos e/ou organizações compartilham informações, recursos e responsabilidades para alcançarem um objetivo comum. Nesse sentido, o entendimento é que as capacidades individuais são reforçadas quando em conjunto.
Cooperar significa cumprir sua parte para que os demais membros de um coletivo possam fazer o mesmo chegando ao resultado esperado. Por exemplo, participar de reuniões para combinar ações e dividir informações para atingir um resultado.	Atuar em colaboração exige regras e governança. Envolve mais do que apenas compartilhar informações e estar presente em encontros. A colaboração acontece, de fato, quando todos os atores estão envolvidos no processo de criação de um projeto ou na solução de um problema.
Uma rede de cooperação engloba o conjunto de atividades levadas a cabo por um conjunto de atores, onde determinados recursos e competências são partilhados, com vista à otimização dos resultados.	A expressão Regime de Colaboração, aplicadas ao contexto educacional, aparece pela primeira vez na Constituição de 1988 e trata da implementação de estratégias e mecanismos voltados para a coordenação e a colaboração

entre os entes federativos para garantir qualidade e equidade na oferta educacional.
--

Fonte: <https://movimentocolabora.org.br/2021/03/29/a-diferenca-entre-cooperacao-e-colaboracao/>

Apesar de em alguns pontos ser utilizado o termo “objetivos em comum”, na cooperação estes podem ocorrer de forma pontual e esporádica, enquanto na colaboração é um processo contínuo e dentro de um grupo.

Ainda que em muitos estudos os termos colaboração e cooperação sejam utilizados como sinônimos, Costa (2005, *apud* Dias, 2018, p. 35) também apresenta uma diferenciação dizendo que:

A cooperação que indica auxílio mútuo na execução de tarefas, admitindo a existência de relações desiguais e hierárquicas entre os sujeitos. A colaboração, por outro lado, pauta-se em tarefas recíprocas, em que os membros de um grupo se apoiam, visando alcançar os objetivos comuns que foram negociados em coletividade, estabelecendo relações que prezam à não-hierarquização, liderança partilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.

Apesar de várias vezes ser utilizado pelos professores o termo colaboração, percebe-se que o que ocorre são diferentes interpretações sobre o trabalho colaborativo, até mesmo pelos próprios professores das SRM, pois até então entendia-se que ações unilaterais pudessem ser classificadas como trabalho colaborativo, como é possível perceber nas falas dos seguintes professores:

- *Quando você pede ajuda da professora da sala de recursos que te dá um feedback e dá pra trabalhar em conjunto (P1).*

- *Através dos relatórios, nas reuniões, a professora sempre tem uma fala que é muito importante para que nós possamos ficar mais inteirados quanto a esse trabalho (P9).*

As falas dos professores P1 e P9 demonstram mais uma vez que a proposta de trabalho colaborativo ainda necessita ser conhecida e praticada dentro da escola, não só pelos professores e professora da SRM, mas sim pela comunidade escolar, pois uma cultura colaborativa não é algo praticado por alguns e sim por todos.

Tem-se também que o trabalho colaborativo é aquele em que os membros do grupo trabalham juntos, se apoiam visando objetivos comuns, estabelecem relações não hierarquizadas de liderança, possuem confiança mútua e corresponsabilidade pelas ações (DAMIANI, 2008).

Mas não é o que normalmente acontece nas escolas, a professora da SRM fica com a responsabilidade de promover o desenvolvimento e avanços na aprendizagem, manter os professores informados das dificuldades dos alunos, participar dos conselhos de classes e reuniões, nas quais ela poderá ter uma fala que na maioria das vezes se resume em repasse de informações.

Também não há indícios de trabalho colaborativo quando os professores não conseguem definir em suas falas o como essa colaboração acontece, se faz necessário discutir essas percepções, destacando os trechos abaixo:

- Há uma atuação muito grande entre a sala de recursos e alguns alunos que eu tenho, e no dia-a-dia eu vejo essa melhora na parte da aprendizagem (P3).

- Porque eu percebo que meus alunos participam da sala de recursos e as vezes eles tem um contato maior com a professora da sala de recursos do que com a gente (P7).

- Eu tenho em torno de 500 alunos ou mais, então não é fácil a gente perceber de imediato a colaboração, o avanço, a contribuição do trabalho da sala de recursos (P18).

Os professores P3, P7 e P18 relacionaram o trabalho colaborativo diretamente com os resultados que os alunos apresentaram em sala de aula, assim acreditam que esse processo acontece exclusivamente entre a professora da SRM e alunos atendidos, eximindo suas responsabilidades nesse processo.

O professor P18 ainda relata que não é fácil perceber a colaboração pelo grande número de alunos que ele trabalha denotando que falta tempo para que essa percepção ocorra.

Percebe-se que os professores desconhecem o significado de um trabalho colaborativo, reforçando a tendência de alguns professores em trabalharem de forma individual.

Porém, não se pode negar a importância do trabalho individual na docência, mas valorizar momentos de reflexão grupais e individuais, não limitando o potencial de trabalho do professor (DAMIANI, 2008).

Houve ainda as professoras que responderam que não percebem colaboração entre os professores das disciplinas e a professora da SRM:

- Eu não tenho acompanhado muito, por minha culpa. Eu vejo que a professora se esforça bastante pra acompanhar os alunos, mas a gente meio que não tem muito tempo pra fazer isso (P4).

- *Sim. Percebo que tem essa colaboração. [...] Citar exemplos? (Risos) Não sei (P6).*

- *Eu não tenho conhecimento, sou nova aqui (P8).*

A professora P4 alegou falta de tempo, a professora P6, que inicialmente afirmou que percebia colaboração, não foi capaz de citar um exemplo dessa ação. Já a professora P8, que está na escola desde o início do ano letivo, alega ainda ser nova na escola para perceber essas ações.

As ações colaborativas na escola seguem as orientações da SEED, com a entrega de relatórios aos professores, com a intermediação do setor pedagógico, participação em reuniões, conselhos de classe e horas-atividades, porém após a análise dos dados coletados percebe-se que essas ações têm sido insuficientes para que os professores conheçam e participem realmente do trabalho desenvolvido na SRM de forma colaborativa.

A cultura colaborativa é algo novo e infelizmente ainda não trabalhado nas escolas, devido às demandas de trabalho que envolvem o cumprimento de ações cada vez maiores, reuniões com pautas pré-definidas pela mantenedora, assim como propostas de formação continuada com temas também já definidos, sem a participação dos professores.

5.1.4 O tempo escolar

A organização escolar é definida em tempos e nela diferentes tempos se encontram e em alguns momentos convergem ou divergem em suas trajetórias. O tempo do aluno não é o mesmo do professor; o tempo do intervalo pode ser curto, mas o tempo para a realização de uma avaliação formal parece que não passa.

O tempo de trabalho, de estudo, de planejar, de ir e vir da escola, o tempo para a família e para os amigos, o tempo de ensinar e de aprender. (ARROYO, 2019)

Nesse contexto foi elaborada a questão 4 - A organização do tempo escolar favorece um planejamento articulado com a professora da SRM? Apresentou também como alternativas as respostas sim ou não, e no caso de uma resposta afirmativa, solicitava que o professor sugerisse mudanças para que a comunicação ocorresse satisfatoriamente.

Dos dezoito professores participantes, cinco responderam que sim e treze responderam que o tempo escolar não favorece o planejamento articulado, conforme descreve o quadro 13:

Quadro 13 – Sugestões para que o tempo favoreça um planejamento articulado entre professores do ensino comum e professora da SRM.

Sugestões	N.º de vezes citado
1. Precisa de mais tempo	13
2. Encontros semanais ou quinzenais	10
3. Reuniões nas horas-atividades	05
4. Reuniões pedagógicas e conselhos de classes	03
5. Ampliar o atendimento da SRM	02
6. Usar as redes sociais	03

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir das sugestões dos professores, foi possível analisar as falas em duas categorias: “O tempo existente” e “Ampliar o tempo para trocas de conhecimentos”. Assim, a primeira categoria será analisada com foco no tempo de permanência dos professores na escola.

A cada início de ano letivo, os professores realizam a escolha das turmas com as quais irão trabalhar durante o ano letivo, nesta dissertação será tomada como base a Resolução N.º 208/2021 – GS/SEED, que regulamentou a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas instituições estaduais de ensino do Paraná no ano de 2021 e que assim determinava:

I – aos detentores de cargos de 20 (vinte) horas semanais serão atribuídas 15 (quinze) aulas de 50 (cinquenta) minutos, correspondentes a 12 (doze) horas e 30 (trinta) minutos de interação com o estudante, 5 (cinco) horas-atividade de 50 (cinquenta) minutos cumpridas na instituição de ensino e 4 (quatro) horas-atividade de 50 (cinquenta) minutos cumpridas em local de livre escolha, que somadas totalizam 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos de horas-atividade (PARANÁ, 2021, p. 5).

Assim, tanto os professores das disciplinas curriculares quanto os professores das SRM, dispõem de 25% (vinte e cinco por cento) de suas cargas horárias fora da sala de aula para desenvolver atividades de elaboração e correção de atividades, lançamentos no sistema Registro de Classe Online (RCO), trabalhos articulados e/ou mediados pela equipe pedagógica e diretiva, conforme determina a mesma resolução:

§ 2.º A hora-atividade destinada ao professor em exercício de docência para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico, a ser efetivada na instituição de ensino, conforme estabelecido nos incisos I e II deste artigo, deverá ser cumprida de acordo com o regulamentado por meio de Instrução Normativa específica, emitida pela Diretoria de Educação – DEDUC/SEED (PARANÁ, 2021, p. 5).

Os horários e dias em que o professor poderá usufruir a hora-atividade dependerão da organização da escola na elaboração do horário das aulas, assim algumas são concentradas e outras fragmentadas, pois dependerá também do número de aulas que o professor assume na escola, uma vez que alguns professores trabalham em mais de uma escola.

Além das horas-atividades, a escola estará organizada para realizar dias de estudo e planejamento, conforme calendário escolar (Anexo 06), os quais se destinam a assuntos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como também assuntos relacionados à organização e funcionamento da escola.

Porém, os temas para os dias de estudo e planejamento¹⁶ são pré-definidos pela mantenedora, com envio de cronograma a ser cumprido sob supervisão da equipe diretiva e pedagógica, deixando pouco espaço para alterações de acordo com o contexto e necessidades da escola.

Sobre a problemática do tempo escolar, Arroyo (2019, p. 185) apresenta a discussão sobre o que aprender e em que tempo, afirmando que:

Perceber a centralidade do tempo em nossa docência, perceber inclusive que não temos controle do nosso tempo, que estamos atrelados a uma lógica temporal feroz pode nos levar a tentar desconstruir essa lógica para sermos mais senhores de nossos tempos. Sentir a necessidade de repensar a lógica temporal que amarra nossa docência pode nos levar a sentir a necessidade de encontrar outra lógica temporal mais adequada aos tempos de ensino e também de aprendizagem.

O tempo pode ser planejado, estabelecido, cobrado, mas cada um enfrenta os limites do tempo de acordo com a sua própria organização, cabendo a nós enfrentar coletivamente o tempo necessário para ensinar e para aprender, como relata a professora P5:

¹⁶Conteúdos trabalhados nos dias de estudo e planejamento disponíveis no Portal dia a dia educação do estado do Paraná:

<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1957>

- O horário da nossa hora-atividade, que seria o horário propício para nós fazermos essa troca, mas geralmente não bate e fica difícil conversar com a professora, então nós teríamos que reorganizar a parte do horário (P5).

Neste caso a professora propõe uma reorganização do horário das horas-atividades, porém isso seria possível de realizar somente com um número pequeno de professores, pois o horário destinado à hora-atividade não é flexível e nele são realizadas inúmeras tarefas.

No cronograma de atendimentos e horas-atividades da professora da SRM (Apêndice 03) estão distribuídas entre os quatro dias da semana cinco horas-atividades por turno, sendo que nesse tempo a professora terá que realizar os seguintes trabalhos: pesquisa e elaboração de atividades para os alunos matriculados na SRM, preparo de materiais e jogos adaptados, atendimento aos pais, elaboração de relatórios, preenchimento do RCO, momentos de conversa com as pedagogas e dentro dessa gama de atividades estaria o trabalho colaborativo com os professores das disciplinas para a construção do planejamento individual.

É nesse contexto que tanto os professores das disciplinas quanto a professora da SRM precisam articular o tempo para que a comunicação entre eles aconteça, mas infelizmente isso não tem sido satisfatório, o que fica claro na queixa dos professores sobre a necessidade de mais tempo.

Ainda sobre a problemática do tempo, Arroyo (2019, p. 181) afirma que é uma das tensões mais sérias no cotidiano escolar:

Como articular tempos instituídos, sequenciados num ordenamento temporal, com tempos pessoais, de grupos etários, sociais, culturais? Como articular um tempo escolar prescrito, previsível, uniforme e mensurável, fragmentado, hierarquizado, seriado e gradeado com um tempo pessoal e grupal imprevisível, contínuo e informal em que reproduzem sua vida, sua socialização e aprendizagem tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos que tentam adaptar-se aos tempos escolares?

O gerenciamento do tempo escolar é algo que não pode ser traçado por um único grupo, pois dentro de um mesmo espaço escolar existe o tempo dos professores, dos alunos, dos pedagogos, dos funcionários, entre outros. Assim se faz necessário o diálogo, a busca de um consenso sobre a organização do tempo entre grupos distintos.

Apesar da legislação que regula o funcionamento da SRM nas escolas estaduais orientar que o trabalho colaborativo com os professores deve ocorrer de

maneira articulada, o número de professores e o horário das horas-atividades que não coincidem se torna uma barreira, sendo que o contato com alguns professores ocorre com a mediação do setor pedagógico.

Esclarecendo que o contato não ocorre exclusivamente em momentos de hora-atividade, mas também em encontros aleatórios como: horário de entrada, intervalo e saída, em conversas rápidas na SRM, na sala dos professores e corredores.

Ainda sobre o contato com os professores do ensino comum com o objetivo de articular ações colaborativas, há realidades diferentes daquela apresentada pela professora da SRM da escola local da pesquisa, a qual trabalha os dois turnos na mesma escola.

Convém apresentar a problemática de muitas escolas, nas quais os professores das SRM atuam em apenas um turno, não havendo possibilidade de contato com os professores que atuam somente no turno contrário.

Essa situação foi apresentada no trabalho de Porto (2014, p. 89), no qual ela relata que:

A impossibilidade de encontro entre professor especialista e professor do ensino comum se deve à falta de horário disponível". Algumas professoras trabalham em outros estabelecimentos no turno contrário ao funcionamento da SRM e por isso ficam impossibilitadas de atender os professores do ensino comum, embora saibam que esse trabalho faz parte da sua função conforme a proposta do AEE. O mesmo acontece com os professores do ensino comum, que estão em mais de uma escola em turnos diferentes e não conseguem se encontrar com o professor da SRM.

Nesses casos quem realiza as mediações mantendo contato com os professores e com a professora da SRM é a equipe pedagógica, o que não caracteriza trabalho colaborativo.

Na segunda categoria, "Ampliar o tempo para as trocas de conhecimentos", analisaremos as possibilidades, segundo as sugestões dos professores do ensino comum, para que haja mais tempo para tratar dos assuntos que se fazem necessários ao atendimento dos alunos atendidos na SRM da escola.

O professor P10 apresentou como alternativa o uso das redes sociais, as quais foram amplamente utilizadas para as aulas remotas durante o período de distanciamento social da pandemia de Covid-19, ele diz:

- Muitas vezes os horários não coincidem com os horários da professora, mas hoje a gente possui diferentes ferramentas como o grupo no WhatsApp da escola, que visa facilitar esse contato e a gente pode manter as informações ativas, informações dos alunos que necessitam de uma atenção maior, que precisam de uma adaptação dos conteúdos, então esse foi o caminho que a gente buscou pra conseguir superar essa dificuldade (P10).

Mesmo sendo uma opção para que haja uma comunicação entre os professores e a professora da SRM, ela ainda é superficial, pois também dependerá de tempo para responder aos questionamentos ou elaborar e enviar o material solicitado.

Também, se for levado em conta o tempo escolar disponível nas horas-atividades e o número de professores que a professora teria que manter contato para realizar os planejamentos, essa alternativa se torna inviável, como mostra a simulação baseada no número de professores que atuaram na escola em 2021, conforme mostra a tabela 05.

Tabela 05 – Professores que trabalham com os alunos atendidos na SRM

Contraturno	N.º de turma onde há pelo menos um aluno atendido na SRM	n.º de alunos	Quantidade professores
Manhã	13	20	32
Tarde	09	15	37
TOTAL	22	35	69

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Pelo grande número de professores, com os quais a professora da SRM deveria manter contato, essa alternativa de comunicação com os professores poderia ser utilizada para repasses de informações, envio de relatórios, orientações sobre atividades ou formas de manejo em sala de aula, mas não para a realização de um trabalho colaborativo entre os professores.

Seria possível utilizar as reuniões virtuais por meio dos aplicativos disponíveis, mas da mesma forma elas teriam que ocorrer em momentos em que ambos os professores estivessem em horário de hora-atividade ou em momentos fora do horário de trabalho.

Outra sugestão se refere à ampliação do serviço da SRM na escola, foi sugerida pela professora P16 que comentou:

- Talvez a sugestão que eu teria é que a professora da sala de recursos tivesse mais alguém para ajudá-la.

Esta sugestão está dentro da realidade da escola, pois havendo alunos avaliados, ou seja, que possuam diagnóstico que os incluam no público-alvo do AEE, a direção poderá solicitar a abertura e funcionamento de quantas salas forem necessárias, desde que haja espaço físico adequado, para atender os alunos em questão (PARANÁ, 2018, p. 5).

Desta forma, haveria duas ou mais professoras do AEE atuando na mesma escola, o que possibilitaria um melhor atendimento, tanto para os alunos quanto para os professores do ensino regular.

Também como sugestão, a ampliação do tempo dentro dos dias de estudo e planejamento, para que a professora da SRM trabalhasse a formação continuada, como menciona os seguintes professores:

- Nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe a professora se faz presente, sempre nos passando informações, porém seria mais interessante se nós tivéssemos alguns momentos a mais para termos essas conversas” (P13).

- Nas reuniões pedagógicas, você sempre está participando, comunicando alguns pontos, então ali você poderia se comunicar mais com os professores, para nós recebermos mais informações” (P18).

Como já mencionado, os dias de estudo e planejamento possuem temas determinados pela mantenedora, ficando pouco tempo para a articulação de temas específicos de interesse da escola, tornando essa alternativa também inviável, por dependermos de orientações e critérios estabelecidos pela SEED/PR.

A questão de gestão do tempo entre diferentes serviços é uma problemática presente nas escolas, são professores de diferentes disciplinas que trabalham com a mesma turma, mas não planejam ações conjuntas e da mesma forma ocorre entre os professores das disciplinas e a professora da SRM, o tempo tal qual está organizado dentro da escola não favorece a construção de ações colaborativas de modo sistematizado e contínuo.

5.1.5 Sugestões de ações colaborativas entre os professores do ensino comum e a professora da SRM

Partindo da perspectiva do trabalho colaborativo, buscou-se trazer para a discussão a construção de ações que favoreçam o trabalho articulado entre os professores das disciplinas e a professora da SRM, evocando diferentes olhares para a problemática do tempo apresentada na questão anterior.

Atendendo inicialmente as particularidades de cada professor, apresentou-se a questão 5 – Na sua opinião, quais estratégias de colaboração precisam ser construídas e/ou melhoradas por meio de ações compartilhadas/colaborativas entre os professores das disciplinas e a professora da SRM?

As respostas apresentaram assuntos já apresentados e discutidos na questão quatro, mas também trouxe um elemento novo, como mostra o quadro 14.

Quadro 14 – Sugestões dos professores do ensino comum para construir ações colaborativas

Sugestão	N.º de vezes que foi citado
1. Mais tempo para trocas de informações e experiências	13
2. Mais abertura por parte dos professores do ensino comum	05
3. Ampliar o atendimento da SEM	01
4. Continuar como está	01
5. Mais colaboração da família	01

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A maioria dos professores reafirmou que a organização e/ou ampliação do tempo permitiria realizar ações colaborativas entre os professores das disciplinas e a professora da SRM, objetivando o planejamento articulado para atender os alunos que apresentam necessidades educativas específicas.

As subcategorias ficaram definidas como: “Formação continuada na escola” e “utilizar o tempo e espaço já determinados no calendário escolar”.

A primeira subcategoria foi definida a partir de uma nova problemática apresentada por alguns dos professores entrevistados, que mencionaram os professores que se mostram resistentes às mudanças como: utilizar novas metodologias e trabalhar com os alunos atendidos na SRM de forma diferenciada, como pode ser percebido nas seguintes falas:

- Eu sinto um pouco de resistência dos professores, eu acho que eles precisam estar mais abertos, porque os problemas existem e a gente precisa se comunicar mais (P1).

- O que pode ser melhorado é a boa vontade de cada professor, em procurar e compartilhar suas experiências da sala com a professora, ter essa ponte, essa ligação mãos forte (P17).

Segundo os professores P1 e P17, alguns professores mostram resistência ao não estarem abertos para a comunicação com a professora da SRM, assim como professores que não demonstram boa vontade para que essa comunicação aconteça. A resistência de muitos professores é demonstrada por meio de ações, falas e até mesmo pelo silêncio, pela ausência física ou mesmo pela falta de interesse em assumir responsabilidades no ensino de alunos que apresentam necessidades educacionais específicas.

Essa resistência pode ter causas que vão desde o desconhecimento até experiências negativas vivenciadas com alunos ou com professores do AEE, pois os professores apresentam expectativas que podem acabar gerando frustrações, caso não sejam alcançadas.

Esse tema é debatido por Pasian, Mendes e Cia (2017, p. 967) que relata:

Nesse sentido, faz necessário refletir sobre a formação docente tanto no que tange ao professor da classe comum, quanto ao professor da SRM. No que se refere ao professor da classe comum, há um discurso constante de “não saber lidar” com o alunado PAEE, bem como de não estar devidamente preparado para lidar com a diversidade de seu alunado como um todo.

A resistência dos professores em relação à necessidade de atender os alunos público-alvo do AEE em suas necessidades educativas pode ser motivada pela insegurança, pelo receio de não corresponder às expectativas, ao fato de não terem sido formados para lidar com esses alunos, ou por razões menos nobres como o preconceito e discriminação.

Segundo Minetto *et al* (2010, p. 34) sobre a resistência de professores relata que:

Há que se reconhecer uma tendência histórica de se negar as transformações reais que ocorrem na escola. As escolas demonstram resistência a mudanças. Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem atendendo às necessidades que se modificam constantemente é algo desafiador.

O autor vai além da resistência de professores, colocando que de forma histórica a escola é resistente às mudanças.

Para a transformação interna sobre as resistências, a questão da formação pode ser vista como um fator crucial para que os professores que resistem a aceitar

que a educação especial não é algo a parte, mas sim uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, pois os alunos atendidos na SRM convivem muito mais com os professores do ensino regular do que com os professores das SRM.

Porém, como pode ser observado no quadro 06, a respeito da formação dos professores participantes desta pesquisa em nível de pós-graduação, quatro possuem especialização em Educação Especial, um em Dificuldades de Aprendizagem, um em Educação Inclusiva, um em Psicopedagogia e dois possuem especialização tanto em Psicopedagogia como em Educação Especial.

Esses dados levam a pensar que para alguns professores a questão da formação pode ser vista como uma mera necessidade de atualização de estudos ou como um critério necessário para a promoção profissional, assim as ideias de Imbernón (2011, p. 15) apresenta uma reflexão sobre a formação continuada:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Desta forma, se a formação continuada for significativa poderá contribuir para que o professor apresente em suas práticas ações mais autônomas quanto ao trabalho com alunos atendidos na SRM, e também torná-los mais abertos, curiosos e com atitudes que promovam uma parceria com a professora da SRM.

Assim, a formação continuada abrangendo o grupo de professores da escola, segundo o contexto na qual ela está inserida, é uma necessidade real para que os profissionais trabalhem de forma conjunta, formem parcerias entre as disciplinas e construam ações colaborativas, não somente com o professor da SRM, mas sim com a comunidade escolar.

Ainda sobre a formação continuada na escola, Imbernón (2011, p. 80) chama a atenção para algumas características que devem ser levadas em conta:

- (a) A formação requer um clima de comunicação e colaboração incondicional entre os professores, uma organização minimamente estável nas instituições educacionais;
- (b) [...] os professores participem no planejamento e suas opiniões sejam levadas em conta;
- (c) A formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola);

- (d) Por fim, os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos.

Essas características deveriam estar presentes nas formações para professores e demais profissionais da escola, pois somente quando essa formação se tornar significativa, poderá gerar reflexões sobre as práticas do cotidiano escolar.

Na escola, local da pesquisa, há outro fator que se apresenta como dificuldade para a formação de uma cultura colaborativa entre os profissionais da educação, é a rotatividade de professores contratados pelo processo seletivo simplificado, os chamados professores PSS, que são contratados temporariamente para atuarem como professores das diversas disciplinas curriculares, como pedagogos escolares e também nas áreas administrativas.

Deste modo, são recebidos diferentes professores e profissionais pedagogos para atuarem na escola a cada início de ano letivo.

As orientações, informações e estabelecimento de diálogo entre o professor da SRM e os demais profissionais da escola são práticas que se repetem anualmente, ou mesmo durante o ano letivo, pois a contratação de professores não ocorre somente no início do ano, mas também em casos de substituições de professores e pedagogos que se aposentam, que necessitam de afastamento por licença médica ou até mesmo por desistência do cargo.

Na segunda subcategoria, “Utilizar o tempo e espaços já determinados no calendário escolar”, se faz necessário pela impossibilidade da ampliação do tempo na escola, como sugeriram a maioria dos professores, exemplificados nas falas dos professores:

- Aproveitar aquele momento da hora-atividade concentrada, fazer uma organização para que a cada quinze dias tivéssemos essa conversa para fazer esse trabalho colaborativo com a professora da sala de recursos (P14).

- Ambos professores estão trabalhando para a construção do seu conhecimento, do seu aprendizado, então acho que sincronizar esse trabalho seria bastante interessante (P18).

Algumas alterações para uma reorganização de horários é possível, tendo consciência de que dependerá da aprovação da equipe diretiva e pedagógica, além de não ser suficiente para atingir todos os professores, ficando como prática ainda a questão de repasse de informações como principal meio de comunicação, via

relatórios, mensagens nos grupos de *whatsapp*, *e-mail* e por mediação do setor pedagógico.

Sobre a possibilidade de o trabalho colaborativo na escola encontrar barreiras quanto ao tempo, assim como nas relações entre os profissionais envolvidos, Pinto e Leite (2014, p. 145) corroboram afirmando com base em vários autores o quão complexo é o tema:

No quadro desse desafio, autores como Fullan e Hargreaves (2000, 2001), Lima (2002), Hargreaves e Fink (2007), Damiani (2008), entre outros, embora acreditem no potencial desta abordagem, apontam à complexidade do conceito, bem como algumas dificuldades para concretização de um trabalho verdadeiramente colaborativo e que resulte na melhoria da ação institucional e da docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes.

Assim como apontam os autores Pinto e Leite (2014), para um trabalho verdadeiramente colaborativo ainda há um longo caminho a percorrer.

A efetivação do trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores das SRM e os demais profissionais da escola requer discussão e planejamento, primeiramente por parte das instâncias administrativas, por envolver a funcionalidade da escola em momentos de estudo e planejamento que são disponibilizados aos professores e demais funcionários.

A partir de então caberia às equipes diretiva e pedagógica das escolas enriquecer esses momentos com formação continuada visando a práticas colaborativas de estudos e trocas de experiências, com momentos de reflexão sobre as fragilidades encontradas e os potenciais a serem desenvolvidos.

5.2 RODA DE CONVERSA COM ALUNOS

A proposta da roda de conversa com os alunos atendidos na SRM objetivou coletar informações que apresentassem suas percepções sobre os atendimentos ofertados na SRM e a relação desse atendimento com o trabalho realizado com os professores das disciplinas sob o enfoque colaborativo.

Desta a forma, a roda de conversa foi iniciada a partir do critério do aceite do convite enviado. Assim, compareceram ao encontro os alunos que frequentavam a

SRM há pelo menos seis meses e que estivessem dispostos a expressar suas ideias oralmente entre seus pares sobre as experiências vivenciadas na SRM.

O local do encontro foi a sala de vídeo da escola, localizada no 1º andar do bloco principal, onde foram dispostas dezesseis cadeiras em forma de círculo.

No horário marcado para o encontro todos os alunos que aceitaram participar do encontro compareceram e às 15h05mim roda de conversa teve início com a fala da professora da SRM que apresentou o motivo do encontro, explicando o que é um curso de mestrado em educação e sobre a pesquisa em questão.

Logo após foi apresentada a consigna: *Eu gostaria que nesse momento vocês falassem sobre como tem sido a experiência de participar dos atendimentos da sala de recursos multifuncionais desta escola.*

Para surpresa da professora, até os alunos mais falantes estavam se recusando a começar, ouvia-se falas como:

-*Quem vai começar? (A16)*

- *Professora! Começa por lá! (A15)*

- *Começa pelo bonitinho aqui! (A16)*

- *Vai você! (A15)*

- *Eu não. Não obrigado, não, obrigado! (A16)*

O jogo do empurra para ver quem iria começar se estendeu por alguns minutos, até que para uma nova surpresa o aluno A7 levantou da cadeira e se dirigiu a professora, falando próximo do seu ouvido:

- *Professora, posso fazer uma brincadeira? A gente coloca uma garrafa no chão e gira e pra quem ela apontar tem que falar!*

O aluno em questão tem diagnóstico de autismo e também apresenta problema fonoarticulatório e gagueira, o que o limita nas interações sociais. Mas durante o retorno às aulas presenciais percebeu-se um avanço significativo nessa área, pois o aluno tem buscado a interação com colegas e professores de forma constante.

Assim, o aluno A7 prosseguiu pegando a garrafa de álcool em gel e se dirigindo até o meio da roda, então colocou a embalagem deitada no chão, levantou os braços e disse:

- *Pessoa! Vou propor uma brincadeira! Quem caí aqui (apontando para a tampa da embalagem) vai falar primeiro, que vai ser aleatoriamente, beleza?*

Após alguns minutos de resistência, os alunos começaram a falar apresentando depoimentos semelhantes sobre as dificuldades na leitura e escrita, como pode ser percebido nas seguintes falas:

- *Tem que ser eu mesmo? Quando eu entrei na sala de recursos eu aprendi ler, escrever e aprendi as sílabas (A2)*

- *Posso? Quando eu entrei na sala de recursos eu não sabia ler, escrever e nem falar direito. Tô zuando, eu não sei falar ainda... direito. Só que quando eu entrei na sala de recursos, eu fui aprimorando essa, essa (não consegue falar a palavra dificuldade e diz) Ah! Vocês sabem (A7).*

- *Ó, na sala de recursos a gente aprendeu a ler, a gente já não tem tanta dificuldade pra escrever (A10).*

Na maioria das falas percebe-se que o maior obstáculo enfrentado pelos alunos é a habilidade de ler e escrever (Quadro 15), o que confirma a percepção dos professores, os quais citaram como dificuldades mais comuns a leitura, escrita e interpretação.

Quadro 15 – Experiências mais marcantes citadas pelos alunos referente ao atendimento na SRM

Experiências dos alunos na SRM	n.º de vezes citado
1. Aprendi a ler e escrever	10
2. Aprendi a ler, escrever e fazer contas	02
3. Aprendi a estudar as matérias	03
4. Aprendi a falar	01
5. A professora dá conselhos	01
6. Não falou	01

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O aluno A7 novamente pediu a palavra e sugeriu modificar a brincadeira para que os colegas falassem sobre suas experiências na SRM, propondo que o último aluno que havia falado entregasse a garrafa de álcool gel, que estava sendo utilizada como um símbolo de que quem detinha a vez de falar, para algum colega que ainda não tivesse falado.

Mesmo com o desenvolver da brincadeira, alguns alunos mostraram resistência em manifestar suas experiências, demonstrando ansiedade e conduta evitativa, que é percebido na fala a seguir:

- Eu não, não vem não! não vem não! Não vou conseguir não! (A6)

Mediante a resistência do aluno A6 houve um momento em que alguns alunos se dirigiram a ele com palavras de incentivo e sugestões para que todo aquele temor pudesse ser superado, isso é percebido nas falas a seguir:

- Ó! não tem ninguém aqui, só tem a professora. Quando é pra professora você fala (A1).

- Vira pra trás e fala de costas! (A10).

- Fecha o olho e faz de conta que não tem ninguém aqui (A16).

O apoio emocional entre os alunos foi algo que chamou a atenção, pois houve empatia e sensibilização ao ver o colega tão resistente em falar entre seus pares. Sobre empatia Miguel *et al* (2018, p. 2) relatam que:

Empatia é definida como a capacidade de compreender os estados emocionais das outras pessoas e de vivenciar suas mesmas emoções, manifestando essa capacidade de forma que as outras pessoas se sintam compreendidas, sendo, portanto, um aspecto importante das interações sociais.

A manifestação de empatia foi percebida pelo grupo de alunos, sendo esta ação algo muito valioso entre alunos que apresentam dificuldades para aprender, pois o que corriqueiro para muitos, para eles pode se tornar uma barreira, proporcionando sentimentos de menos valia, de frustração.

Nesse momento chega a aluna A14 e já havia passado dez minutos, então a professora interrompeu a dinâmica por alguns instantes para colocar mais uma cadeira, pois a aluna A14 não havia confirmado a presença porque no dia anterior ela estava em outra cidade, por motivo do falecimento da avó.

Assim a professora retomou a explicação do objetivo da roda de conversa, repetiu a consigna e a brincadeira foi retomada.

Dois alunos, além de citarem que aprenderam a ler e escrever frequentando a SRM, comentaram que também aprenderam a fazer cálculos, conforme as falas a seguir:

- Eu aprendi a ler, escrever, fazer contas e a sala de recursos é legal, é boa pra aprender (A5).

- Antes eu não sabia ler, eu aprendi, também a fazer continhas que eu não sabia, e é legal a sala de recursos (A6).

A maioria dos alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita também manifestam dificuldades quanto ao raciocínio lógico matemático, deste modo a matemática básica também é trabalhada com os alunos.

Algumas alunas comentaram que aprenderam a estudar na SRM, como é percebido nas falas a seguir:

- Eu esqueci de falar que a professora me ajuda nas matérias que eu não consigo (A12).

- Eu acho que a sala de recursos me ensinou muita coisa, a professora me ajudou muito nas matérias que eu não sei e espero que eu nunca tenha que sair da sala de recursos, porque eu aprendo ainda (A16).

As duas alunas que comentaram o fato da professora ajudá-las a estudar apresentam dificuldades na interpretação e compreensão dos conteúdos escolares, e por esse motivo essa dificuldade é trabalhada por meio de leituras, pesquisa de vídeos sobre os conteúdos que se encontram em defasagem, utilizando ilustrações e fazendo as adaptações necessárias em atividades avaliativas quanto à complexidade, quantidade e tempo de realização.

Esse trabalho é realizado em conjunto com alguns professores, o que pode ter sido interpretado como reforço escolar.

A fala da aluna A16 suscita uma preocupação sobre a dependência que alunos com deficiência intelectual e que apresentam dificuldades mais acentuadas podem criar com a complementação de estudos que recebem durante os atendimentos na SRM, sendo que um dos objetivos do trabalho realizado é proporcionar sua autonomia.

A aluna A12 também fez referência em encontrar na professora da SRM alguém que dá conselhos, conforme se percebe na fala a seguir:

- Eu acho a aula da professora muito importante, porque a gente aprende bastante coisas, e tem atividades, jogos e ela dá conselho pra gente.

Alguns alunos criam vínculos afetivos mais fortes com a professora da SRM, trazendo algumas vezes para o horário de atendimento questões pessoais que os afligem, os quais a professora procura orientar da melhor forma e sendo necessário, levar ao conhecimento do setor pedagógico que poderá convocar os responsáveis ou encaminhar o caso para a rede de proteção e, até mesmo, para o conselho tutelar.

O aluno A7 também pediu para complementar sua fala anterior:

- É que antes de eu entrar na sala de recursos, eu fazia fono, eu ia no médico, só que agora que eu tô na sala de recursos e acabou isso.

O aluno A7 apresentava acentuadas dificuldades de socialização devido ao seu quadro de Transtorno do espectro autista e que se agravava por sua dificuldade na fala, mas atualmente ele se sente mais seguro quanto à fala e não está apresentando dificuldades de socialização. Essa questão de desenvolvimento é tema de estudo de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p. 126), quando apresentam que:

Destaca-se a importância de se analisar as interações sociais nos contextos escolares, verificando a participação das crianças autistas e considerando a mediação das professoras e das demais crianças. Compreender que os comportamentos das crianças com espectro autista podem ser influenciados considerando os contextos interativos, a mediação do adulto e, sobretudo, as particularidades de cada criança é fundamental no desenvolvimento de estudos nesta área.

No caso do aluno A7, percebe-se o grande envolvimento e comprometimento de todos os membros da família no estímulo para a realização das atividades escolares e atividades em família, fatores que contribuem para a melhora da socialização da criança autista, como corroboram Cabral, Falcke e Marin (2021, p. 505): “construir uma relação que permita o melhor desenvolvimento da criança, levando em conta as vivências da família e as questões pedagógicas e sociais da escola para uma atuação mais alinhada e colaborativa para todos os envolvidos”.

Os dois alunos que demonstraram mais timidez ficaram por último, mas falaram ao grupo, mesmo demonstrando resistência em suas falas:

- Tá bom, tá bom. Quando eu cheguei na sala de recursos eu não sabia ler e nem escrever e agora eu já sei. Pronto acabou, tá! (A1)

- Daí eu não sabia ler, eu aprendi, e a escrever também (A4).

O aluno A13 é tímido, mas aceitou o convite para participar da roda de conversa, mas ficou em silêncio, somente rindo baixinho. Como ele estava demorando e apesar dos incentivos não falou. A professora interveio falando que ele não poderia ser forçado a falar.

A professora encerra a roda de conversa às 15h31min e em seguida todos participam de um lanche que foi oferecido pela diretora.

Apesar de todos os alunos afirmarem que aprenderam a ler e escrever, quatro alunos ainda não estão alfabetizados, demonstrando que eles sentem receio em assumir esses obstáculos.

Por isso, os conhecimentos por parte dos professores e da pedagoga da turma sobre essas dificuldades devem compor a elaboração dos planejamentos, buscando estratégias que auxiliem o aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Algumas práticas precisam ser repensadas sobre o aluno que ainda não lê e/ou não escreve no 6º ano do ensino fundamental II, como relata Novatzki (2015, p. 120):

Como já elencamos anteriormente, quando a atividade de escrever se distancia muito da realidade vivenciada pelo aluno surgem aí algumas dificuldades, pois, de fato, os alunos não percebem muita razão nessa ação de escrita, ou não são estimulados para que essa atividade se desenvolva de maneira satisfatória para ambas as partes. Assim, escrever para ter o texto de volta todo marcado, normalmente de vermelho, faz com que o aluno se sinta desmotivado, em que ele realmente acredita que não sabe escrever

O tema sobre os obstáculos que os alunos não alfabetizados ou os analfabetos funcionais enfrentam dentro da escola são inúmeros, mas acredita-se que a conscientização de todos os profissionais que irão trabalhar com eles dentro da escola é o primeiro passo, seguida de ações inclusivas que os apoiem na construção de sentimentos de valorização pessoal.

O trabalho desenvolvido na SRM busca estratégias que venham contribuir primeiramente para a elevação da autoestima do aluno para que ele sinta-se mais confiante e seguro com relação as suas dificuldades.

A prática da leitura é a atividade mais incentivada nesse processo a partir de palavras conhecidas, em momentos de jogos e brincadeiras e na rotina dos atendimentos é a atividade inicial com leitura compartilhada e leituras realizadas pela professora.

A SRM deve possuir em seu espaço diversificados materiais para leitura e essa prática pode passar a fazer parte da vida do aluno ao longo dos atendimentos, assim como orientar a família para que incentivem os filhos também nessa prática.

Para essa atividade conta-se também com o apoio e incentivo das bibliotecárias da escola por meio do empréstimo do acervo que está à disposição dos alunos.

Paralelamente as práticas de leitura são realizadas as práticas de escrita a partir do que o aluno já sabe, buscando no cotidiano do aluno temas de seu interesse, assim como a utilização de jogos e brincadeiras que o levem a escrever listas, frases e pequenos textos para então avançar de acordo com o desenvolvimento nessa área.

Da mesma forma é a realização de atividades que envolvam cálculos matemáticos utilizando materiais clássicos como ábaco, material dourado, blocos lógicos, dominó das operações e mais uma variedade de jogos que podem ser construídos com material reciclável, além dos sites de jogos que são bem atrativos para os alunos.

São inúmeras as possibilidades de incentivar, motivar o aluno a aprender, vencendo suas dificuldades, por meio de diferentes metodologias, estratégias e recursos materiais e tecnológicos, mas sempre respeitando o seu ritmo, trabalhando de forma contínua as áreas do desenvolvimento e conhecimento que se encontram em defasagem (SANTOS, 2017).

Essas estratégias e materiais deverão estar previstos no PAEE do aluno, o qual será reformulado à medida que ele avança em sua aprendizagem.

Com relação ao trabalho colaborativo envolvendo os professores das disciplinas, percebeu-se nas falas dos alunos uma atribuição de responsabilidade sobre seus avanços na aquisição da leitura, escrita, conhecimentos matemáticos e formas de organização, unicamente a professora da SRM, eximindo o trabalho dos professores das disciplinas nesse processo. Deste modo constata-se que, na percepção dos alunos, não há reconhecimento e, por conseguinte, indícios do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e a professora da SRM.

Para tanto, se faz necessário deixar claro aos alunos e seus familiares o papel que cada um desempenha no processo de ensino e aprendizagem, valorizando os saberes disciplinares e a conduta dos professores em sala de aula que contribuem nesse processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa surgiu a partir de inquietações advindas da prática e teve como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o serviço do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, para constatar a presença ou ausência do trabalho colaborativo na perspectiva dos professores do ensino regular e alunos atendidos na SRM de uma escola da rede estadual do Paraná na cidade de Curitiba, tendo em vista que os resultados contribuirão para a tomada de consciência e autorregulação em relação ao trabalho que será desenvolvido futuramente.

O percurso metodológico, a pesquisa qualitativa, permitiu apresentar as minúcias que envolvem o trabalho desenvolvido pelo professor da SRM, conforme suas atribuições, estabelecendo conexões com os sujeitos pesquisados e o contexto do local de pesquisa.

Constatou-se, de modo geral, que não há a presença do trabalho colaborativo entre a professora da SRM e os professores do ensino comum, pois as ações isoladas, unilaterais e esporádicas praticadas na escola, não são caracterizadas como trabalho colaborativo, com base na fundamentação teórica, mas sim como ações de cooperação, embora possa ser entendido como ações que se enquadram no primeiro estágio para que ocorra o trabalho colaborativo.

Esses indícios se apresentaram na maioria dos relatos dos professores, com os quais são mantidos contatos mais casuais por meio do envio de informações utilizando os meios tecnológicos (*whatsapp e e-mail*), pela entrega de relatório de rendimento escolar dos alunos atendidos e orientações pontuais em dias de estudo e planejamento.

Entretanto, perceberam-se alguns indícios da presença do trabalho colaborativo na fala de uma pequena parcela dos professores, demonstrando a importância e a viabilidade de sua aplicação na escola, ações que podem ser enquadradas no segundo estágio para a construção de um trabalho colaborativo.

Esses indícios foram verificados quando alguns professores afirmaram manter um contato mais efetivo com a professora da SRM, relataram ações conjuntas quanto ao planejamento de ações, discussão e realização de intervenções necessárias para o atendimento aos alunos que frequentam a SRM, tanto em sala

de aula como na própria SRM, pois o objetivo do trabalho se torna comum. Revelando que os professores valorizam o trabalho colaborativo, porém o que predomina são as ações de cooperação.

Quanto aos dados dos alunos, verificou-se a necessidade de uma intervenção sobre o fato deles atribuírem unicamente à professora da SRM a função do desenvolvimento da aprendizagem, isentando os professores das disciplinas desse processo.

Ainda sobre os dados dos alunos, foram identificados pontos positivos como: reconhecimento da dificuldade e elevação da autoestima, autonomia, empatia e solidariedade com os colegas, e como pontos negativos: acreditar que a SRM é o único espaço para a aprendizagem e a criação de certa dependência do serviço.

Para tanto, se faz necessário trabalhar com os alunos e seus familiares a valorização do trabalho dos professores das disciplinas em sala de aula, pontuando o que cabe a cada um, deixando claro que o trabalho desenvolvido na SRM é complementar ou suplementar quando necessário, ao trabalho desenvolvido na sala de aula.

A partir da identificação das fragilidades que se apresentam como obstáculos no desenvolvimento do trabalho colaborativo como: a falta de tempo, formação insuficiente, professores resistentes e inflexíveis, serão propostas algumas ações de curto e longo prazo para que esse cenário possa apresentar mudanças que favoreçam o trabalho colaborativo, sendo que elas fazem parte das atribuições do professor da SRM, havendo, desse modo, a necessidade de uma maior dedicação por parte dos envolvidos para que as essas ações sejam efetivadas de forma significativa.

As propostas para mudanças a curto prazo (primeiro trimestre), são ações que ficam sob a responsabilidade da professora da SRM, como:

- Estreitar relações com a equipe diretiva e pedagógica (ações compartilhadas);
- Estabelecer contato mais frequente com os professores das disciplinas, principalmente com aqueles que apresentam uma postura mais resistente (propor parcerias em projetos como jornal da escola, de leitura, de confecção de jogos, entre outros);
- Cumprir, sempre que possível, os horários de hora-atividade na sala dos professores, permitindo uma comunicação mais frequente;

- Disponibilizar de forma online (drive), informações sobre a organização e funcionamento da SRM, sobre ensino e aprendizagem, entre outras.

Já as propostas para mudanças a longo prazo (durante o ano letivo), são ações que necessitam da colaboração da equipe pedagógica, equipe diretiva e da professora da SRM, como:

- Proporcionar formação continuada em serviço no grande grupo ou em pequenos grupos em horários a serem estabelecidos pela equipe gestora e de acordo com a disponibilidade de cada professor (horas-atividades e momentos de formação estabelecidos em calendário escolar)
- Propor aos professores, que apresentarem maiores dificuldades no atendimento aos alunos público-alvo do AEE, momentos de aulas compartilhadas ou coensino, onde o professor do ensino comum e professora da SRM planejam e atuam conjuntamente na turma regular.

Como professora da SRM da escola, local da pesquisa, e como pesquisadora da presente dissertação, é possível afirmar que este trabalho possibilitou a tomada de consciência e autorregulação a respeito da prática, pois foram percebidas as ações que propiciaram o bom desenvolvimento do trabalho na SRM, assim como as fragilidades que necessitam de maior dedicação quanto a mudança de atitude frente aos obstáculos que surgem no cotidiano.

Ressaltamos que as ações aqui propostas poderão potencializar uma possível mobilização dos profissionais da educação envolvidos no atendimento dos alunos público-alvo do AEE, para que se construa uma cultura colaborativa, porém, alguns obstáculos ainda estarão presentes, como a organização do tempo escolar de forma que favoreça os professores das disciplinas, professora da SRM e equipe pedagógica.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para que outros professores que atuam nas SRM e vivenciam contextos semelhantes, possam levar em conta os resultados aqui apresentados para também rever o conceito de trabalho colaborativo praticado em suas escolas, buscando identificar as fragilidades, lacunas e potencial de mudança de forma coletiva.

Destaca-se ainda a importância de outros pesquisadores retomarem o objetivo deste trabalho pesquisando diferentes realidades, apresentando sugestões que contribuam de maneira efetiva para o desenvolvimento do trabalho do AEE na SRM, numa perspectiva colaborativa.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rita de Cássia Araújo Abrantes dos; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; CALIMAN, Geraldo. **A Colaboração entre o AEE e a comunidade escolar**. Revista Intersaberes, vol.16, n.º 37. Jan./abr. 2021, issn: 1809-7286
- ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza**. Tese (doutorado), 197 p.– Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Ação pedagógica e Educação Especial: a Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago., 2011. Edição Especial.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Dificuldades de aprendizagem: dislexia e disgrafia na era da informação**. Revista Psicopedagogia, v. 22, ed. 69, p. 230-242, 2005
- BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. **Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social**. Cad. Pes., São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.
- BRAGA, Glaura; PRADO, Rosana; CRUZ, Osilene. **O Atendimento Educacional Especializado e a organização da Sala de Recursos Multifuncionais: que território é esse?** RevistAleph – ISSN 1807-6211, Julho 2018, Ano XV – Número 30.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: Poder Legislativo, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 de julho de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 02/2001/CNE-CEB**: que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf Acesso em 15 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em 23 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora. 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>> Acesso em 23 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 20 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm> Acesso em 22 de jan. 2022.

BRIDI, Fabiane. **Atendimento Educacional Especializado**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 42-56, jun. 2009. ISSN 1982-9949.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Ângela Helena. **Relação Família-escola-Criança com Transtorno do espectro Autista**: percepção de pais e professoras. Ver. Bras. Ed. Esp., Bauru, v. 27, ed. 156, p. 493-508, 2021.

CASTELLANOS, Manuela. **Educação inclusiva**: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular. Revista Eletrônica em *Educación y Pedagogía*, v. 2, p. 88-99, 2018.

CHIARADIA, Anna Paola Xavier. **Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado**. Lages: Ed. Do autor, 2017. 153 p. Dissertação (mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

DIAS, Sabrina Alves. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão.** Marília, 250 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

FETTBACK, Carin Schultze. **Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville (SC).** Joinville: UNIVILLE, 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville).

GARCIA, Vivian Miné Geraldo. **Atuação docente em Sala de Recursos Multifuncionais: ações desenvolvidas no contexto escolar.** Universidade de Taubaté, 2017. Dissertação apresentada para a Banca de Defesa da Universidade de Taubaté.

GLAT, Rosana. **Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para a inclusão escolar.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

HOLMES, Venita R. **Um estudo observacional sobre serviços de educação especial no distrito escolar independente de Houston e resultados de desempenho para alunos com deficiência, 2018-2019.** Relatório do Programa Educacional de Pesquisa. Distrito Escolar Independente de Houston (HISD), Departamento de Pesquisa e Responsabilidade. Texas (Houston). Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED604003> Acesso em 20 ago.2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência.** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

LEDOUX, Cathy; GRAVES, Shanna L.; BURT, Winona. **Atendendo às necessidades de alunos de educação especial em salas de aula de inclusão.** Texas: *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, p. 20-34, 2012

LEMOS, Emellyne lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência Intelectual: estratégia para inclusão.** Revista Espaço Acadêmico, n. 205, junho, 2018.

MICHELS, Maria Helena. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Ver. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago., 2011.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, 274 p.

MIGUEL, Fabiano Koich, et al. **Estudos de Validade do questionário online de Empatia.** Trends Psychol, Ribeirão Preto, vol. 26, nº 4, p. 2203-2216- Dezembro, 2018.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim et al. **Diversidade na Aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos** Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100, jan./jul., 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NÓBREGA, Luciano; OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. **Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social.** Revista Educação Pública, v. 21, n.º 14, 20 de abril de 2021.

NOVATZKI, Yara Fernanda. **Um repensar sobre as práticas de escrita escolar: em evidência o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental.** Ponta Grossa, 2015, 263 f.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública de ensino de Paranaíba/MS**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 226-250. 2016.

O'CONNOR, Evelyn A.; YASIK, Anastasia E.; HORNER, Sherri L. **Conhecimento dos professores sobre as leis de educação especial: o que eles sabem?** *Insights sobre Dificuldades de Aprendizagem* 13(1), 7-18, 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1103671> Acesso em 20 ago.2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial**. Revista Brasileira da Educação Especial. Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, Abr./Jun., 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; LIMA, Kátia do Socorro Carvalho; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar**. Revista Cocar. Belém/Pará. Edição Especial, n. 1, p.101-126, jan./jul. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em 20 ago. 2020.

PARANÁ. **Deliberação 02/2016 - CEE/PR**. Dispõe sobre as normas para modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba (PR): CEE, 2016. Disponível em: https://.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/cornelio/estrutura/deliberacoes/deliberacao_022016_ceepr.pdf Acesso em 13/08/20.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução nº 09/2018**. Curitiba: SUED/SEED, 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf> Acesso em 18 ago. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Decreto 4230/2020 de 16/03/2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Curitiba: [Diário Oficial nº. 10646](#) de 16 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232854&indice=1&totalRegistros=12&dt=21.2.2020.18.10.40.695> .Acesso em 07 dez. 2020.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.1.016/2020**. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Curitiba. Disponível em

http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf Acesso em 18 ago. 2020

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação n.º 02/2020-DPGE/SEED de 15 de abril de 2020**. Em relação ao regime especial das atividades escolas na forma não presencial, estabelecido pela Resolução n.º 1.016/2020. Curitiba, DPGE/SEED, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/escola.pr.gov.br/nrefranciscobeltrao/professor/docs-oficiais> . Acesso em 08 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação n.º 06/2020-DEduc/SEED de 23 de abril de 2020**. Em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, orienta sobre os procedimentos para a realização do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes da Educação Especial, matriculados na rede pública estadual de ensino do Paraná, em atendimento à Resolução n.º 1.016/2020. Curitiba, DEDUC/SEED, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/escola.pr.gov.br/nrefranciscobeltrao/professor/docs-oficiais> . Acesso em 08 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 1.522/2020**: Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Curitiba, GS/SEED, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf Acesso em 08 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular n.º 041/2020**. Procedimentos para o atendimento dos estudantes no Google Classroom. Curitiba, DEDUC/SEED, 2020. Disponível em: < <https://docero.com.br/doc/x11x55v> > Acesso em 08 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa n.º 002/2021 – DEDUC/SEED**. Estabelece a organização do Programa Mais Aprendizagem – PMA par os estudantes matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, das instituições de ensino da rede pública estadual. Curitiba, DEDUC/SEED, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/instrucao_022021_deducseed_maisaprendizagem.pdf Acesso em 23/11/2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 208/2021 de 25 de janeiro 2021**. Distribuição de aulas 2021. Curitiba, GS/SEED, 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244172&indice=1&totalRegistros=1&dt=6.1.2021.12.18.37.958> Acesso em 18 jan. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular nº 051/2021 - DEDUC/SEED Curitiba, 02 de agosto de 2021**. Assunto: Retorno presencial dos

estudantes da rede pública estadual. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/oficio_circular_retorno_aulas.pdf. Acesso em 22 de jan. 2022

PASIAN, Mara Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos da Formação do professor. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**: um estudo em larga escala. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, e 155866, 2017

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; LEITE, Carlinda. **Trabalho Colaborativo** um conceito polissêmico. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 143-170, set./dez. 2014.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; DREHER, Simone A. Souza. **Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; PAROLIN, Isabel Cristina Hierro; BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Formação continuada de pedagogos escolares**: o significado de grupo e comunicação na prática pedagógica. Roteiro, Joaçaba, u. 46, jan./dez. 2021 – e24333 – E-ISSN 2177-6059.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**: um estudo do contexto paranaense. 2013. 139 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.

ROCHA, Tereza de Souza, SANTOS, Nelson dos. **Dificuldades de interpretação em sala de aula**. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol., Medianeira, v. 8, n. 17, 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade**: a questão da sala de recursos multifuncionais. 152 f. Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás, Anápolis Biblioteca Depositária: CCSEH, 2017

SANTOS JUNIOR, Veríssimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia**. Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade – Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

SILVA, Riviane Soares de Lima. **Atendimento educacional especializado: a vez e voz de alunos e do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação), 138 p. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2017.

SOUZA, Hellen Karolinni Rocha *et al.* **Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular.** RPGE-Revista online de Políticas e Gestão Educacional, v. 21, n.esp.2, p. 1048-1062, nov. 2017.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A-Z: guia completo para educadores e pais.** Porto Alegre: Penso, 2012. 368 p.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** Tese (Doutorado) - São Carlos: UFSCAR, 2014. 216 f.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Rev. bras. Estud. pedagog. (*online*), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr., 2014.

ANEXO 01

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DI, DFN, TGD, TFE

ANO LETIVO _____

I – IDENTIFICAÇÃO

Professora da SRM:		
Nome do aluno estudante:		
DN:	Ano/turma:	Turno:
Diagnóstico registrado no SERE:		

II - CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliação pedagógica acadêmica
<p>Levantamento dos aspectos de conteúdo acadêmicos do ano de matrícula do estudante e funções como (memória, atenção, linguagem), obtidos através do relatório da avaliação psicoeducacional e/ou avaliação do rendimento escolar.</p> <p>1. Tomar por referência o Currículo Priorizado de Língua Portuguesa e Matemática, do ano de matrícula que deverá ser selecionado junto com o professor do ensino comum;</p> <p>2. Investigar como se dá o funcionamento do estudante nos aspectos memória, atenção, linguagem para propor atividades pedagógicas significativas é importante caracterizar a funcionalidade do estudante nos aspectos memória, atenção, linguagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memória (entender como se dá o funcionamento): Consegue armazenar e relembrar fatos e/ou dados recebidos pelos sentidos (memória sensorial), criação de ideias e raciocínios. Qual a duração da memória (memória de curto prazo) e por este fato pode haver perda de suas informações (memória de longo prazo) sua duração pode chegar a meses/anos de forma definitiva onde se encontra a autobiografia, o conhecimento adquirido ao longo da vida e a sua influência no processo de aprendizagem. • Atenção (entender como se dá o funcionamento): A atenção pode ser definida como um processo que direciona, seleciona, alerta, delibera, e contempla e ainda funciona com um mecanismo tipo filtro. Qual a capacidade do estudante em concentrar-se em algum aspecto, estímulo, interesse ou tarefas e permanecer insensível a outros. Capacidade de sustentar o esforço de atenção e manter o foco em uma mesma atividade ou estímulo por um período mais extenso. • Linguagem (entender como se dá o funcionamento): A linguagem não é apenas a expressão do conhecimento adquirido pelo sujeito. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. <ul style="list-style-type: none"> ➢ Verbal: É aquela que faz uso das palavras para comunicar algo - articulação - habilidade para lidar com as palavras. ➢ Não Verbal: Utiliza outros métodos de comunicação, que não são as palavras. Dentre elas estão a linguagem de sinais, as placas, a linguagem corporal, uma figura, a expressão facial, um gesto, etc. <p>3. Diante da seleção de expectativas de aprendizagem proposta para a turma do ano de matrícula do ensino comum que deverá ser de conhecimento do professor da SRM, faz-se necessário que o professor da SRM proponha atividades pedagógicas de acesso ao currículo proposto (seleção das expectativas de aprendizagem), para tanto o professor da SRM precisa entender o que compõe a seleção das expectativas propostas. Veja o exemplo - para que o professor do ensino comum possa trabalhar o conteúdo propriamente dito o professor da SRM deverá entender em que nível de aprendizagem o estudante se encontra, para que o professor da SRM possa propor atividades pedagógicas significativas para a aprendizagem do conteúdo proposta na sala do ensino comum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade (Fluência verbal - expõem as ideias verbalmente, de forma clara argumentando em defesa das mesmas) • Escrita (sabe qual a função da escrita – orientar, informar, divertir, instruir, registrar...); Escreve textos com ortografia convencional e sabe utilizar os recursos do sistema de pontuação. • Compreensão da leitura. • Números (é um conceito matemático para a representação de medida, ordem ou quantidade) e Álgebra (ramo da matemática que recorre a números, letras e sinais (símbolos) para generalizar as diversas operações aritméticas. • Grandezas e Medidas: Medida do comprimento - Transformação das unidades da medida de comprimento -

<p>Perímetro de polígonos - Unidades de medidas das superfícies - Área das figuras planas - Medida do espaço – Volume - Unidade de medida do volume - transformações das unidades de medida de volume - Unidade de medida para capacidade - Unidade de medida de massa -Transformações das unidades de medida para massa – Ângulos - Medidas de ângulos - Operações com medidas de ângulos - Estudo do Tempo – Horas – minutos - segundos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geometrias: A Geometria é a área da Matemática que se dedica a questões relacionadas com forma, tamanho, posição relativa entre figuras ou propriedades do espaço (geometria descritiva, objetos espaciais em um plano, geometria plana, geometria bidimensional, geometria das figuras planas - planimetria, sólidos geométricos - estereometria. • Tratamento da Informação: coleta de dados, organizá-los em tabelas e gráficos, resumi-los utilizando estatística, também é indicado trabalhar a leitura e a interpretação de gráficos, tabelas e informações estatísticas veiculadas pela mídia.
Aspectos sociais e psicoafetivos
<p>Descrição do comportamento esperado para sua faixa etária e situação familiar em relação aos aspectos voltados à aprendizagem do estudante.</p> <p>1. O professor da SRM deverá investigar como se dá o funcionamento do estudante tomando por referência o que se espera para a idade do estudante, o ano de matrícula no ensino comum tomando por referência os aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades em lidar com pessoas (intrapessoal); Aceitação e reconhecimento social; Julgamento de valor; Maturidade social; Conhecimento de valores e normas; Reação frente a regras sociais (esperar a vez de falar, concessão de licença para se ausentar do espaço); Controle sobre sua própria conduta; Aprendizagem de hábitos sociais.

III - PLANO DE TRABALHO

<p>1. Organização do Atendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever como se dá o atendimento do estudante na SRM (individual ou em grupo), número de atendimentos por semana, carga horária, necessidade de flexibilização curricular no cotidiano da sala de aula e avaliações, organização do trabalho colaborativo com os professores do ensino comum. • Propor a organização do atendimento na SRM a partir da necessidade do estudante priorizando o atendimento dos estudantes com deficiências atendendo o maior número de vezes possível bem como carga horaria. Este aspecto deve estar em consonância com o registro do sistema SERE. • Descrever como se dá o atendimento do estudante na SRM (individual ou em grupo); • Número de atendimentos por semana e carga horária; • Como será o registro das atividades pedagógicas do estudante na SRM. (O professor da SRM fará um diário de classe, usará um caderno objetivando que o professor do ensino comum possa vistar as atividades do estudante objetivando o planejamento das atividades na SRM que deverá ampliar, diversificar e complexificar o nível das atividades propostas. <p>2. Atividades e Materiais: Registrar qual a proposta de trabalho consensuada para o estudante;</p> <p>3. Referenciais de Apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatórios de Rendimento escolar do ano anterior ao período letivo; • Observações do Conselho de Classe; • Estudo da Taxonomia de Bloom; • Currículo Prioriza de Língua Portuguesa e Matemática. <p>4. Trabalho colaborativo do AEE com os profissionais da sala comum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Será necessário propor flexibilização curricular no ensino comum? Em quais aspectos? • Como será discutida a proposta de flexibilização curricular objetivando embasar o trabalho pedagógico no ensino comum e SRM? • Como se dará o trabalho colaborativo? • Como se dará a mediação do pedagogo? <p>5. Trabalho Colaborativo com a família:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem é o responsável pelo aluno; • Estabelecer meios de contato. <p>Objetivo Geral: deverá retratar o objeto do trabalho a ser desenvolvido tomando como referência o acesso ao currículo do ano de matrícula no ensino comum de forma a desenvolver as funções defasadas como memória, atenção, concentração e percepção.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor da SRM deverá propor um objetivo de trabalho consensuado com a proposta curricular o ensino comum. - Para estudantes não alfabetizados deixar bem claro a proposta de alfabetização que será desenvolvida com o

estudante.

Objetivos Específicos: analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio do estudante; criar situações de aprendizagem que aproximem, o máximo possível dos conhecimentos trazidos pelo estudante, do currículo do ano de matrícula do mesmo; organizar o espaço, materiais e equipamentos em função das propostas de ensino planejadas em relação ao ano de matrícula do estudante no ensino comum; avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, que não foram satisfatórias.)

- Propor objetivos para trabalhar as dificuldades de aprendizagem em relação a (leitura, escrita e oralidade) da Língua Portuguesa do ano de matrícula)

- Propor objetivos para trabalhar as dificuldades de aprendizagem em relação a matemática do ano de matrícula)

Data: _____

Professora da Sala de Recursos Multifuncionais

Pedagoga

Direção

ANEXO 02



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA**

**RELATÓRIO DE RENDIMENTO ESCOLAR DA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL
_____ TRIMESTRE DO ANO DE _____**

ESTABELECIMENTO:		MUNICÍPIO:
RUA:		Nº 101
BAIRRO:	FONE:	CEP:

ALUNO:		CGM:
SEXO:	DATA DE NASCIMENTO:	
RESPONSÁVEIS	PAI:	
	MÃE:	

MATRICULADO E FREQUENTANDO O ENSINO FUNDAMENTAL, NA EDUCAÇÃO BÁSICA – ANOS FINAIS, NO _____º ANO, TURMA _____, TURNO DA _____.

DATA DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA INÍCIO DO ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL:

PROFESSOR:

TURNO:

DIAS LETIVOS:

DIAS PREVISTOS DE ATENDIMENTO:

DIAS FREQUENTADOS:

A – ASPECTOS EM RELAÇÃO AS ÁREAS COGNITIVA, SOCIAL, AFETIVO E EMOCIONAL E RECOMENDAÇÕES NECESSÁRIAS:

B – ASPECTOS EM RELAÇÃO AS ÁREAS DO CONHECIMENTO (LINGUAGEM ORAL, ESCRITA E CÁLCULOS MATEMÁTICOS) E RECOMENDAÇÕES NECESSÁRIAS:

C – SÍNTESE DOS TRABALHOS REALIZADOS E AVANÇOS NO PROCESSO EDUCACIONAL DO ALUNO:

D – ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS (TRABALHO COLABORATIVO) NA CONTINUAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

E – ORIENTAÇÃO PARA O _____ TRIMESTRE, COM BASE NO PLANO DE ATENDIMENTO.

F – RESUMO GERAL DO TRABALHO REALIZADO DURANTE OS ATENDIMENTOS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL.

OBSERVAÇÕES: este documento não é válido como comprovante de escolaridade para matrícula na Educação Básica. Em caso de transferência este documento deverá acompanhar o Histórico Escolar e Guia de Transferência na Educação Básica.


Local/data.

Professor da Sala de Recursos Multifuncional


Equipe Técnica Pedagógica

ESTE DOCUMENTO NÃO CONTÉM EMENDAS, NEM RASURAS E DEVE COMPOR A DOCUMENTAÇÃO DA PASTA INDIVIDUAL DO ALUNO.

ANEXO 03

	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E ESPORTE NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA SETOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESTABELECIMENTO	
MUNICÍPIO	
ALUNO(A)	
CGM	
DATA DE NASCIMENTO	
ANO/SÉRIE	
RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
1 – ÁREA COGNITIVA	
2 – ÁREA DA COMUNICAÇÃO	
3 – ÁREA SOCIAL	
4 – ÁREA MOTORA	
5 – ÁREA AFETIVA EMOCIONAL	
6 – ÁREA DA SAÚDE	
7 – DESENVOLVIMENTO NOS COMPONENTES CURRICULARES	
OBSERVAÇÃO:	
CURITIBA, ____/____/____	
ASSINATURAS: _____ Professora do Atendimento Educacional Especializado _____ Pedagoga: _____ Secretário: - PROFESSORES(AS) DAS DISCIPLINAS: _____	

ANEXO 04

	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E ESPORTE NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA SETOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL- AEE
---	---

SUBSÍDIOS PARA A ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS CURRICULARES QUE TRABALHAM COM O ESTUDANTE QUE APRESENTA NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

PROFESSOR ESPECIALISTA:	
ESTUDANTE:	
ANO/ SÉRIE:	TURNO:
IDADE:	CGM:
DIAS DE ATENDIMENTOS:	PERÍODO DO ATENDIMENTO:
DIAGNÓSTICO:	

1 – Objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

2 - Características Importantes sobre o estudante:

3 – Quais as potencialidades?

4 – Quais as suas dificuldades?

5 – Quais os Recursos Metodológicos necessários para a estudante se desenvolver na disciplina?

6 – Sugestões para a avaliação escolar?

Local e data

Assinatura da professora- SRM

Assinatura do pedagogo

Assinatura da direção

ANEXO 05



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA
SETOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O setor da Educação Especial, realizará **REUNIÃO TÉCNICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO ao Atendimento Educacional Especializado-AEE**, como segue:

- Dia: 25/08/2021- quarta-feira

Horário: Vamos realizar nos três períodos, sendo assim, o profissional pode escolher.

PERÍODO	HORÁRIO	LINK
MANHÃ	8 h 30 às 10 h 30	https://meet.google.com/pnu-mnhw-fxm?authuser=1
TARDE	13 h 30 às 15 h 30	https://meet.google.com/pnu-mnhw-fxm?authuser=1
NOITE	19 h às 21 h	https://meet.google.com/pnu-mnhw-fxm?authuser=1

- Pauta:

- Adaptações Curriculares- (nas disciplinas curriculares)
- Amparo legal- Adaptações Curriculares
- SAREH;
- Encaminhamentos Pedagógicos- AEE e a Escolarização.
- A importância do Trabalho Colaborativo;
- Envio dos Planos de Atendimento Educacional Especializado;
- Solicitação das Funções do AEE.

- Público-alvo:

Profissionais da Educação Especial e da Educação Básica (todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem)

- Limite para a participação: 100 pessoas

Desde já agradecemos a participação dos colegas.

OBS: O link é o mesmo para os três períodos

<https://meet.google.com/pnu-mnhw-fxm?authuser=1>

APÊNDICE A

CONVITE

Curitiba, 03 de novembro de 2021.

Prezado(a) professor(a)!

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e estou realizando uma pesquisa intitulada “**Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I na perspectiva do trabalho colaborativo: vozes dos professores e alunos**”. Sob orientação da Professora Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

Desse modo, você está convidado(a) a participar da pesquisa por meio de uma entrevista. Para que o registro seja fidedigno, a entrevista será gravada, a partir de sua aceitação. Sua identidade será mantida em sigilo.

Diante do exposto, gostaria de contar com sua valiosa contribuição.

Desde já agradeço

Jussara Sant’Ana de Melo

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O(A) PROFESSOR(A)

Data da entrevista:

Horário de início:

Horário de término:

1. Identificação

Nome completo do (a) Professor(a):

Gênero: () Feminino () Masculino Idade:

2. Formação escolar e acadêmica

Graduação:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Especialização:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Especialização:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Doutorado:

Ano de início:

Ano de conclusão:

3. Atuação profissional

Tempo de atuação na atual Instituição:

Segmento em que atua:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II () Ensino Médio

() Outros:

1. Quais são as dificuldades mais comuns apresentadas por seus alunos em sala de aula, que necessitam do acompanhamento da SRM da escola?
2. Você conhece o trabalho desenvolvido na SRM desta escola?
() Sim () Não
Se sim, relate o que sabe sobre este serviço.
3. Você percebe colaboração entre a sua atuação em sala de aula com os alunos e a professora da sala de recursos? Tem algum exemplo para citar?
4. A organização do tempo escolar favorece um planejamento articulado com a professora da SRM?
() Sim () Não
Se não, quais mudanças você sugere para que essa comunicação ocorra satisfatoriamente?
5. Na sua opinião, quais estratégias de colaboração precisam ser construídas e/ou melhoradas por meio de ações compartilhadas/colaborativas entre os professores das disciplinas e a professora da SRM?

APÊNDICE C

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – TIPO I

CRONOGRAMA DE ATENDIMENTOS

MODELO 01 – 04 TURMAS

Aula	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1ª	HORA ATIVIDADE 07:30 às 08:20	HORA ATIVIDADE 07:30 às 08:20	HORA ATIVIDADE 07:30 às 09:00	HORA ATIVIDADE 07:30 às 08:20	HORA ATIVIDADE (Local de livre escolha)
2ª	TURMA A	TURMA B	TURMA A	TURMA B	
3ª					
Intervalo e higienização da sala 09:50 às 10:10					
4ª	TURMA C	TURMA D	TURMA C	TURMA D	
5ª					

MODELO 2 – 06 TURMAS

Aula	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1ª	HORA ATIVIDADE 07:30 às 08:20	HORA ATIVIDADE 07:30 às 08:20	HORA ATIVIDADE 07:30 às 08:20	HORA ATIVIDADE 07:30 às 09:00	HORA ATIVIDADE (Local de livre escolha)
2ª	TURMA A 08:20 às 09:50	TURMA C 08:20 às 09:50	HORA ATIVIDADE 08:20 às 09:00	TURMA F 08:20 às 09:50	
3ª			TURMA E 09:00 às 09:50		
Intervalo e higienização da Sala 09:50 às 10:10					
4ª	TURMA B 10:10 às 11:45	TURMA D 10:10 às 11:45	TURMA B 10:10 às 11:45	TURMA D 10:10 às 11:45	
E 5ª					