

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER

CRISTINA FRATES CARLOTTO

**A MEDIAÇÃO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
ESTUDO DE CASO NOS MUNICÍPIOS DA REGIONAL
DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR (2007 – 2015)**

CURITIBA

2016

CRISTINA FRATES CARLOTTO

**A MEDIAÇÃO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
ESTUDO DE CASO NOS MUNICÍPIOS DA REGIONAL
DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR (2007 – 2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both.

CURITIBA

2016

C284m Carlotto, Cristina Frates
A mediação nas salas de recursos multifuncionais:
estudo de caso nos municípios da regional de União
da Vitória – PR (2007-2015) / Patrícia Beraldo. -
Curitiba, 2016.
110 f.: il. (algumas color.).

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both
Dissertação (Mestrado em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
Uninter.

1. Professores - Formação. 2. Professores de
educação especial – Formação – União da Vitória (PR)
– Estudo de casos. 3. Deficientes - Educação. 4.
Educação especial – Inovações tecnológicas. Título.

CDD 370.71

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 019/2016

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 22 de agosto de 2016, às 09h30min, 7º andar – sala 75 - do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ivo José Both, (Presidente – Orientador – PPGENT/UNINTER), Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG), Luana Priscila Wunsch (PPGENT/UNINTER) e Alvino Moser - suplente (PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: “A MEDIAÇÃO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: ESTUDO DE CASO NOS PRINCÍPIOS DA REGIONAL DE UNIÃO DA VITÓRIA (2007 – 2015)”, da aluna Cristina Frates Carlotto. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida a mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, passou-se à arguição. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e exarou Parecer Final de que a mestranda está apta a receber o título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias. O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 90 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e em CD-ROM. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Ivo José Both

Ivo José Both
Presidente da Banca

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Mary Ângela Teixeira Brandalise
Titular

Luana Priscila Wunsch

Luana Priscila Wunsch
Titular

Alvino Moser
Suplente

Cristina Frates Carlotto

Cristina Frates Carlotto
Aluna

Recomendações: *atender o objetivo em todo o trabalho; atender às sugestões da banca quanto às normas de ABNT e de língua portuguesa.*

AGRADECIMENTOS

Surgem vários nomes na memória, ao me deparar com esse espaço em que tenho a oportunidade de agradecer o apoio das pessoas que de alguma forma me incentivaram, apoiaram ou contribuíram para o meu ingresso no programa de pós-graduação Stricto Sensu e/ou me auxiliaram durante as inúmeras etapas da pesquisa. Agradeço de coração a cada uma dessas pessoas;

É com muita alegria que agradeço a minha família. Em primeiro lugar, ao meu marido, Ircelio Carlotto, pelo apoio sempre recebido, aos meus filhos, Gabriel e Iasmim pelo tempo que passei longe, mas, saibam que meu amor por vocês é infinito e a meus pais, Antônio Frates e Adelina Frates, pois sou um pouco de cada um;

Agradeço imensuravelmente a Secretaria Municipal de Educação de Paulo Frontin – PR a Michelle Regina Potuk, por ter me dado esta oportunidade, ao Joilson Alves, por me guiar até a Universidade, aos meus amigos de trabalho Carla Dolinski, Lais Buratti, Claudete Romko que sempre me apoiaram;

Aos novos amigos Lauriane, Novaes, Andrea, pela força, nunca deixando desanimar.

“A maior habilidade de um mestre é desenvolver qualidades extraordinárias em pessoas comuns”

(Abraham Lincoln)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi verificar as necessidades formativas do professor para a utilização dos recursos disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais. O projeto de pesquisa foi definido a partir do questionamento acerca da concepção dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais sobre a importância deste ambiente e os recursos disponibilizados para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual nos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de União da Vitória – PR. Inicialmente, o trabalho fala da mediação, levando o leitor a fazer uma relação com a formação inicial e continuada do professor, bem como apresentando as legislações que os amparam. A seguir, é apresentado como é o funcionamento de uma Sala de Recursos Multifuncional, apresentando o resultado da análise dos dados, comprovando ser o aluno com Deficiência Intelectual, que apresenta em maior número de matrículas a este Atendimento Educacional Especializado. Seguindo com a apresentação, tem-se a seguir os caminhos da pesquisa, descrevendo que a metodologia utilizada foi através da aplicação de questionário contendo perguntas abertas e fechadas aos professores de uma Sala de Recursos Multifuncional de cada município do núcleo regional de educação de União da Vitória. Finalizando com a análise de dados, apresentando como resultado que os professores, em sua mediação, trabalham de forma aleatória com equipamentos entregues através do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual. Assim, observamos a necessidade de uma formação continuada, que oriente os professores das SRM's juntamente com os professores de classe comum, sobre o uso intencional de tecnologias como meio favorecedor da aprendizagem. Portanto, o presente trabalho propõe a criação de uma formação continuada para professores de Sala de Recursos Multifuncionais, juntamente com os professores de classe comum, nas SRM, com o objetivo de orientá-los, para que, em sua mediação se utilizem adequadamente dos materiais entregues através do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual e para que haja maior interação entre os professores envolvidos com o aluno público alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: mediação; sala de recursos multifuncional; deficiente intelectual; tecnologias.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar las necesidades de formación de los profesores para el uso de los recursos disponibles en salas de recursos multifunción. El proyecto de investigación se estableció a partir de la pregunta sobre el diseño de Recursos salas multifuncionales maestros sobre la importancia del medio ambiente y los recursos disponibles para el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual en los municipios integrados en el Centro Regional de União da Vitória - PR. Inicialmente, la obra habla de la mediación, llevando al lector a hacer una conexión con la formación inicial y continua de profesores, además de tener las leyes que sostienen. La siguiente se presenta como es el funcionamiento de un aula de recursos de múltiples funciones, la presentación de los resultados del análisis de los datos, demostrando ser el estudiante con discapacidad intelectual, que tiene un mayor número de registros de este servicio especializado para la Educación. Tras la presentación, usted tiene que seguir los caminos de la investigación, que describe la metodología utilizada fue a través de un cuestionario que contiene preguntas abiertas y cerradas a los maestros de múltiples funciones del Salón de Recursos de cada municipio de la educación regional de la Unión núcleo la victoria. Terminando con el análisis de datos, con el resultado de que los maestros en su trabajo de mediación al azar con los equipos entregados por el Programa de salas de recursos de múltiples funciones para el desarrollo integral del estudiante con discapacidad intelectual. Por lo tanto, vemos la necesidad de educación continua, para guiar a los maestros en SRM junto con los maestros de las clases regulares en el uso intencional de la tecnología como facilitador a través del aprendizaje. Por lo tanto, este documento propone la creación de una formación continua para el profesor Multifuncional Sala de Recursos, junto con los maestros regulares, el SRM, con el fin de guiar a ellos, de manera que en la mediación es el uso adecuado de los materiales entregado a través del Programa de Salas de recursos multifuncional para desarrollar los estudiantes con discapacidad intelectual y una mayor interacción entre los profesores implicados con el estudiante público objetivo Servicio Especialista en Educación.

Palabras Clave: La mediación; Salón de Recursos Multifuncionales; Intelectual pobres; Tecnologías.

SUMÁRIO

RESUMO	4
RESUMEN	5
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	12
2 REVISÃO DA LITERATURA	17
2.1 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	17
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE	28
2.3 MOVIMENTOS E LEGISLAÇÕES PARA ATUAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	34
2.4 TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	47
2.5 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	52
2.6 DEFICIÊNCIA MENTAL OU INTELECTUAL?.....	58
3 CAMINHOS DA PESQUISA	71
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	73
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	74
3.3.1 Professores da Sala de Recursos Multifuncionais	74
3.4 DESCRIÇÃO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAIS	75
4 PROPOSIÇÃO PRÁTICA	79
4.1 ANÁLISE DE DADOS.....	79
4.2 CATEGORIA 1: CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL.....	80
4.3 CATEGORIA 2: FORMAÇÃO ESPECÍFICA	83
4.4 CATEGORIA 3: CONHECIMENTO ESPECÍFICO	84
4.4.1 Deficiência Intelectual.....	84
4.4.2 Tecnologia de Informação e Comunicação	86

4.5 CATEGORIA 4: EXPERIÊNCIA PRÁTICA.....	88
4.5.1 Contribuições da Sala de Recurso, para a aprendizagem do aluno (a) com Deficiência Intelectual	88
4.5.2 A Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	104
ANEXO 1 – MAPA DOS MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DO NÚCLEO REGIONAL DE UNIÃO DA VITÓRIA	106
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
ANEXO 3 – CONCORDÂNCIA DO SERVIÇO ENVOLVIDO	108
ANEXO 4 – FOTOS DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Equipamentos Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.....	40
Quadro 2 – Equipamentos Sala de Recursos Multifuncional Tipo II.....	41
Quadro 3 – Quociente de Inteligência	64
Quadro 4 – Contexto dos municípios (zona urbana)	73
Quadro 5 – Informações gerais sobre as professoras participantes da pesquisa	75
Quadro 6 – Informações gerais sobre Materiais e Equipamentos das Salas de Recursos Multifuncionais	76
Quadro 7 – Formação específica para trabalhar na Sala de Recursos Multifuncional	84
Quadro 8 – Definição de Deficiência Intelectual.....	85
Quadro 9 – Tecnologia de Informação e Comunicação	86
Quadro 10 – O trabalho com as TIC na Sala de Recursos Multifuncional	91
Quadro 11 – Zona de Desenvolvimento Proximal.....	94

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Demanda das Salas de Recursos Multifuncionais da Regional de União da Vitória	58
Gráfico 2 – Definição de Deficiência Intelectual	63
Gráfico 3– Demanda das Salas de Recursos Multifuncionais da Regional de União da Vitória	72
Gráfico 4 – Mediação Pedagógica	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR – *American Association on Mental Retardation*
AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AP – Amapá
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art. – Artigo
BIOE – Banco Internacional de Objetos Educacionais
BNCC – Banco Nacional Comum Curricular
CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DA – Deficiência Auditiva
DF – Deficiência Física
DM – Deficiência Mental
DV – Deficiência Visual
FUNDEB – Fundo e Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
N.º – Número
NEE – Necessidades Educacional Especial
NDP – Nível de Desenvolvimento Proximal
NDR – Nível de Desenvolvimento Real
ONU – Organização das Nações Unidas
PBLE – Programa de Banda larga nas Escolas
PCN – Parâmetro Curricular nacional
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

QI – Quociente de Inteligência

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SEED/SUED – Secretaria de Estado de Educação

SEESP/GAB – Secretaria de Educação Especial

SEM – sala de Recursos Multifuncional

TA – Tecnologia Assistiva

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

1 INTRODUÇÃO

1.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é uma modalidade de atendimento que perpassa todos os níveis de escolaridade, implicando da educação infantil ao curso superior, integrada à Educação e dela não está dissociada, pois é inclusiva.

A educação inclusiva é uma prática que surgiu de um compromisso declarado na Conferência Mundial de Educação Especial, realizado em Salamanca, Espanha, em junho de 1994 e que representou 88 governos e 25 organizações internacionais.

A partir desse encontro a Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, foi adotada como documento norteador da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em seu contexto, a educação inclusiva e as salas de recursos se constituem em apoio importante no processo de ensino e aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais¹ (NEE). Para que o aluno possa efetivamente receber o apoio necessário que favoreça sua aprendizagem, além dos recursos, é indispensável que os profissionais que o atendam tenham formação adequada e estejam em sintonia ao atendimento das suas demandas educacionais, pois, conforme Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, art. 12, para “atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial”.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivos, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial de políticas públicas assegurando, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento até os alunos com altas habilidades ou superdotação, sua inclusão no ensino regular.

Para ofertar condições de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

¹ A expressão “necessidades educacionais especiais” é utilizada, particularmente, pelos profissionais que trabalham com educação especial para substituir várias outras expressões, atribuídas aos alunos por eles atendidos.

como estratégia pedagógica para as escolas, disponibilizando recursos com o intuito de assegurar aos estudantes, condições de acesso, participação e desenvolvimento da aprendizagem.

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, por sua vez, regulamentado pela Presidência da República, define a oferta obrigatória do atendimento educacional especializado (AEE), que, de acordo com o § 2.º do art. 2.º:

[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

O referido decreto definiu também, no art. 5.º, § 3.º, as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

A organização das SRM's, conforme dispõem o decreto, prevê a disponibilização de recursos materiais e de profissional para o apoio pedagógico especializado, constituindo-se desta forma, em uma forte ação do governo para o desenvolvimento inclusivo das escolas no contexto atual das políticas públicas para a educação.

Já a Instrução n.º 16/2011, de novembro de 2011 do Estado do Paraná tem por objetivo apoiar o sistema de ensino inclusivo, de modo a complementar a escolarização de alunos matriculados na Rede Pública de Ensino, portadores de deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Orienta a instrução supracitada, que o professor da Sala de Recursos Multifuncional deve atuar nas atividades de complementação curricular de forma colaborativa com o professor da classe comum, a fim de definir estratégias pedagógicas que favoreçam (PARANÁ, 2011):

- a) O acesso do aluno com deficiências ao currículo e a sua interação no grupo;
- b) Promover as condições de inclusão desses alunos em todas as atividades da escola;
- c) Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no

processo educacional;

d) Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;

e) Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades especiais dos alunos;

f) Preparar material específico para o uso dos alunos na sala de recursos;

g) Orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;

h) Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

Desse modo, a escola regular permanece com a responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes considerados da Educação Especial, mas passa a contar com as SRM's como *lócus* prioritários do Atendimento Educacional Especializado, não mais substitutivo ao ensino comum, e sim, complementar, pois orienta que este deva ser oferecido no turno inverso ao da escolarização dos estudantes.

Porém, deparamo-nos com a escassez de informações sobre a prática do professor de AEE e a necessidade de auxiliá-lo na condução do trabalho realizado no atendimento educacional especializado, o que se tornaram os principais objetivos instigadores para a realização desse estudo.

Abre-se então uma perspectiva positiva, pois não estou só trilhando este caminho, pois, outros colegas pesquisadores também estão engajados em investigações relacionadas ao estudo envolvendo as Salas de Recursos Multifuncionais tais como Bianca Regina de Lima Salomão com “*O Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico um estudo de caso*, 2013”, Cleidenira Teixeira Monteiro Vieira com o estudo “*O Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos Alunos com Deficiência Intelectual, na Rede Municipal de Macapá/AP*, 2013”, Claci de Lima Bertuol com “*Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR*, 2010”, Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes em “*O Trabalho Docente no*

Atendimento Educacional Especializado pelas Vozes de Professoras Especializadas, 2014” e Simone de Oliveira Emer com “Inclusão Escolar: formação docente para o uso das TIC’s aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula, 2011”.

Diante dos estudos e pesquisas já mencionadas, o problema que norteou esta pesquisa foi evidenciar sobre qual concepção dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais sobre a importância deste ambiente e os recursos disponibilizados para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual nos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de União da Vitória – PR, tendo como objetivo verificar as necessidades formativas do professor para a utilização dos recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional.

A metodologia utilizada nesta pesquisa trata-se da aplicação de questionário junto aos professores de Sala de Recursos Multifuncionais das escolas públicas municipais dos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de União da Vitória – Paraná, com o intuito de obter dados para subsidiar informações para o presente estudo.

No que se refere à estrutura da presente dissertação, ela constitui, além da presente introdução, 3 capítulos principais, conforme exposto a seguir: O primeiro capítulo traz um arcabouço sobre a Formação do Professor, discorre sobre a mediação e apresenta de modo simples, a formação inicial e a formação continuada do professor, fazendo-se uso também de um percurso histórico da Educação Inclusiva no Brasil, com ênfase aos movimentos e legislações no Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos Multifuncionais. Explicando sobre a Sala de Recursos Multifuncional, seu funcionamento dentro da escola, os recursos disponibilizados, as atribuições do professor especialista e sobre os alunos público-alvo deste Atendimento Educacional Especializado. Dedicando uma atenção especial ao Deficiente Intelectual, por se apresentar em maior número na relação das matrículas, desta forma, aborda-se também a nomenclatura adequada para a deficiência intelectual e suas principais características.

O segundo capítulo, denominado Caminhos da Pesquisa, faz um delineamento do trabalho e dos instrumentos para coleta de dados, apresentando o contexto da pesquisa e dos participantes do Estudo, bem como a descrição de Materiais e equipamentos da Sala de Recurso Multifuncionais.

O último capítulo, Proposição Prática, refere-se à apresentação dos

resultados da pesquisa e a análise dos dados a partir da técnica de aplicação do questionário contendo perguntas abertas e fechadas as professoras de Salas de Recursos Multifuncionais dos municípios do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, finalizando a presente dissertação com as considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo discorre sobre a mediação, fazendo uma abordagem sobre o significado deste ato. Também apresenta uma síntese sobre a formação inicial e formação continuada do professor, destacando os dispositivos pedagógicos oferecidos pelo poder público aos estudantes e para a capacitação de professores, fazendo um percurso histórico da Educação Inclusiva no Brasil, com ênfase aos movimentos e legislações no Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos Multifuncional. Também fala sobre o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação – Tic na escola, finalizando com a discussão da Sala de Recursos Multifuncional, seu funcionamento dentro da escola, os recursos disponibilizados, as atribuições do professor especialista e sobre os alunos público alvo deste Atendimento Educacional Especializado. Dedicando uma atenção especial ao Deficiente Intelectual, por se apresentar em maior número na relação das matrículas, desta forma, aborda-se também a nomenclatura adequada para a deficiência intelectual e suas principais características.

2.1 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A definição da palavra mediação varia de acordo com a especificidade de sua utilização, tendo sentidos diferentes para a filosofia e para a psicologia. Contudo, em cada um deles encontramos elementos para compreender que a expressão mediação apresenta-se uma dimensão da interação entre homem e realidade.

Vygotsky, citado por Rego (2002) faz menção a mediação ao observar que a criança desde muito pequena, vai se desenvolvendo de acordo com a mediação recebida no ambiente onde vive e, desta forma, sua aprendizagem vem sendo mediada pelos seus responsáveis ou seus cuidadores, e que o ato de mediar, não se inicia na escola, e sim, muito antes.

É no meio social que o indivíduo aprende as coisas básicas como comer com garfo e faca, por exemplo, algo simples, mas que em algum momento precisou da mediação com o outro para aprender, visto que existem momentos na vida de uma criança, que a estimulação permite que algumas funções apareçam e se

desenvolvam.

Rego ao citar Vygotsky afirma que:

[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 2002, p. 41).

Ao nascer, a criança é imersa no mundo dos adultos, e estes, através das interações, do sentido pessoal, subjetivo à sua cultura e as significações socialmente construídas, através da ação mediadora do adulto que se inicia a formação de processos mentais complexos.

Assim, em uma sociedade a escola tem importância fundamental, pois é o espaço responsável por socializar o conhecimento historicamente construído. Pode-se inferir então que o ambiente escolar é extremamente importante para o desenvolvimento infantil, pois segundo Vygotsky (2012, p. 117) “o ‘bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Essa posição coloca em evidência que a mediação pedagógica é um processo relacional, de construção de significados, a partir do desenvolvimento de atividades e conteúdo a serem trabalhados com o objetivo de gerar uma interação entre o professor e o aluno na construção de um saber significativo. A mediação, em termos genéricos se caracteriza como um o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação em que esta deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento mediador, que é simplesmente o ato de ensinar.

É na atividade que o ser humano desenvolve a sua capacidade cerebral, diferentemente dos animais, aos quais a atividade está dirigida à sua satisfação biológica, ou seja, irracional. Isso ocorre porque, quando o indivíduo adquire a capacidade de planejar, os acontecimentos imediatos produzem sua forma humana de existência, passando a obter uma relação mediada, a qual o levará ao conhecimento.

Vygotsky (1998), citado Nogueira, por analisou 3 teorias para trabalhar com o processo de ensino-aprendizagem, que são:

- a) primeira, o aprendizado é considerado como um PROCESSO EXTERNO, que não está envolvido ativamente no desenvolvimento;
- b) na segunda, postula-se que o aprendizado é DESENVOLVIMENTO, ou

seja, cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento; e
c) na terceira, tenta superar os extremos das outras duas teorias combinando-as, haja vista que, apesar de serem processos inerentemente diferentes, relacionam-se de maneira que cada um influencia o outro (NOGUEIRA, 2013, p. 91).

Observa-se que o processo de aprendizagem da criança começa muito antes desta entrar para a escola, como já foi mencionado, e desta forma, a mediação pedagógica pressupõe uma intencionalidade de ensinar. O ato educativo de ensinar na escola implica aqui em um processo mediado que envolve o professor, o aluno e os conceitos ou conhecimentos produzidos historicamente, no qual a mediação pedagógica se refere à relação professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção do conhecimento.

O papel do educador abrange fornecer os instrumentos necessários ao sujeito e agir a favor da aculturação, que de acordo com Gasparin (2007, p. 115) “esta mediação implica, em releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento”.

Faz-se necessário que o professor tenha domínio dos conhecimentos científicos, necessário para uma educação formal, para poder ensinar seus alunos, os quais vem à escola buscar uma nova cultura, diferente daquele que teve até então, na informalidade com a mediação dos pais, irmãos, amigos e outros com mais experiências na cultura a qual o indivíduo está inserido.

Isto significa que o sujeito nasce em uma determinada cultura, mas, através da mediação com o outro ele aprende mudando sua maneira de pensar e agir, podendo transformar sua realidade. Por isto que o foco na mediação pedagógica é o professor, mesmo não sendo o único elemento mediador, torna-se fundamental tendo em vista que é responsável por criar situações que possibilitem o pensar ativo e a aprendizagem dos sujeitos inseridos naquele contexto.

Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, ou seja, a noção do “clássico” que é o trabalho pedagógico, realizado com a transmissão feita pelo professor, mais a assimilação do aluno, sendo o fundamental, o essencial, isto é, a mediação.

E, para que esse trabalho pedagógico, esta mediação se realize com êxito, o essencial é a organização do espaço, do tempo, dos conteúdos, equipamentos e procedimentos, para que a mediação atinja o indivíduo singular, e este, realize na

forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Esclarece Severino ao afirmar que:

A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isso quer dizer que ela deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação (SEVERINO, 2006, p. 312).

Percebe-se, cada aluno ou grupo de alunos tem uma forma de aprender, uns são auditivos, aprendem ouvindo, outros visuais, aprendem vendo e alguns são sinestésicos, aprendem fazendo, e, como toda a turma é heterogênea, há de se considerar que terá aluno ou grupos de alunos que não aprenderam por serem diagnosticados com deficiência intelectual. Diante disso, os professores devem preparar suas aulas levando em consideração a diversidade de sua audiência e proporcionar diferentes tipos de atividades de modo a atender a estas diferenças.

Para tanto, faz-se necessário à observação do desenvolvimento de várias tarefas, para identificar o que a criança consegue fazer sozinha, sem o auxílio de outra pessoa, como por exemplo, amarrar os sapatos.

Este fato é denominado por Vygotsky (2001, p. 56) de Nível de Desenvolvimento Real – NDR, que também fala sobre o Nível de Desenvolvimento Potencial – NDP, que nesse caso, é o que a criança ainda não domina, não realiza sem a ajuda de um mediador, se utiliza do diálogo e da colaboração para solucionar problemas, como por exemplo, quando uma criança pequena vai montar um quebra-cabeça pela primeira vez esta necessitará de alguém mais experiente para lhe ajudar. Rego salienta que:

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a “zona de desenvolvimento proximal” define aquelas funções que ainda não amadureceram que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário (REGO, 2002, p. 73).

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino sistematizado na escola é imediata, pois conhecendo o nível “real” do desenvolvimento dos alunos, o professor poderá construir seu planejamento para levá-los ao desenvolvimento

superior, porque o papel da escola é fazer com que a criança avance em sua compreensão de mundo, desta forma, a intervenção vem a ser um processo privilegiado e como complementa Oliveira (2002, p. 6), “o professor tem o papel explícito de interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

Por outro lado, para a criança, o aprendizado caracteriza um elemento central para o desenvolvimento, por isso, que o professor deverá tomar como ponto de partida o que o aluno já conhece e domina, para poder atuar na ZDP, levando a criança a alcançar novas aprendizagens que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento e concretizam outras novas aprendizagens.

Com isso, a mediação pedagógica favorecerá um modo de interação entre o mundo interior e o exterior do sujeito de forma que esse indivíduo possa desenvolver e ampliar suas capacidades, mesmo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Na concepção de que a criança com deficiência não é inferior aos seus pares ditos “normais”, mas, apresentam um desenvolvimento qualitativamente diferente, pode se desenvolver como qualquer outra, mas de um modo particular. Desta forma, Nogueira observa que a concepção de criança com deficiência:

[...] não é inferior aos seus pares normais, mas sim, apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente, Vygotsky, já em sua época, acreditava que o desenvolvimento infantil apresentava uma enorme diversidade, variando de uma criança para outra. Dessa forma, diante das ideias de uma defectologia moderna, poderíamos denominar e explicar o que ocorre no processo de desenvolvimento da criança pra, então, estabelecermos os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento e chegarmos à descoberta das leis da diversidade (NOGUEIRA, 2013, p. 96).

O professor, nesse processo, será o propositor de atividades que agregam diferentes instrumentos, saberes culturais e ambientes diferenciados oferecendo uma possibilidade de maior desenvolvimento humano. A ele é dada a tarefa de, através da interação em sala de aula, despertar no aluno o interesse de resolver os desafios de cada nova etapa de seu aprendizado e ir aproximando-se cada vez mais de um nível mais elevado de acultramento.

Com base no exposto, Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de

fazer sozinha amanhã” (REGO, 2002, p. 74). Nessa perspectiva, a mediação pedagógica tenta se aproximar do nível de desenvolvimento do aluno para com o ensino desencadeando um percurso que o torne capaz de promover uma reorganização de seus próprios processos mentais e de acordo com Rego:

As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo (2002, p. 104).

A aprendizagem ocorre, principalmente, pelas trocas sociais e, nessa interação, um fator significativo é a linguagem. O professor precisa mediar à participação de todos os alunos, por meio da linguagem, da valorização dos sujeitos e da confiança, respeitando o ritmo e os conhecimentos prévios de cada um, sem esquecer a afetividade.

Pois, o professor é o mediador, ele cria as condições para que os processos cognitivos se desenvolvam no aluno. O processo do ensino e da aprendizagem ocorre, então, pela interação, nas trocas, na socialização. A aprendizagem é um processo de construção de conhecimento que ocorre na interação da criança com o adulto ou com seus pares, e como observa Vygotsky sobre a aprendizagem, ela:

[...] não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2001, p. 115).

De acordo com esta perspectiva, que trabalha com a função mediadora de instrumentos e de signos na atividade humana, diz que a criança aprende desde o momento de seu nascimento e está no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, devido ao surgimento do uso de instrumentos, da fala e a estrutura humana, deriva do processo de desenvolvimento nas relações entre história individual e social, desta forma, como descreve Oliveira:

[...] fazendo uma analogia entre o papel dos instrumentos de trabalho na transformação e no controle da natureza, e o papel dos signos enquanto instrumentos psicológicos, ferramentas auxiliares no controle da atividade psicológica. É justamente em sua analogia com os instrumentos de trabalho

que os signos aparecem como marcas externas, que fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo (OLIVEIRA, 2002, p. 34).

Os signos são os objetos, as representações de algo, por isto, quando uma criança aprende o significado de um determinado signo ela não precisará ter contato com este, lembrará e fará relações, pois já está internalizado.

Quando se aprende, por exemplo, o significado de cachorro, este passa a ser uma representação mental que serve como signo mediador na compreensão de mundo. Desta forma, sempre que se falar em cachorro, a criança saberá lidar mentalmente sem precisar ter o contato direto com o animal. Oliveira afirma que:

[...] os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 2002, p. 36).

Esta citação leva à reflexão de que o meio onde o indivíduo está inserido, influencia seu desenvolvimento. Temos como exemplo o caso das crianças selvagens, o meio onde eles foram se desenvolvendo, propiciou para que andassem, se alimentassem, se comunicassem enfim, se desenvolvessem como animais.

Outro exemplo é o caso de uma criança que não tem problemas com a fala, se desenvolver num ambiente onde só se encontram pessoas surdas, neste caso, ninguém desenvolverá a base morfológica cerebral, não tiveram a possibilidade de que está se desenvolvesse com base na organização funcional em virtude da aprendizagem prática e linguística que foram adquirindo durante a vida.

Olhando por este prisma, o meio pode estimular ou atrasar o desenvolvimento do indivíduo, pois, o desenvolvimento cognitivo é entendido como um processo que permanentemente se transforma como resultado de contínuas reestruturações que ocorrem nas diversas interações que a pessoa estabelece.

Descreve Vygotsky:

Todo inventor, até mesmo um gênio, é sempre consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram antes criadas dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A

criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes (VYGOTSKY, 1998, p. 37).

As interações dos professores com os alunos, com seus pares, acontecem por intermédio do diálogo, do comportamento, da maneira de ser de cada um. Desenvolvem-se, no universo escolar, durante o desempenho de suas funções, no qual os sujeitos se adaptam e se integram, mesmo sendo por meio de normas e obrigações.

Saviani (2008) afirma que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, da cultura erudita, do conhecimento elaborado que descreve:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão/assimilação no espaço escola, ao longo de um tempo determinado, é o que nos convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2008, p. 18).

Para Oliveira, há uma série de condições concretas a serem consideradas para a realização do trabalho do professor, tais como:

[...] a estrutura e organização da escola, das condições de trabalho do professor e das possibilidades delineadas pelas políticas educacionais em toda sua plenitude. Além desses aspectos, há outro, muitas vezes desconsiderado nas proposições de formação e atuação docente: o sentimento do professor, a relação que estabelece com o seu trabalho e a forma como se apropria, no contato diário com seus alunos, da história e da existência de cada um deles [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 141).

Gasparin (2009, p. 25) acrescenta ainda que a teoria e a prática em sala de aula significam a aula propriamente dita, levando em consideração a prática social, ou seja, os conteúdos devem estar atrelados à vida cotidiana e com a realidade dos alunos, mostrando que a aprendizagem pode ser útil para todos, respeitando e levando em consideração todas as diferenças. A aprendizagem é uma função integrativa, relacionando o corpo, a psique e a mente para que a criança possa apropriar-se da realidade de uma forma particular.

Para que a mediação aconteça de maneira significativa com a criança, o professor deverá também conhecer como se processam as sensações, que constituem a fonte básica dos conhecimentos das crianças, relativos ao mundo

externo e ao próprio corpo. Representando, através do tato, olfato, paladar, audição e visão, os canais por onde a informação do mundo exterior é transmitida ao cérebro, permitindo à criança compreender o meio ambiente e seu próprio corpo.

Desta forma, conforme expõem Capellini, Sampaio e Oliveira (2012), que o professor assume ao trabalhar em SRM's, o papel de mediar a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, esta última, não abordada neste trabalho. Afirmam ainda as autoras:

[...] quando nos deparamos com o compromisso de ensinar algo a alguém, especialmente em uma perspectiva (psico) pedagógica, devemos considerar o processo de aquisição de conhecimento do sujeito cognoscente, bem como as características do conteúdo a ser aprendido (CAPELLINI, SAMPAIO, OLIVEIRA, 2012, p. 39).

Para que a mediação seja eficiente, aqui destacamos o sujeito e sua capacidade de aprender, outra diz respeito ao objeto de conhecimento e suas características, que podem ou não facilitar a aprendizagem, pois aprender não é acumular conhecimentos. O aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem pode não dar significado ao objeto de conhecimento e como observa Vygotsky:

[...] uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo ritmo. Ela pode aprender e inventar formas culturais de enfrentar problemas em uma área, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos quando se trata de outras áreas de atividade. Seu desenvolvimento cultural é frequentemente desigual, e os experimentos indicam que traços do pensamento primitivo surgem muitas vezes em crianças bastante desenvolvidas (VYGOTSKY, 2012, p. 101).

Uma criança desenvolve a aprendizagem, na medida em que interage com o objeto de conhecimento, por meio de suas capacidades cognitivas e busca compreender este significado.

Nesse sentido, é preciso conhecer os princípios que regem o desenvolvimento humano “normal” e as especificidades do desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental, por isto da importância de o professor compreender como este processo funciona para elaborar uma mediação adequada a cada caso.

A sala de aula é destinada ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo um ambiente de diversidade onde cada aluno é único, singular, tendo seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem,

diferentes ritmos de internalização do conhecimento, como já foi falado, trata-se, portanto de um universo heterogêneo e em movimento constante.

No entanto, sabendo que a escola, sendo a instituição que se centra na educação formal, é importante o processo que leva a apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado. Visa também, essa instituição, a formação para a cidadania construindo um sujeito crítico que esteja apto para atuar sobre a sociedade sendo capaz de transformá-la. Assim, salienta Gasparin:

O processo pedagógico deve proporcionar através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade, com a totalidade da prática social e histórica. Assim, os educandos passam do conhecimento empírico para o conhecimento teórico-científico, desenvolvendo os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2009, p. 6).

Desta forma, de acordo com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação formal real praticada na escola é pautada no conhecimento científico acumulado ao longo dos anos, voltado para o melhor convívio em sociedade, abrangendo técnicas para o trabalho e formação integral do indivíduo.

Saviani (1991, p. 100), descreve que “a própria família, em lugar de requerer para si a exclusividade da educação, na primeira infância, tende a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade e, se possível, desde o nascimento”.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural o novo ser que nasce se constituirá como sujeito humano no processo de interação social inicialmente com o grupo familiar próximo e depois incorporando contato com outros grupos humanos. Nesse processo, ele terá contato com a cultura desse grupo passando a compartilhar dos valores, comportamentos, procedimentos integrando-se a ele e passando a ser um membro desse grupo. Com a sua inserção em outros grupos, seu universo cultural vai se ampliando conforme seu contato com outras referências, saberes e práticas. Nesse sentido, a concepção de sujeito está relacionada ao meio em que este indivíduo está inserido, portanto, concebido como um ser construído sócio historicamente.

Assim, no que tange à Pedagogia Histórico-Crítica, para os professores a função social da escola hoje é “despertar” o aluno para o saber, pois é esta apreciação pelo saber que o moverá a sair do senso comum e transformar o

conhecimento que tem ao perceber as conexões de sua microrealidade com a realidade mais ampla. Buscando esse objetivo na formação dos alunos, a escola estaria trabalhando no dia a dia, a valorização e a importância de cada conteúdo e sua relação com o cotidiano dos alunos.

O professor neste processo, como mediador de conhecimentos ao aluno sem que estes se tornem exaustivos, tem procurado não ser um palestrante, “aquele que demonstra o que sabe”, mas tem procurado provocar, levar o aluno a pensar e buscar caminhos para aprender. Sobre o papel do professor Gasparin observa que:

[...] ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. [...] primeiro o professor faz a leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos que, por sua vez, o refazem, o reconstróem para si, tornando-o seu, dando-lhe um novo sentido (GASPARIN, 2007, p. 113).

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a ideia de que o estudante é um sujeito dotado de uma historicidade, capaz de se tornar cada vez mais crítico quanto às percepções das relações de mundo, das visões acerca do trabalho. Parece-nos mais relevante tentar ensinar os estudantes a partir do seu cotidiano, mas desnaturalizando e problematizando com eles, as percepções pessoais que possuem do mundo.

Percebe-se que para haver efetivamente uma mediação, primeiro lugar a atividade docente deve ser um trabalho com o objetivo voltado à aprendizagem significativa do aluno. Em segundo lugar, para atingir o objetivo o professor agirá de acordo com seu conhecimento através de estudos e posteriormente da observação com a realidade que os cerca, para elaborar seu planejamento de trabalho.

Por fim, em terceiro lugar, mas não separado do planejamento é a organização dos instrumentos (estudos, conhecimentos) e a seleção dos materiais, dos meios para ser utilizada em sala de aula, para levar o aluno a desenvolver a aprendizagem, levando-o a superação, a autonomia.

Complementa Libâneo ao descrever sobre o trabalho docente que ele é:

[...] parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas

várias instâncias da vida social (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

O autor, em seus estudos, deixa clara a importância da prática educativa, a qual deve preparar o indivíduo para a prática social, para que este venha a transformá-la, recriando novas gerações (LIBÂNEO, 1994).

Ainda, utilizando a teoria de Libâneo (2012), que o autor se refere à escola como um local que além de transmitir a cultura erudita, deve também preparar o indivíduo para a vida social e, o conjunto destes estudos permite avançarmos no processo de como acontece, de fato, o processo de ensino-aprendizagem, em alguns aspectos relevantes para a instrumentalização docente.

Contudo, sabe-se que somente após o momento em que se ressaltar a diversidade do ser humano e suas capacidades de interação com o meio é que se caminhará em direção a um aprendizado que preveja efetivas interações sociais, ou seja, a educação passará a buscar as possibilidades de crescimento das crianças com ou sem deficiências, por intermédio da atuação constante e sucessiva em suas várias zonas de desenvolvimento proximal, também pelos instrumentais culturalmente mediados e nas experiências coletivas da vida das crianças.

Nesse processo, a formação dos professores é fundamental para que se possa pensar em uma mediação da aprendizagem que esteja centrada no potencial de cada aluno.

Pois, a educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional.

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. Sendo assim, os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho docente é uma das modalidades da prática educativa mais ampla da sociedade, sendo a Pedagogia, a ciência que estuda a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social e, em relação ao trabalho docente, Libâneo nos afirma que:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Desta forma, fica claro que a educação está diretamente vinculada à sociedade, como o próprio autor diz “não há prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Para tanto, na prática pedagógica, o professor utiliza diferentes tipos de saberes para resolver as situações diárias e para julgar e decidir suas ações, as suas falas, seus gestos e sua maneira de ensinar. Esses saberes que o professor possui surgem da sua formação acadêmica, da experiência profissional, de sua experiência pessoal e do meio social onde está inserido.

Assim, pode-se dizer que a formação do professor se relaciona com suas capacidades, seu imaginário, sua afetividade, suas descobertas além da fundamentação teórica que lhe orienta, permitindo sua aprendizagem ao longo da carreira, levando-o a trabalhar desempenhando na sociedade o papel de intelectual.

Contudo, sabe-se que a história da humanidade tem se caracterizado pelo processo de apropriação subjetiva da realidade, na forma de ideias, conhecimentos, imagens enfim, na criação de produtos gerados a partir dessas ideias ou de sua transformação.

Esse referencial possibilita compreender de modo articulado tanto o processo de aprendizagem do aluno quanto o processo de formação de professores e demais agentes da prática educativa. Vasconcellos observa que:

O chamado “saber escolar” é composto de uma série de objetos de conhecimento (físicos, sociais ou lógico-matemáticos) acumulados pela humanidade: linguísticos, históricos, geográficos, artísticos, matemáticos, das ciências naturais, tecnológicos, etc., que podem ser apresentados diretamente aos alunos ou através de alguma mediação [...] (VASCONCELLOS, 2014, p. 48).

Concorda o autor citado, que todo o saber que o homem possui é mediado.

Assim, a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula para com seu aluno é, uma síntese, uma concretização, um reflexo de toda uma concepção de educação e de um conjunto de objetivos construídos ao longo de sua formação.

Considerando que a educação é um processo fundamental para o ser humano que, ao contrário dos outros animais, não recebe na sua herança genética tudo o que está acumulado pelas gerações anteriores no seu processo de ação sobre a realidade e, portanto, o conhecimento se dá através da mediação com outros indivíduos e, aquilo que o caracteriza de fato, do ponto de vista histórico e social, é a herança cultural da humanidade, da qual ele vai se apropriando ao longo de sua existência e que contribui para expandir.

Reafirma-se que a escola é a instituição responsável para garantir aos seus alunos o domínio do conhecimento e habilidades, levando-os ao desenvolvimento intelectual de suas capacidades intelectuais e do pensamento, contribuindo para a formação de cidadãos através da mediação do professor.

Portanto, na formação inicial do professor, é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e a separação entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados em sala de aula, ou seja, a prática.

Desta forma, torna-se importante pensar a escola como lócus de formação docente, por tratar-se de um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, principalmente para os de classes trabalhadoras e inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes/fazer. Libâneo (1994) acrescenta a este pensamento que:

Vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois, cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínios necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

Na constante busca de atualização de informações e de conhecimentos, pode-se ressaltar que a necessidade de o professor interagir com seus pares, trocando experiências, refletindo e tirando suas dúvidas, ou seja, participando do

processo de socialização profissional, pois, conhecer o professor, a sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas.

Com base nas argumentações acima expostas, a formação inicial para docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental é apenas o primeiro momento de grande importância como preparação para o professor relacionar sua cultura de mundo com as teorias e práticas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

E, sendo um processo de grande importância que inicia com a formação de docentes oferecida no Ensino Médio conforme especifica a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 no Título VI dos Profissionais da Educação em seu artigo 62 observa-se que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliadas às formas de ação. Contudo, quando se pensa em uma educação de qualidade e transformadora do homem e da sociedade, a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, são vistas como possibilidades, por expressar um perfil de escola, de professor, de proposta educacional. Essa proposta se traduz na relação entre professor-aluno-sociedade e se torna a expressão do compromisso com o ser humano, como construtor de sua historicidade.

Nesta dimensão, a formação continuada de professores ganha sentido ao articular a teoria e a prática, para o aprimoramento de profissionais comprometidos com a transformação social. Santos ressalta a importância da formação continuada como direito do professor ao descrever que:

[...] a formação contínua deve ser um compromisso dos sistemas de ensino para o enfrentamento da universalização de uma escola que atenda tanto às necessidades quanto às expectativas das camadas populares, que, para além da visão de ascensão social, possibilite às gerações, mais jovens a efetiva compreensão do mundo em que vivem (SANTOS, 2010, p. 15).

Por sua vez, a formação continuada do professor na perspectiva histórico-social, utiliza como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática, levando os alunos a construir e dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. E para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico, como descreve Vygotsky:

[...] o docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio, etc. – e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral (VYGOTSKY, 2012, p. 107).

Observa-se que Vygotsky remete a acreditar que cada aquisição particular, cada forma específica de desenvolvimento, aumenta direta e uniformemente as capacidades gerais e, a atividade do professor baseia-se em desenvolver não uma, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diversos, desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias, através de materiais sobre o qual esta capacidade opera.

Estes fatos nos levam a concordar com Nóvoa quando diz que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 2009, p. 25).

Por isso, há sim, que se investir na formação inicial e continuada do educador, se apoiando em políticas educacionais públicas que garantam ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e também leve em consideração o desenvolvimento da criança, uma vez que os conteúdos escolares têm uma relação própria que muda com a passagem da criança de uma etapa para a seguinte.

Isso obriga a verificar todo o problema do ensino sistematizado, o papel da

importância da cada matéria no desenvolvimento psicointelectual de cada aluno. Não se pode utilizar de uma única técnica para compreender como é amplo o objetivo de uma investigação experimental, extensa e variada, para conduzir a mediação, dirigindo a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio das concepções sociais de comportamento moral, por meio da palavra, do saber e da cultura da humanidade. E como observam Luria *et al.*:

Na realidade, sabemos que no decurso do ensino se produzem mudanças constantes na experiência do aluno; o seu conhecimento amplia-se, enriquece-se o conteúdo dos conceitos; estes adquirem um caráter mais diferenciado e generalizado, o qual permite usá-lo em sentido geral para se orientar em novas situações, realizar novas tarefas, enfrentar dificuldades novas (LURIA, *et al.*, 1991, p. 45).

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que esta tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais da educação, nas escolas regulares, a atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade, fazendo-se necessário uma formação continuada com aprofundamento ao Atendimento Educacional Especializado com foco para as Salas de Recursos Multifuncionais.

A formação de professores para a educação especial² é essencial para a efetivação da inclusão. Cabe enfatizar que o inciso III do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais:

O professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdo ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II – Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;

² Por educação especial, modalidade de educação escolar – conforme especificado na LDBEN e no recente Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, § 1º – entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os 11 serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (MAZZOTTA, 1998).

- III – Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV – Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:
- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e
 - b) 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, 1996).

Com relação à formação do professor de sala de recursos multifuncionais, segue a mesma orientação apresentada na LDB 9394/96, já citada, relatando que deverá ter cursos de graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas de educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos a cerca de: Comunicação Alternativa e Aumentativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.

É importante que toda a formação de professor leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

A formação continuada, assim, reveste-se de importância porque professores em exercício constituem um efetivo numeroso e são, uma poderosa referência de práticas profissionais que os professores mais jovens, recém-chegados à profissão, tendem a imitar e a assumir na construção da sua identidade docente. Tal influência pode ser mais poderosa do que a própria formação acadêmica inicial feita na universidade. Esse aspecto mostra a complexidade e a relevância de estudar a formação contínua de professores da Educação Especial.

2.3 MOVIMENTOS E LEGISLAÇÕES PARA ATUAR NO ATENDIMENTO

EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Considerando-se as dinâmicas da Educação Especial, a formação de professores desta modalidade no Brasil foi elevada ao nível superior por meio do parecer n.º 259/1969 (BUENO, 1999). Até então, os professores de Educação Especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento no próprio exercício profissional, no trabalho com os alunos e em cursos oferecidos por instituições especializadas.

No Brasil, a partir da Portaria Ministerial n.º 1793 de dezembro de 1994³, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação inicial de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplinas específicas, focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdo específico em cursos da área da Saúde e em outras áreas. E no início do ano de 1970, a Educação Especial passa a integrar os cursos de Pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência.

Em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na cidade de Salamanca na Espanha, que deu origem “A Declaração de Salamanca”. Então, uma das implicações educacionais orientadas a partir desta declaração, refere-se à inclusão na educação, garantindo a todos que tem necessidades educacionais especiais o acesso à escola regular.

O conceito de inclusão que reflete, também, uma nova abordagem na elaboração das políticas públicas que reforçam a concepção de transversalidade da Educação Especial nos programas educacionais reforçando ainda, as relações dessa modalidade de educação com as demais áreas, assegurando assim, a acessibilidade dos alunos e a oportunidade de satisfação de suas necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino.

Com foco na inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996)⁴, reiterou a possibilidade de os professores de

³ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>

⁴ Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Capítulo V – da Educação Especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio. Os documentos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm temas a respeito da formação inicial, mas disputam espaço da formação em serviço.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2000, p. 87).

Analisando-se as leis pertinentes a Educação Especial, relacionados à formação de professores para atuação no AEE⁵ a partir do ano de 1990 a primeira normatização que aparece é a Resolução CNE/CEB n.º 02 que Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica publicada em 2001.

O referido documento trata de forma clara e objetiva que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que necessita ser adequada para receber o seu público-alvo, de forma que este se sinta acolhido, amparado em todas as suas necessidades e também confiante de que estará em um ambiente preparado para desenvolver suas potencialidades, levando-os a ter mais autonomia para viver em sociedade. Quem deve fazer este papel é o professor. Por isso, que o significado da palavra adequada, neste texto de acordo com a citação, tem o sentido de preparado para trabalhar em uma modalidade de educação que não é comum é especial.

Ainda quanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esta afirma que às escolas da rede regular de ensino, devem prever e prover na organização das classes comuns além de outros itens, serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos nas quais os professores especializados em Educação Especial realizem a complementação ou suplementação curricular. O Art. 18 traz que:

[...] cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham suficientes condições para

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.

⁵ Atendimento Educacional Especializado.

elaborar seu projeto pedagógico e possa contar com professores capacitados e especializados, esta traz que:

§ 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar;

I – Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas 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;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, p. 04).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ainda reforça a necessidade de que haja capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos (art. 8, inciso I). Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25).

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil, em 2001 apresenta a seguinte classificação:

1. Formação inicial em nível médio:
 - a) Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA, DM, DV, DF nos cursos de Estudos Adicionais;
 - b) Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ);
2. Formação Inicial em nível superior:
 - a) Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas

- específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia;
- b) Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS);
- c) Professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização “lato sensu”), mestrado e doutorado;
3. Formação continuada:
- a) Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc.) “especializados” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial, promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretarias de Educação;
- b) Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretarias de Educação;
- c) Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial (GOTTI, 2001, citado por ALMEIDA, 2004).

Correia, com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que:

[...] os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p. 28).

O autor realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que atuam na instituição.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade⁶ em todos os estados e Distrito Federal, tendo por objetivo a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, com o princípio de dar garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. Para tanto, em 2003, aconteceu o I Seminário Nacional Formação de Gestores e Educadores do Programa.

Em 2005, aconteceu o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Para a concretização do programa, foram escolhidos municípios polos para centralizar as ações, sendo que, os municípios polos realizaram um curso de formação de gestores e educadores para a sua rede de ensino e outro para os municípios de sua

⁶ Ministério da Educação, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (documento orientador) BRASÍLIA, 2005.

área de abrangência, totalizando a participação de 23 mil educadores.

Numa ação compartilhada, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibilizou, para os municípios polos e secretarias estaduais de educação, equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino.

Contudo, tal perspectiva pressupõe um Atendimento Educacional Especializado a ser realizado nas escolas regulares da rede de ensino em Salas de Recursos Multifuncionais, com recursos e professores específicos.

Tal ação resulta a possibilidade de os estudantes frequentarem a classe comum em um período e a SRM em turno inverso. Isso pode ocorrer nem sempre na mesma escola, uma vez que a rede de salas de recursos já constituída no país se estrutura na forma de salas-polo.

Logo, as escolas devem estar adequadas para responder às necessidades educacionais especiais, considerando a complexidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Portanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade, a fim de cumprir com os dispositivos legais, políticos e filosóficos.

Neste contexto, o Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi lançado pelo Edital n.º 01 de 26 de abril de 2007 objetivando:

[...] apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular [...] Selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; Expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foi instituído pelo Ministério da Educação – MEC/ Secretaria de Educação Especial – SEESP por meio da Portaria Ministerial n.º 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas

Especificação dos itens da Sala Tipo II: A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

Quadro 2 – Equipamentos Sala de Recursos Multifuncional Tipo II
Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico

01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Soroban
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Calculadora Sonora
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico

Fonte: Brasil (2010).

O Decreto n.º 6.571/08, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008) se refere à sala de recursos multifuncionais sendo:

[...] define-o como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” e que “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008, §1).

Este documento define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

O mesmo Decreto 6571/08, também institui no âmbito do FUNDEB⁸, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado.

Art. 9º - A: Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional

⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008).

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços das escolas onde se realizam o AEE⁹ para alunos com necessidades educacionais especiais, por intermédio do desenvolvimento de metodologias de aprendizagens, centradas em uma mediação que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

O AEE é uma temática em evidência, porque se apresenta como um apoio significativo para as escolas regulares, tendo em vista o crescente número de alunos com deficiência que ingressam no ensino regular e a atenção dada a este serviço principalmente após a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Segundo esta normativa, o AEE tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 8).

A Educação Especial conforme a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 5º define que:

Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O Atendimento Educacional Especializado deve ser disponibilizado nas SRM's para todo o público-alvo da educação especial que precisar do apoio. Coerente com o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que estabelece o apoio técnico e financeiro da União “para a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011).

No Estado do Paraná, as Salas de Recursos Multifuncionais, seguem a

⁹ Atendimento Educacional Especializado.

instrução 16/2011 SEED/SUED, documento que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Tratando-se de um espaço organizado para o AEE, a sala de recursos multifuncionais conta com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades dos alunos.

E, de acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o AEE em salas de recursos multifuncionais constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor com formação adequada para este fim, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Portanto, no atendimento será fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

Ressaltando que o foco das SRM's Tipo I de que trata este trabalho, é a complementação curricular, referente a alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou seja, não será aprofundado o caso de altas habilidades/superdotação, será somente citado por fazer parte do AEE, mas o atendimento acontece em Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação.

Portanto, falaremos sobre as atribuições do professor de SRM conforme a instrução 16/2011 da SEED/SUED, para analisar que além de o professor preparar aulas individuais para cada aluno, precisa também participar do processo de avaliação do mesmo, dando parecer favorável ou não para sua permanência neste tipo de atendimento e por fim, orientar o professor de classe comum sobre como proceder com o sujeito avaliado, estas são algumas atribuições, na verdade, o professor de SRM deve trabalhar de acordo com a instrução 16/2011 do Estado do Paraná.

- b) Participar da avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos com indicativos de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, e transtornos funcionais específicos, em conformidade com as orientações da SEED/DEEIN;
- c) Elaborar Plano de Atendimento Educacional Especializado, com metodologia e estratégias diferenciadas, organizando-o de forma a atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação psicoeducacional no contexto escolar;
- d) Organizar cronograma de atendimento pedagógico individualizado ou em pequenos grupos, devendo ser reorganizado, sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento acadêmico e necessidades do aluno, com participação da equipe pedagógica da escola e família;
- e) Registrar sistematicamente todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme plano de atendimento educacional especializado e interlocução com os professores das disciplinas;
- f) Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, na flexibilização curricular, avaliação e metodologias que serão utilizadas na classe comum;
- g) Acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica.
- h) Realizar um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas;
- i) Desenvolver um trabalho colaborativo junto às famílias dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica com o objetivo de discutir e somar as responsabilidades sobre as ações pedagógicas a serem desenvolvidas;
- j) Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar, especialmente no conselho de classe;
- k) Produzir materiais didáticos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum a partir da proposta pedagógica curricular;
- l) Registrar a frequência do aluno Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica em livro de chama próprio do AEE (PARANÁ, 2011).

Assim, com a perspectiva da inclusão escolar, vários mecanismos legais estão sendo implantados para que a escola venha a ser cada vez mais o espaço de aprendizado para todos os alunos, com o propósito de que a política de inclusão escolar possa ser bem-sucedida e satisfatoriamente atender às necessidades de todos os alunos, proporcionando o desenvolvimento das potencialidades e habilidades.

Contudo, observa-se a responsabilidade imputada ao profissional que atua com o AEE, pois esse, não se direciona apenas ao ensino, mas a várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e possivelmente, fora dele. Assim, por meio do programa de implantação das SRM's, o mesmo professor pode trabalhar com várias áreas. No entanto, cada área tem um conhecimento específico e aprofundado, cabendo à organização dos sistemas de ensino e a realização da formação constante para o professor.

Assim sendo, a formação para o professor atuar na Sala de Recursos Multifuncional se deu no curso da implantação do serviço, não ocorreu uma formação prévia. Neste processo, houve destaque, dentre as ações do MEC, para a formação a distância como forma de atualizar os professores às novas tarefas, constituindo-se uma formação emergencial e de grande abrangência.

Para garantir uma educação de qualidade, como resultado das ações da sociedade brasileira para assegurar as disposições legais da Constituição Federal (1998), artigo 214, o qual sinaliza que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1998).

Foi criado o primeiro PNE – Plano Nacional da Educação em 1996, e vigorou entre os anos de 2001 a 2010. Seu objetivo era melhorar a educação no país com diversas metas. Foi um plano importante, porém não foi possível cumpri-lo à risca: questões significantes ficaram de fora ou não foram alcançadas.

Portanto, foi elaborado novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, definindo os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos.

O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, sendo uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação, em seu artigo 2º se refere às diretrizes do PNE:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação;
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação descreve a meta 4 à Educação Especial, com 19 (dezenove) estratégias a serem alcançadas até o final da vigência do PNE.

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

E com relação à formação inicial e continuada de professores o PNE descreve a meta 15 e 16, com estratégias voltadas para assegurar a todos os professores a formação necessária para desempenhar suas atividades com qualidade.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Desta forma, os Estados tiveram que elaborar seus Planos Estaduais de Educação alinhados ao PNE e os Planos Municipais de Educação poderão ser limitados ou potencializados pelos Planos Estaduais e encaminhados para o Ministério da Educação no ano de 2015. Assim sendo:

[...] a educação entendida como um direito social, a proposição de políticas envolve, direta ou indiretamente, a ação da sociedade política e da sociedade civil e, em se tratando de um Estado federativo, implica, necessariamente, o envolvimento da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, como entes federados que se encarregam de tais

políticas, em seus diferentes níveis e modalidades (DOURADO, 2010, p. 13).

Os Planos de Educação são documentos, com força de lei, que estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em um Município, Estado ou País, no período de dez anos. Abordam o conjunto do atendimento educacional existente em um território, envolvendo redes municipais, estaduais, federais e as instituições privadas que atuam em diferentes níveis e modalidades da educação: das creches às universidades. Trata-se, pois, do principal instrumento da política pública educacional.

E diante de um período de grande concentração e estudo da educação brasileira, para a elaboração do Plano Nacional de Educação. Trata-se também de um momento bastante significativo pelo uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) nas práticas educacionais, que auxiliam nos processos de ensino-aprendizagem.

2.4 TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TIC's como são chamadas, são utilizadas em diversas formas, na indústria, no comércio, no setor de investimentos e na educação, no processo de ensino-aprendizagem.

O século XXI está vivendo um forte momento de transformações e desafios na sociedade por conta das novas tecnologias, pois, os avanços alcançados possibilitam novas formas de produção do conhecimento, em que sua utilização, conduz novas propostas metodológicas, as quais vêm trazendo importantes mudanças que a escola e os professores precisam incorporar, como as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), também chamadas de Novas Tecnologias, que constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, tais como computadores, internet e ferramentas que compõem o ambiente virtual como chats e correio eletrônico, fotografia e vídeo digital, TV e rádio digital, telefonia móvel, *wi-fi*, *voip*, *websites* e *homepages*, ambiente virtual de aprendizagem para o ensino a distância, entre outros.

O conceito de tecnologia desenvolvido neste trabalho se refere à aplicação

de recursos materiais, uso de instrumentos e equipamentos eletrônicos, bem como procedimentos pedagógicos a favor dos objetivos educacionais para com alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais. Pois, o uso da tecnologia de informação e comunicação são mais inclusivas e ampliadoras de potencialidades do que imaginamos, o segredo está em utilizá-las de forma pedagógica e com estratégias didáticas.

Por sua vez, a incorporação das novas tecnologias em sala de aula, em si mesma, não é um fator de transformação das práticas educativas, mas as experiências vivenciadas tornam evidentes as práticas inadequadas de alguns professores ainda despreparados, que acabam por apenas reproduzir suas aulas mudando somente o instrumento. Assim, destaca-se a importância de rever o processo formativo do professor para que haja uma mudança no uso das novas tecnologias em contextos escolares especialmente inclusivos, para um aprendizado condizente aos novos tempos.

A SEED/PR investe na qualificação dos professores e vem implementando novas ações e programas que visam favorecer a formação inicial e continuada de professores, para que possam, efetivamente, fazer uso das TIC em sua sala de aula, aprimorando seus conhecimentos e conhecendo uma forma diferente de ensinar e aprender. Entre as atuais ações e programas da SEED/MEC¹⁰, podemos destacar:

- Portal do Professor: é um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores;
- Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE): é um portal para assessorar o professor, onde estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, softwares educacionais) que atendem desde a educação básica até a superior, nas diversas áreas do conhecimento;
- Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): o programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação à distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda

¹⁰ As ações e programas da SEED/MEC podem ser analisados com maiores detalhes no site <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>, acesso em 20/06/2016.

sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados;

- TV Escola: é um canal de televisão do MEC que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino;
- Proinfo: é um programa educacional criado pela Portaria n.º 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de TIC na rede pública de ensino fundamental e médio;
- Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE): tem como objetivo conectar todas as escolas públicas à Internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País.

Todos esses programas e ações desenvolvidas ao longo dos anos a fim de efetivar a informática na educação, demonstram que o aprimoramento do conhecimento dos professores é almejado mediante as políticas públicas, que visam contribuir com sua formação inicial e continuada.

Porque é preciso melhorar a prática docente em todas as áreas, combinando competências em TIC com inovações pedagógicas, principalmente no que diz respeito àqueles que apresentam peculiaridades que lhes impedem ou dificultam a aprendizagem por meios convencionais, como no caso do aluno surdo, ou cego que necessitam de um computador com software para se alfabetizar, ou o deficiente intelectual que precisa de estímulos diferenciados.

Neste sentido, Carvalho afirma:

[...] as tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercício da cidadania (CARVALHO, 2001, p. 67).

O computador, por exemplo, possui recursos que podem ativar o interesse dos alunos, por vir acompanhado de multimídias, de programas que associam jogos e informações educativas, de conexão com a rede Internet levando a possibilidade de acesso às bibliotecas virtuais e outras oportunidades de uso que possibilitam

uma forma diferente de acesso às informações e ao conhecimento.

Porém, para que o uso dos recursos do computador possa ser significativo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, não basta apenas a sua presença técnica em sala de aula, requer domínio dos recursos tecnológicos e de suas funções disponíveis, conhecimento das características e concepções educacionais subjacentes.

Tais recursos podem e devem ser utilizados na educação formal, favorecendo a aprendizagem dos alunos de modo geral e em especial, dos alunos com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, uma vez que as Salas de Recursos Multifuncionais são contempladas com equipamentos através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2007) conforme já mencionado, tratando-se de uma gama de tecnologias educacionais que desenvolvem a acessibilidade física e cognitiva, com o propósito de atender os alunos com qualidade.

Neste trabalho de investigação, se analisar a TIC no desenvolvimento cognitivo, com amparo nas teorias de Vygotsky, percebe-se que ela poderá atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, permitindo que ele avance nas etapas de utilização das tecnologias, através de atividades mais simples para a mais complexa.

Segundo Moraes e Valente (2008), a construção do conhecimento depende do que somos capazes de ver, de perceber, de interpretar, de construir, de desconstruir, e reconstruir o conhecimento como a realidade.

Desse modo, a utilização das TIC's na educação pode ser considerada como uma estratégia repleta de atividades inovadoras, em que são necessárias mudanças no contexto escolar, no envolvimento e no compromisso dos profissionais da educação e da comunidade, na postura do professor para o uso do computador e, finalmente, no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

As novas gerações estão crescendo em uma sociedade da informação e os sistemas educacionais precisam se adaptar a essa nova realidade, não podendo ficar alheia a tal fato. Porém, pouco adianta ter acesso as Tecnológicas de Informação e Comunicação se ainda são poucos os professores que sabem como utilizá-las no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Isto ocorre porque a introdução destes na educação é um processo

complexo em que a sua força motivacional e sua modernidade se confrontam com numerosos obstáculos oriundos da forma habitual de funcionamento das instituições escolares. “A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não permitir que façamos melhor as coisas velhas” (DRUCKER, 1999, p. 189).

Diante deste contexto, como é ser professor nesses novos tempos? Daí a importância, deste profissional observar, respeitar e responder as transformações do mundo contemporâneo. Nesse sentido, Oliveira afirma que:

O dinamismo caracterizado também pela crescente evolução da informação e da tecnologia provoca profundas mudanças no mundo do trabalho e no âmbito da educação. São perplexidade e desafios que exigem a produção de novos conhecimentos e, além disso, uma busca de proposições educacionais que atendem as necessidades dos novos tempos e cenários. Esse processo revela que, ao mesmo tempo em que há um alargamento tecnológico, ele não exige tecnicista; ao contrário, reivindica uma formação que permita ampliar as diferentes maneiras de interagir com a pluralidade dos diferentes mundos que hoje se entrecruzam, ou lê-la, reconhecê-la e interpretá-la. Desta forma, o que está em jogo é a criação de novas maneiras de (re) educar as pessoas para lidar não exatamente com o aparato tecnológico, mas com as informações advindas desse tipo de saber ou propiciada por ele (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Muitos professores se sentem pressionados para utilizar os aparatos tecnológicos, sem estarem preparados. Portanto, os professores devem refletir sobre seu trabalho em sala de aula, levando em conta suas competências e habilidades para inovar, mudar paradigmas se aprimorar através de uma formação continuada.

Este pode ser um momento de grande transformação no processo de ensino-aprendizagem, pois como descreve Silva (2005), “é preciso mudar a postura de prática pedagógica para conseguir avançar na construção do conhecimento”.

Sabe-se que as aulas tradicionais estão perdendo espaço para a mídia, e os professores, por mais que se esforcem, acabam concorrendo com uma gama muito grande de informações vindas da televisão, de rádio, da internet e que o grande desafio da atualidade para o professor, é estar preparado para apresentar possibilidades para mudar a perspectiva de que a escola está ficando retrograda. Para isto faz-se necessário estar sempre em busca de atualização, inteirado ao mundo que o cerca, acompanhar as mudanças tecnológicas e integrá-las no seu cotidiano.

2.5 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Kirk e Gallagher (1997, citado por SILVA 2009) define a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como um “oferecimento do ensino especial em um ambiente o mais próximo do normal que possibilite o domínio do conteúdo e das habilidades”.

Considera-se que a SRM seria em uma sala de aula contendo pequeno grupo de alunos que recebem atendimento individualizado, por professores especializados, que atende no período contrário de aula do ensino regular definido pelo Ministério da Educação em 2001, do MEC:

Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...] (BRASIL, 2001, p. 50).

A SRM como já foi mencionada, faz parte de uma estrutura política organizacional da educação nacional, sendo considerada como um Atendimento Educacional Especial que tem por função complementar ou suplementar a formação dos alunos. Assim, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva diz que:

[...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008, p. 15).

Esse atendimento se constitui oferta obrigatória nas instituições de ensino para corroborar com o desenvolvimento dos alunos, público-alvo da Educação Especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, da Educação Básica, em todo o processo de escolarização.

A Nota Técnica – SEESP/GAB/ n.º 11/2010¹¹, que traz orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, orienta sobre

¹¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

o funcionamento deste atendimento nas instituições, trazendo as atribuições das escolas e dos professores.

I – Na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE, compete à escola:

- a) Contemplar no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra (s) escola (s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
- g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

II – Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:

- a) Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE 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;
- b) Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
 - c) Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
 - d) 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 alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
 - e) Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
 - f) Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Baptista explica que:

Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado (BAPTISTA,

2011, p. 71).

O termo multifuncional, que se apresenta de forma diretamente associada aos equipamentos e mobiliários distribuídos pelo Programa das SRM's, necessita ser desvinculado do aspecto material e, como afirma Baptista (2011), precisa ser compreendido como o trabalho em rede a ser desenvolvido nesses espaços.

A falta de conhecimento da sociedade em geral, quanto às pessoas diferentes, aos marginalizados sociais, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas, em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas.

Por isso, ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram vistas e tratadas de diversas maneiras, pois em cada período histórico a relação estabelecida entre esta parcela da população e os demais membros da sociedade/comunidade, foi marcada e condicionada por concepções, ideais e paradigmas, característicos de cada época, que determinavam a participação das pessoas com deficiência na vida social.

E na história do atendimento às pessoas com deficiência/necessidades especiais, constata-se que a preocupação com o ensino de conteúdos escolares ainda é recente. Na perspectiva da inclusão, a escola tem que se preocupar não apenas com a convivência, com as trocas de experiências, mas também e, primordialmente, com o aprendizado dos conteúdos científicos necessários e valorizados pela sociedade atual, que trabalha o tempo todo com informação e requer, cada vez mais conhecimento.

[...] sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situações, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões [...] Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente (MANTOAN, 2003, p. 6).

Dessa forma, o trabalho deve ser coletivo e direcionado à apropriação do conhecimento científico, pois assim cada sujeito com ou sem deficiência será capaz de refletir sobre a sua condição individual inserido nesta sociedade que ora inclui,

ora exclui.

Quanto ao funcionamento, o atendimento na SRM deve atender os alunos que, após passarem por uma avaliação psicoeducacional¹², serão atendidos no contra turno da sala de aula comum. O professor poderá atender no máximo 20 (vinte) alunos por turma, sendo que o atendimento pode ser dividido em 2 (duas) horas, 2 (duas) vezes por semana, totalizando 4 (quatro) horas semanais, conforme a Instrução n.º 016/2011 – SEED/SUED¹³.

Em 2008, o Decreto n.º 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE).

As SRM's trabalham com a complementação dos conteúdos trabalhados na sala de aula comum, estes conteúdos são trazidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Pois, somente no ano de 2015 foi elaborada de maneira democrática, com a participação de todas as escolas e professores, a primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC organizada pelo Ministério da Educação, contendo todas as etapas da Educação Básica, estando dividida por disciplinas, cada uma contendo seus objetivos. A segunda versão ficou pronta em 2016 trazendo um texto sobre a Educação Especial, BNCC, dizendo que:

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, por meio do ensino do uso de equipamentos, recursos de tecnologia e materiais pedagógicos acessíveis, da oferta de tradução e interpretação da Libras, entre outros (BRASIL, 2016, p. 35)

Com a versão definitiva da BNCC, tanto os professores de sala de aula comum como os de SRM, poderão elaborar seus planejamentos com base nos conteúdos e objetivos contidos neste documento, acrescentando as adaptações

¹² Avaliação realizada por psicopedagoga e psicóloga, não necessita o diagnóstico de um médico.

¹³ Fonte: www.educacao.pr.gov.br.

para a realidade que os cercam.

As salas de recursos multifuncionais – Tipo I, seguindo a Instrução n.º 016/2011 – SEED/SUED, esclarece que este atendimento atua na área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Portanto, devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos público-alvo da educação especial matriculados em classe comum de ensino regular, devidamente registrado no Censo Escolar/INEP¹⁴:

- a) Deficiência intelectual: em conformidade com a Associação Americana de Retardo Mental, alunos com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade;
- b) Deficiência física neuromotora: aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação;
- c) Transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- d) Transtornos funcionais específicos: refere-se à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração.

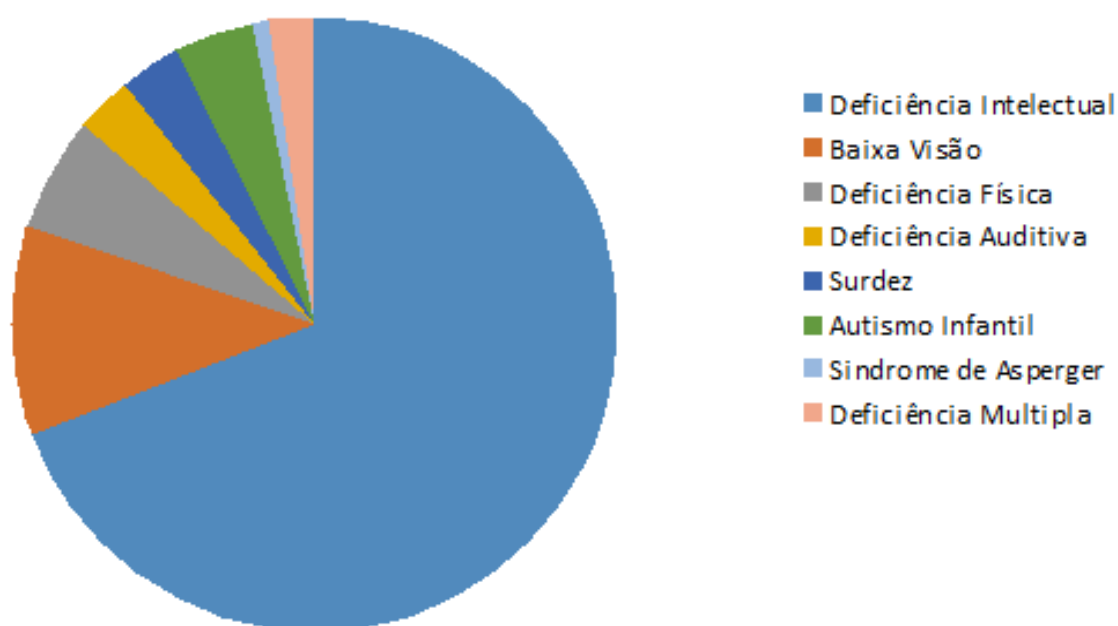
¹⁴ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Após apresentar uma síntese sobre as deficiências desenvolvidas pelos alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais, um dos objetivos deste trabalho, é saber qual é a deficiência que se apresenta em maior número. Desta forma, como resultado de pesquisa feita através de análise de documentos, sabe-se que em âmbito escolar, crianças e adolescentes com deficiência intelectual constituem o maior grupo entre as deficiências atendidas nas escolas especiais e nas redes regulares de ensino.

Estatísticas recentes do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) indicam que das 700.824 matrículas efetuadas na Educação Especial, em suas possibilidades de classes e ou escolas especiais ou escolas comuns no ano de 2006, 330.794 eram compostas de alunos identificados com deficiência mental e Síndrome de Down, o que representa praticamente a metade do universo total de matrículas.

Podemos observar também, que os resultados se igualam com o levantamento de dados realizado em nove municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, universo pesquisado para este trabalho, onde a maioria dos alunos matriculados nas SRM's, foram diagnosticados com deficiência intelectual, como podemos visualizar no gráfico abaixo (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Demanda das Salas de Recursos Multifuncionais da Regional de União da Vitória



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

2.6 DEFICIÊNCIA MENTAL OU INTELECTUAL?

A deficiência intelectual, durante muito tempo, foi tratada como doença mental, tanto que os termos utilizados para nomeá-la foram influenciados pelos conhecimentos e terminologia da medicina, segundo Pletsch (2009).

A dificuldade para se conceituar com clareza a deficiência mental, tem levado a uma série de revisões a partir dos olhares de áreas distintas de conhecimento, como a Educação, a Psicologia, a Neurologia, a Sociologia e a Antropologia.

Os próprios termos utilizados para nomeá-la foram enormemente influenciados pelo saber médico: idiotia (século XIX), debilidade mental e infradotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo final do século XX. O termo deficiência mental é mais recente sendo criado em 1939, durante o Congresso de Genebra, numa tentativa de minimizar a carga negativa presente nos termos da época e estabelecer um padrão internacional.

Contudo, atualmente vem sendo usando o termo deficiência intelectual para designar as pessoas com deficiência mental. O termo foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.

Apesar da “euforia” em usar o novo termo é preciso lembrar que a definição de deficiência intelectual continua tomando como base o conceito de deficiência mental da AAMR – *Associação Americana de Retardo Mental (American Association on Mental Retardation)*.

Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006, p. 20).

A partir do ano de 1995, o termo deficiência intelectual foi utilizado pela primeira vez, ao invés de deficiência mental. Hoje em dia, cada vez mais vem sendo substituído o adjetivo mental por intelectual. Já a definição de deficiência intelectual adotada no Brasil é a proposta pela AAMR (*American Association on Mental Retardation*), hoje denominada AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*). Tal definição, caracterizada em 1992 como uma

concepção multidimensional, foi divulgada em uma revisão conhecida como o Sistema 2002.

A definição da AAMR, no Sistema 2002, traz uma visão multidimensional, propondo cinco dimensões para a compreensão da deficiência intelectual. As dimensões propostas são caracterizadas a seguir:

a) Dimensão I: Habilidades Intelectuais – inclui o raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem pela experiência. As habilidades intelectuais são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão intelectual passa a ser, no Sistema 2002, um dos indicadores de déficit intelectual, considerado em relação às outras dimensões. Assim, a mensuração da inteligência continua ocupando um lugar de destaque, mas não é suficiente para o diagnóstico do retardo mental;

b) Dimensão II: Comportamento Adaptativo – este é definido como a “reunião de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano” (AAMR, 2006, p. 25). As habilidades conceituais relacionam-se aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação (linguagem receptiva e expressiva, leitura e escrita e conceitos de dinheiro). As habilidades sociais referem-se à competência social (responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credibilidade, ingenuidade, observância de regras, normas e leis e capacidade para evitar a vitimização). E as habilidades práticas referem-se às de vida independente (alimentar-se e preparar alimentos, deslocar-se de maneira independente, utilizar meios de transporte, cuidar da higiene pessoal, vestir-se, cuidar da casa, tomar remédios, lidar com dinheiro, usar o telefone, além de habilidades ocupacionais e de cuidados com o ambiente no que se refere à segurança). A avaliação do comportamento adaptativo deve ser feita através do uso de medidas padronizadas, existentes nos Estados Unidos, mas sem padronização para o Brasil. Esta proposta de avaliação quantitativa de uma dimensão constituída por elementos subjetivos, interativos e contextuais já demonstra a fragilidade do caráter inovador do discurso, que não se sustenta se não houver dados mensuráveis, quantificáveis, para a avaliação e o diagnóstico;

c) Dimensão III: Participação, Interações e Papéis Sociais – esta dimensão destaca a importância da participação na vida comunitária, através tanto da observação direta das atividades cotidianas, quanto de depoimentos de quem convive com o sujeito;

d) Dimensão IV: Saúde – O Sistema 2002 indica a necessidade de considerar, na avaliação diagnóstica do retardo mental, fatores etiológicos e de saúde física e mental, já que tais condições influenciam o funcionamento das pessoas, facilitando ou inibindo sua participação na vida cotidiana;

e) Dimensão V – Contextos – a dimensão contextual considera as condições nas quais as pessoas vivem o seu cotidiano. É avaliada basicamente considerando as oportunidades oferecidas aos sujeitos (no que se refere à educação, trabalho, lazer e apoios em ambientes integrados), bem como os estímulos ao seu bem-estar (saúde, segurança pessoal, conforto material, segurança financeira, atividades comunitárias e cívicas, lazer e recreação).

A aplicação desta definição inclui cinco recomendações, que a AAMR denomina “hipóteses”:

1. As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo;
2. A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
3. Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;
4. Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil dos apoios necessários;
5. Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora (AAMR, 2006, p. 25).

O termo deficiente nos remete ao imaginário popular, pensar naquelas pessoas que usam cadeira de rodas ou muletas, ou seja, é aqueles que têm problemas, isto nos leva a refletir que se trata de pessoas que sofrem limitações em seus movimentos. Porém, são limitações visíveis, que em muitos casos, não tornam as pessoas limitadas.

O documento emitido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (Organização das Nações Unidas) (2002), ratificado pelo Brasil, em 2006, define, no Artigo 1º, pessoas com deficiência como “(...) aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os

quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas”.

A deficiência intelectual refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestando-se logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo. Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo.

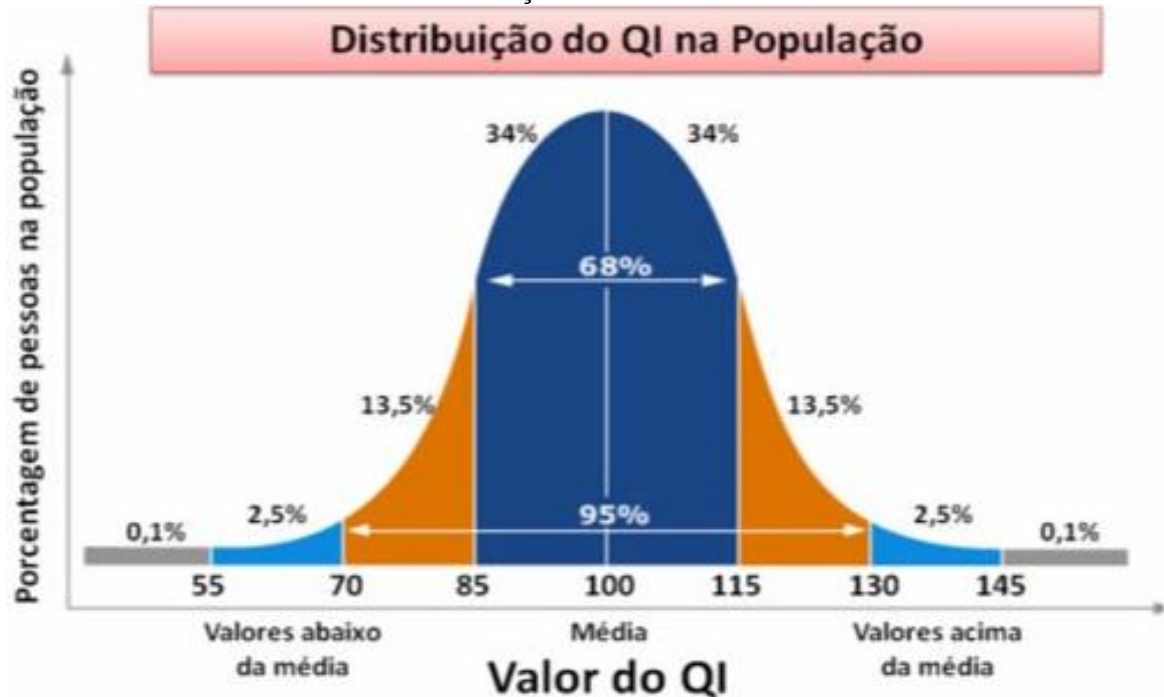
No novo sistema da AAMR, a deficiência intelectual é concebida como uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20).

Desta forma, sabendo o que vem a ser a deficiência intelectual, mas ainda não sabemos como chegar a este diagnóstico. Recorremos à história para descobrir que uma importante contribuição para as pessoas com deficiência foi a de Édouard Séguin (1774 – 1834), seguidor de Itard.

Primeiro, ele propôs uma teoria psicogenética da deficiência intelectual, Séguin criticou severamente a prevalência da visão médica de incurabilidade da deficiência intelectual. O método empreendido por ele consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seu trabalho influenciou Pestalozzi (1746 – 1827), Fröebel (1782 – 1852) e Montessori (1870 – 1925), cujos estudos e atividades eram dirigidos para a educação de pessoas com deficiência intelectual.

As crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual, atendidas nas SRMs, são aquelas com QI abaixo de 85, considerados abaixo da média, como podemos observar no próximo gráfico.

Gráfico 2 – Definição de Deficiência Intelectual



Fonte: Núcleo de Neuropsicologia Clínica e Experimental do Rio de Janeiro (2016).

O trabalho de Séguin pode ser considerado um marco, pois além dos estudos teóricos e do método educacional criado para deficientes intelectuais, dedicou-se ao desenvolvimento de serviços, criando, em 1837, a primeira escola para deficientes mentais. Além disso, foi o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida a estudos sobre a deficiência. Esta instituição, fundada em 1876, é conhecida atualmente como Associação Americana de Retardo Mental (MIRANDA, 2003).

E a partir do século XX, quando Alfred Binet introduziu o uso das medidas de QI (cabe lembrar que o Quociente de Inteligência – QI é o índice que calcula a inteligência pela relação entre a idade mental do sujeito e sua idade cronológica) ($idade\ mental / idade\ cronológica \times 100$), foi desenvolvido o cálculo conforme demonstração no quadro para identificar se o sujeito é deficiente intelectual, se está dentro da normalidade ou é um superdotado.

Segundo o score obtido no teste de inteligência Stanford–Binet, por exemplo:

Quadro 3 – Quociente de Inteligência

Deficiência Mental	QI
Leve	entre 68 e 52
Moderada	entre 51-36
Severa	entre 35-20
Profunda	abaixo de 20

Fonte: Mazzota (1987).

Este quadro influencia muito o trabalho na Sala de Recursos Multifuncional, pois, o professor precisa se inteirar destas informações para elaborar o plano de aula individual, o qual consta de recursos, de uma metodologia que venha a desenvolver cada aluno, a partir do que ele consegue fazer sozinho, desta forma, o professor agirá na Zona de Desenvolvimento Proximal de cada um de seus alunos.

Para Vygotsky (1977), os princípios de desenvolvimento das crianças com deficiência são os mesmos das crianças sem deficiência, apenas com alterações na organização da estrutura durante o curso desse desenvolvimento.

Por isso, considerava que se devem tomar as leis gerais do desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é peculiar à criança com atraso – ao sujeito concreto, não às categorias “deficientes intelectuais”, “síndrome de Down”, “paralisia cerebral”, dentre outras.

O desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança débil mental está determinado diretamente pela causa originária ou se trata de uma complicação de ordem secundária? Os dados experimentais e os estudos clínicos ajudaram a encontrar a resposta. O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente retardada, à sua exclusão do ambiente cultural, da “nutrição” ambiental. Por causa da insuficiência, não é sentida oportunamente a influência do ambiente circundante, e por consequência seu retardo se acumula, se acumulam as características negativas, as complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica. Com frequência as complicações secundárias são o resultado de uma educação incompleta (VYGOTSKI, 1998 p. 144).

Reportando-nos para as Salas de Recursos Multifuncionais, sabe-se que a deficiência intelectual tem vários níveis, portanto uma criança com deficiência intelectual, independentemente do grau de sua necessidade, requer estratégias e mediações pedagógicas diferentes daquelas necessárias para a educação de uma criança, que apresenta dificuldades no seu processo ensino-aprendizagem por razões emocionais, ou pela precariedade de suas condições socioeconômicas.

De acordo com Vygotsky (1998), as leis que regem o desenvolvimento da

pessoa com deficiência intelectual são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas. Isto também se aplica aos processos de ensino-aprendizagem

Neste sentido, é preciso conhecer os princípios que regem o desenvolvimento humano “normal” e as especificidades do desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental. Descreve Vygotsky:

Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

Dito de outra forma deve-se levar em conta que a criança com deficiência intelectual tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Contudo, novamente ressaltamos que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento.

Entretanto, não se pode negar que indivíduos com deficiência intelectual apresentam limitações significativas que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, por apresentarem um padrão diferenciado de desenvolvimento, pois com o descreve Magalhães:

Cognitivo, afetivo e motor; possuem uma diferença nos processos evolutivos de personalidade; dificuldades na capacidade de aprender, na constituição de sua autonomia e nos processos de relação com o mundo, pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferente de seus pares da mesma idade, o que lhe faz peculiar em sua forma de perceber o estar no mundo (MAGALHÃES, 2000, p. 3).

A estas características, agregamos que esses alunos geralmente apresentam dificuldades em maior ou menor grau, dependendo das interações sociais vividas. Seu ritmo de aprendizagem é mais lento em relação aos níveis de complexidade apresentados por crianças de sua faixa etária, necessitando de um maior tempo para realizar as tarefas. Podem ainda ter dificuldade para se expressar e controlar suas emoções.

Em decorrência, o sujeito com deficiência intelectual tem dificuldades para aprender a aprender, aspecto este relacionado aos processos de metacognição. O

impacto destas características na educação desses sujeitos, que na opinião de Ferreira:

[...] redundando em uma defasagem crescente entre o funcionamento intelectual destes alunos e seus pares considerados normais e na medida em que se avança no currículo escolar regular, o aluno com dificuldades intelectuais requer mais e mais apoio [...] dos docentes o que vai na direção oposta à dos alunos sem estas dificuldades (FERREIRA, 2007, p. 7).

O aluno com deficiência intelectual tem muitas características especiais que merecem total atenção e cuidado por parte não só do professor, mas de toda a escola, visto que estamos vivendo um processo de inclusão nas escolas, para tanto, torna-se interessante conhecer as causas e fatores de risco da deficiência intelectual.

O interesse em se conhecer as causas da deficiência intelectual deve-se à importância em se detectar as possíveis limitações que ela possa vir a provocar nas pessoas e, principalmente, identificar os meios para sanar essas causas ou, mesmo evitá-las.

A deficiência intelectual pode ter diversas etiologias, no entanto na maioria dos casos a identificação destas não é possível, mesmo utilizando os sofisticados recursos diagnósticos atuais, desconhece-se a etiologia (causa) de 40 a 50% dos casos de deficiência intelectual.

Os fatores etiológicos podem acontecer antes, durante e depois do nascimento. Qualquer problema ocorrido durante a formação e desenvolvimento do cérebro pode causar deficiência intelectual. Portanto, quanto mais cedo forem realizadas as intervenções na busca pela prevenção da deficiência mental, melhor será a qualidade de vida da população e, conseqüentemente, haverá um decréscimo no número de casos, em geral.

Mas para que isto ocorra de fato, é necessário saber e identificar as causas e os fatores de risco. Podemos, contudo, enunciar algumas das causas mais frequentemente identificadas (AAMR, 2006, p. 124):

a) Fatores de Risco e Causas Pré-Natais: são aqueles fatores que incidirão desde a concepção até o início do trabalho de parto. Alguns são gerais, cuja ocorrência e os prováveis efeitos no bebê são de difícil identificação, como por exemplo, a desnutrição materna e a assistência médica inadequada à gestante. Podendo ocorrer: anomalias cromossômicas; anomalias

enzimáticas; incompatibilidade sanguínea; doenças infecciosas (rubéola, sífilis, toxoplasmose...); uso de drogas; radiação; má nutrição da mãe; quedas e traumatismos; radioterapia;

b) Fatores de Risco e Causas Perinatais: são aqueles fatores que incidirão sobre o desenvolvimento do bebê do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê. Entre os fatores de risco dos fatores Perinatais estão: prematuridade e pós-maturidade; traumatismo de parto; hipóxia (diminuição do nível do oxigênio); infecções adquiridas durante o nascimento (ex.: infecções hospitalares); uso de fórceps;

c) Fatores de Risco e Causas Pós-Natais: os fatores de risco pós-natais são aqueles que incidirão do 30º dia de vida até o final da adolescência. São eles: infecções do sistema nervoso central (meningites, meningoencefalites, sarampo, etc.); traumatismos cranianos medulares; intoxicações; radiações; desnutrição.

Entre os inúmeros fatores que podem causar a deficiência intelectual, destacam-se alterações cromossômicas e gênicas, desordens do desenvolvimento embrionário ou outros distúrbios estruturais e funcionais que reduzem a capacidade do cérebro:

a) Síndrome de Down: é a mais frequente entre as anomalias genéticas que causam Deficiência Intelectual (1 a cada 600 bebês nascidos vivos) e o risco da incidência aumenta com a idade materna. Em 94% dos casos, a trissomia é acidental (trissomia simples), em apenas 3,3% dos casos, ocorre por translocação, podendo ser neste caso, hereditária (pode ocorrer mais de um caso na família) e, em 2,4% dos casos, ocorre o mosaïcismo celular, no qual a pessoa possui uma linhagem de células normais e uma trissômica. As características desta síndrome incluem: deficiência intelectual, hipotonia global (criança com os músculos mais “molinhos”, principalmente quando bebês), dismorfias como baixa implantação das orelhas, cabelos lisos, baixa estatura, com tendência à obesidade, alteração nas pregas das mãos e pés, dentre outras;

b) Síndrome do X-Frágil: depois da Síndrome de Down, é a causa genética mais frequente de Deficiência Intelectual. As pessoas com esta síndrome, apresentam algumas características físico faciais, como face alongada, orelhas grandes e em abano, testículos aumentados, mas o que mais chama

atenção é sua característica comportamental (muito agitado, arredio, com dificuldade de interação e contato com o outro, lembrando um Autismo). É transmitida pelo cromossomo X e afeta preferencialmente os meninos;

c) Síndrome do Cri du chat (miado do gato): o nome da síndrome deve-se ao choro característicos dos bebês, semelhante ao miado do gato, e que é decorrente de malformação da laringe. O comprometimento intelectual pode ser bastante intenso;

d) Síndrome de Prader-Willi: o quadro clínico varia de paciente a paciente, conforme a idade. No período neonatal, a criança apresenta severa hipotonia muscular, baixo peso e pequena estatura;

e) Síndrome de Angelman: distúrbio neurológico que causa deficiência intelectual, comprometimento ou ausência de fala, epilepsia, atraso psicomotor, andar desequilibrado, com as pernas afastadas e esticadas, sono entrecortado e difícil, alterações no comportamento, entre outras;

f) Erros Inatos de Metabolismo (Fenilcetonúria, Hipotireoidismo congênito, etc.): alterações metabólicas, em geral, enzimáticas, que normalmente não apresentam sinais nem sintomas sugestivos de doenças. São detectados pelo Teste do Pezinho, e quando tratados adequadamente, podem prevenir o aparecimento de deficiência intelectual.

Alguns achados clínicos ou laboratoriais que sugerem esse tipo de distúrbio metabólico: falha de crescimento adequado, doenças recorrentes e inexplicáveis, convulsões, ataxia, perda de habilidade psicomotora, hipotonia, sonolência anormal ou coma, anormalidade ocular, sexual, de pelos e cabelos, surdez não explicada, acidose láctea e/ou metabólica, distúrbios de colesterol, entre outros.

Neste caso, existem alguns sinais que aparecem em crianças com provável atraso no desenvolvimento e/ou deficiência intelectual, os quais poderão ser identificados a qualquer tempo da Educação Básica, no ambiente escolar mesmo por professores não especializados em educação especial, sendo eles:

a) Atraso no desenvolvimento psicomotor e da linguagem;

b) Dificuldade de recepção, memorização e reação aos estímulos visuais, auditivos e táteis;

c) Dificuldade para integrar-se ao meio;

d) Necessidade de supervisão em atividades de autocuidado (controle de esfínteres, higiene corporal);

- e) Aprendizagem lenta, com atraso acentuado no rendimento escolar;
- f) Musculaturas hipertônicas (muito dura) ou hipotônicas (muito mole);
- g) Movimentos muito rápidos e sem parar;
- h) Muito quieto;
- i) Não controla a cabeça (depois dos três meses);
- j) Mãos, braços, pernas e pés em extensão contínua;
- k) Não fixa olhar nem acompanha pessoas ou objetos em movimento;
- l) Desvio dos eixos oculares (estrabismo convergente ou divergente);
- m) Não brinca, nem explora objetos ou brinquedos;
- n) Assimetria dos braços e pernas;
- o) Reações defensivas fracas, ausentes ou irregulares;
- p) Sono perturbado (muito, pouco, agitado ou irregular);
- q) Ausência de vocalização;
- r) Resposta exagerada, diminuída ou ausente a sons;
- s) Língua para fora;
- t) Frequência de pequenas doenças;
- u) Alimentações longas e difíceis;
- v) Dificuldades no vestir;
- w) Não reage a mudanças do ambiente ou com pessoas estranhas;
- x) Não reconhece seus familiares;
- y) Cabeça muito grande ou muito pequena;
- z) Atraso para aquisição de “andar”;
- aa) Dificuldade no andar: pouco equilíbrio e cai com frequência;
- bb) Má formação na face;
- cc) Apoio persistente na ponta dos pés;
- dd) Desvios ou atrasos no controle e concentração nas atividades;
- ee) Dificuldades em atividades que exigem ritmo.

Todavia, ao considerar os fatores de risco, é importante salientar que cada fator tem peso variável na instalação da condição da deficiência; fatores observados isoladamente podem não possuir validade preditiva. Ele é probabilístico, aumentando a chance de aparecimento do problema conforme os fatores de proteção disponíveis no ambiente, como diagnóstico precoce, programas de estimulação etc.

Há também uma interação contínua, ao longo do tempo, entre fatores

biológicos e ambientais no desenvolvimento da criança. Isso significa que as condições ambientais tanto podem atenuar como agravar os efeitos de risco, como por exemplo, o baixo grau de instrução dos pais e as dificuldades inerentes ao serviço de saúde, comumente oferecido a esta população, seja relacionado ao pré-natal, às condições de parto e ao acompanhamento do recém-nascido.

A identificação precoce dessas condições e o encaminhamento das crianças para serviços especializados possibilitam um trabalho preventivo, por meio de programas de promoção de saúde e de estimulação essencial. Como prevenção, entendemos um ato ou efeito de evitar a ocorrência de acontecimentos prejudiciais à vida e à saúde ou minimização dos efeitos, quando o dano já ocorreu.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Para iniciarmos nossos estudos acerca da pesquisa em educação é importante refletirmos sobre educação. Sabemos que há diferentes concepções, no entanto, neste texto, abordamos duas concepções que são radicalmente antagônicas: a educação como instrumento de reprodução da sociedade e a educação como instrumento de transformação da sociedade (SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 1986; LUCKESI, 1993).

A citação acima, auxilia na compreensão de como se delineou esta pesquisa e expressa os cuidados tomados para que se mantivesse a rigurosidade científica em todo seu processo. Ao mesmo tempo em que pretende atender o contexto da pesquisa, através da apresentação da realidade dos objetivos de estudo, e dos procedimentos e ferramentas utilizados para coleta de informações. Pois, todo o processo de investigação, possui como base um tema, uma questão problematizadora que organiza nossas ideias para compreendê-los em suas dimensões e possibilidades, com o objetivo que possamos de alguma forma, agir sobre ele.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

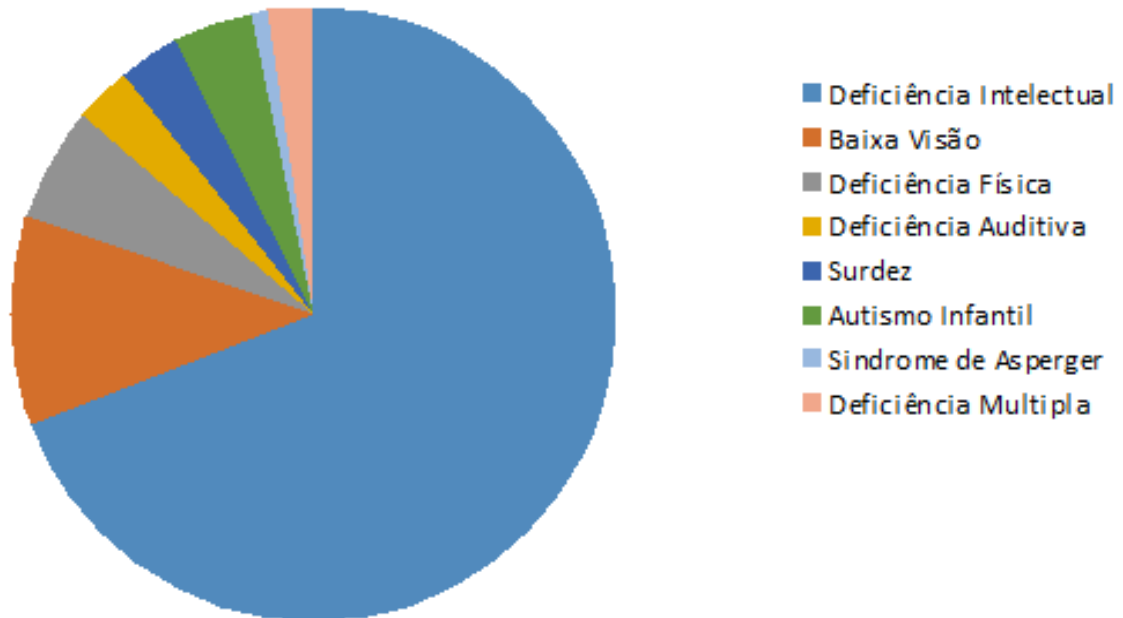
Mesmo antes de submeter o projeto à Plataforma Brasil, foi necessário entrar em contato com as nove escolas urbanas que tem Sala de Recursos Multifuncional, pertencentes à regional de União da Vitória (ver mapa ANEXO 1) para explicar aos diretores e conseqüentemente aos professores a proposta do projeto de pesquisa e, então, receber a autorização para a realização do estudo nas escolas.

As cidades e conseqüentemente as escolas foram escolhidas, por pertencerem a um núcleo regional de educação que responde pelos municípios onde estão inseridas as escolas que fizeram parte da pesquisa. No entanto, cada município possui mais de uma escola com SRM, desta forma, foi escolhida somente uma da região urbana de cada cidade, pelo fato de ser mais acessível.

Uma das etapas iniciais para o desenvolvimento deste estudo deu-se com uma pesquisa para coleta de dados, no Núcleo Regional de Educação, o qual, a coordenadora da Educação Especial, forneceu qual é a deficiência que se apresenta

em maior número pelos alunos avaliados para frequentar as Salas de Recursos Multifuncionais da região assistida pelo núcleo. Desta forma, chegou-se à conclusão através do Educa censo que se trata de Deficiência Intelectual.

Gráfico 3 – Demanda das Salas de Recursos Multifuncionais da Regional de União da Vitória



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Este resultado veio a enriquecer a pesquisa e também nos dirigir para o desenvolvimento do projeto.

Dando sequência, à submissão do projeto, o qual apresentava o delineamento da pesquisa, assim como o modelo prévio dos instrumentos para a coleta de dados e o questionário elaborado ao Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil.

[...] as questões formuladas para a pesquisa [...] se orientam para a compreensão de fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 27).

Para a realização da investigação, foi necessário reconhecer a importância do contexto e suas possibilidades, por isto, a pesquisa qualitativa foi escolhida para fundamentar as informações coletadas.

Assim, através de contato com as Secretarias Municipais de Educação, foi obtida a informação de que, com exceção do município de Antônio Olinto, os demais

apresentam uma sala de recursos multifuncional organizada, pois, as escolas tiveram que adequar um local para a instalação deste ambiente para ficar de acordo com a legalidade no cumprimento desta demanda. Essa organização tem como objetivo o efetivo processo de inclusão, sendo que os municípios possuem planejamentos físico, humano e legal para a oferta da modalidade de Educação Especial nas SRM's, com apoio de departamentos específicos para cumprimento dessa demanda.

Desta forma, 8 (oito) professoras indicadas pelas Secretarias de Educação dos municípios, aceitaram e responderam prontamente o questionário (apêndice 1) e em seguida, retornaram via correio. Os documentos necessários para a efetivação desta pesquisa foram entregues pessoalmente nas escolas, os quais foram devidamente aceitos e assinados:

- a) Termo de Consentimento (anexo 2);
- b) Concordância do Serviço Envolvido (anexo 3).

A partir dos registros, foi construída a análise de conteúdo das falas. Através de contato com as Secretarias Municipais de Educação, foi obtida a informação de que a maioria dos municípios investigados apresenta uma sala de recursos multifuncional organizada conforme a legislação.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Os municípios do Núcleo Regional de Educação, citados nesta pesquisa, possuem características comuns, pertencem a uma região ao sul do Estado do Paraná, sendo lugares pequenos e com poucos habitantes, conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 4 – Contexto dos municípios (zona urbana)

Município	Habitantes	Salas De Recursos Multifuncionais
Antonio Olinto	7.351	00
Paulo Frontin	6.913	01
Bituruna	16.480	04
Cruz Machado	18.807	01
General Carneiro	14.039	02
Paula Freitas	5.773	01
Porto Vitória	4.143	01

São Mateus do Sul	44.594	07
União da Vitória	56.265	13

Fonte: Núcleo Regional De Educação de União da Vitória (2014).

Estes municípios foram colonizados basicamente por descendentes de poloneses, ucranianos, alemães e italianos, sendo que, a maioria, até os dias atuais tem como base econômica a agricultura familiar, portanto, nestes municípios predomina a agricultura. Com isto, as escolas desta região são divididas em escolas urbanas e escolas do campo, as quais não serão citadas neste trabalho, porque se trata de escolas da região rural.

Por ser um número grande de escolas urbanas em alguns municípios, ou seja, um total de 30 (trinta) conforme apresentado na tabela, optou-se por realizar a pesquisa em apenas uma Sala de Recursos Multifuncional da região urbana de cada município já mencionado, totalizando 8 (oito). Observou-se que somente o município de Antônio Olinto não possui SRM.

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

3.3.1 Professores da Sala de Recursos Multifuncionais

Participaram desta pesquisa oito professoras, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais de uma escola do ensino público dos oito municípios da regional de União da Vitória, contempladas pelo Programa de Implantação Salas de Recursos Multifuncionais.

Com relação à formação dos professores, observa-se que neste contexto, todas as professoras possuem formação inicial e continuada, conforme a legislação exige para o Atendimento Educacional Especializado.

Repara-se também, que os professores atuantes em SRM's, já possuem alguns anos de experiência nas salas de aula comuns ou em escolas especiais. Contudo, observando o quadro 5, a maioria das professoras, já possui bastante experiência com o AEE. Outro dado bastante relevante é o fato de que alguns professores têm envolvimento também em outra atividade educacional, como no Estado, em outras instituições ou em APAEs.

No quadro 5, são apresentadas informações dos professores participantes referentes à sua formação acadêmica e tempo de atuação no Atendimento

Educacional Especializado. Para levantamento destas informações utilizou-se o questionário com perguntas abertas e fechadas, que foi respondido durante a coleta de dados. E, para identificar os professores foram utilizados, o termo professor e a ordem numérica.

Quadro 5 – Informações gerais sobre as professoras participantes da pesquisa

Professores	Formação Acadêmica	Tempo de Atendimento
PROFESSORA 1	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva	1 ano e 10 meses
PROFESSORA 2	Licenciatura em Geografia e pós-graduação em Educação Especial	3 anos não consecutivos
PROFESSORA 3	Licenciatura em Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial, Psicopedagogia, Gestão, mais curso de formação para atuar em Sala de Recursos e cursos a distância.	No Município 18 anos
PROFESSORA 4	Magistério; curso de formação de professores para a Educação Especial na modalidade de Estudos Adicionais na Área de Deficiência Mental e Deficiência Auditiva; Licenciatura em pedagogia; pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e em Educação Inclusiva com Ênfase em Avaliação Diagnostica Escolar e formações continuadas oferecidas pelo Estado e Município.	14 anos
PROFESSORA 5	Licenciatura em Letras Português/Inglês; curso de formação de professores para a Educação Especial na modalidade de Estudos Adicionais na Área de Deficiência Mental e Deficiência Auditiva; Pós-graduação em Neuropsicopedagogia institucional e em Pré-escola e Séries Iniciais.	13 anos de Educação Especial
PROFESSORA 6	Pedagogia; pós-graduação em Educação Especial; Neuropsicopedagogia e Neuropsicopedagogia clínica.	10 anos
PROFESSORA 7	Magistério; Licenciatura em Geografia e Curso de Deficiência Mental	14 anos
PROFESSORA 8	Pedagogia, pós-graduação em Psicologia da Educação e Educação Especial, cursos de formação continuada com mais de duas mil horas	2 anos

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

3.4 DESCRIÇÃO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAIS

O programa Sala de Recursos Multifuncionais recebe este nome por agregar, no espaço pedagógico, mobiliários e equipamentos para oferta do serviço de AEE, permitindo sua oferta no contra turno o que deve possibilitar também a formação dos professores que atuam nesse espaço (BRASIL, 2008).

No (anexo 4) apresenta fotos de algumas Salas de Recursos Multifuncionais, para mostrar alguns exemplos do espaço e de como deve ser a disposição dos

equipamentos disponibilizados para este atendimento.

No próximo quadro, estão descritos os materiais e equipamentos das SRM's já apresentados no quadro 1 – (Equipamentos Sala de Recursos Multifuncional Tipo I) acrescentado o levantamento dos materiais e equipamentos descritos na observação não-participante.

Quadro 6 – Informações gerais sobre Materiais e Equipamentos das Salas de Recursos Multifuncionais

Equipamento	Profª 1	Profª 2	Profª 3	Profª 4	Profª 5	Profª 6	Profª 7	Profª 8
2 Microcomputadores	U	U	U	U	U	NP	U	U
1 Material Dourado	U	U	U	U	U	U	U	U
1 Laptop	U	U	U	NP	NP	NP	NP	U
1 Esquema Corporal	U	U	U	U	U	NP	U	U
1 Estabilizador	U	U	U	U	U	NP	U	U
1 Bandinha Rítmica	U	NP	U	U	U	NP	U	U
1 Scanner	U	U	U	U	U	NP	NP	U
1 Memória de Numerais	U	U	U	U	U	U	U	U
1 Impressora laser	U	U	U	U	U	NP	U	NP
1 Tapete Alfabético Encaixado	U	NP	U	NP	NP	NP	U	U
1 Teclado com colmeia	U	NP	U	NP	NP	NP	U	U
1 Software Comunicação Alternativa	U	U	U	NU	NP	NP	U	NP
1 Acionador de pressão	U	NP	U	NP	NP	NP	NP	NP
1 Sacolão Criativo Monta Tudo	U	U	U	NP	NP	NP	U	NP
1 Mouse com entrada para acionador	U	NU	U	NP	NP	NP	U	NP
1 Quebra Cabeças - sequência lógica	U	U	U	U	NP	U	U	U
1 Lupa eletrônica	NP	NU	NP	NP	NP	NP	U	U
1 Dominó de Associação de Idéias Mobiliários	U	U	U	U	U	NP	U	U
1 Dominó de Frases	U	U	U	U	U	NP	U	U
1 Mesa redonda	U	U	U	U	U	NP	NP	U
1 Dominó de Animais em Libras	NP	U	U	NP	NP	NP	U	U
04 Cadeiras	NP	U	U	U	U	NP	NP	U
1 Dominó de Frutas em Libras	NP	U	U	NP	NP	NP	U	U
1 Mesa para impressora	NP	U	U	U	U	NP	NP	U
1 Dominó tátil	NU	U	U	NP	NP	NP	U	U

1 Armário	U	U	U	U	U	NP	NP	U
1 Alfabeto Braille	NP	NP	U	NP	NP	NP	U	U
1 Quadro branco	U	NP	NP	U	U	NP	U	U

Equipamento	Profª 1	Profª 2	Profª 3	Profª 4	Profª 5	Profª 6	Profª 7	Profª 8
1 Kit de lupas manuais	NU	NP	U	NP	NP	NP	NP	U
2 Mesas para computador	NP	U	U	U	U	NP	NP	U
1 Plano inclinado – suporte para leitura	U	NP	U	NP	NP	NP	NP	NP
2 Cadeiras	NP	NU	U	NP	NP	NP	NP	U
1 Memória Tátil	NU	U	U	NP	NP	NP	U	U

NP= NÃO POSSUI

NU= NÃO UTILIZA

U= UTILIZA

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Com este quadro, pode-se ter uma ideia dos recursos que são disponibilizados para o atendimento nas SRM's, trata-se de mobiliário, aparatos tecnológicos e pedagógicos, desta forma, toda a escola que oferece este atendimento, deve dispor de uma sala que seja adequada para acomodar devidamente estes equipamentos para que possam ser utilizados pelo seu público-alvo, deixando claro que, muitos professores se dispõem não só destes materiais do programa, mas de muitos outros que a própria escola disponibiliza para este fim e também os materiais confeccionados e planejados para seus alunos.

Para que o professor possa assumir uma SRM, além da formação exigida, deve ter a consciência do trabalho que deve desempenhar, sabendo quando, como, com que finalidade e com qual aluno deve utilizar cada material, tudo para poder desenvolver um planejamento individual adequado para sua turma. Desta forma, observa-se que o AEE, está muito diferente da sala de aula comum.

O quadro 7 também nos traz um diagnóstico sobre os recursos que estão disponíveis para o AEE e sobre sua utilização. Desta forma, observa-se a Professora 6 por exemplo, não dispõe de todos os equipamentos que as demais, assim, seu trabalho obterá um resultado diferente de outras que dispõem de todos os materiais e sabe como utilizá-los.

Mesmo porque, não adianta um professor dispor de vários equipamentos e

não os utilizar com objetivos adequados para o desenvolvimento de cada aluno, sabendo que cada material, tem a função de desenvolver determinada área cognitiva. Por isso, da importância de o professor de uma SRM conhecer cada aluno, e desenvolver o planejamento individual, adequando os recursos necessários para atingir o objetivo de fazer com que cada aluno avance em seu nível cognitivo.

Com relação a outros equipamentos como, por exemplo: a lupa eletrônica, das 8 (oito) professoras questionadas, somente 2 (duas) professoras possuem e uma professora possui, mas não as utiliza; o acionador de pressão é encontrado somente em duas SRM's; a lupa eletrônica é encontrada em 3 (três) SRM's, mas uma professora não utiliza; o kit de lupas manuais 3 (três) professores possuem, mas 2(dois) professores utilizam; um plano inclinado – suporte para leitura, somente 2(dois) professores possuem; as 2 cadeiras são encontradas em 3 (três) SRM's, mas uma delas não utiliza.

Os demais equipamentos estão distribuídos e são utilizados de maneira uniforme entre as Salas de Recursos Multifuncionais que fazem parte deste estudo.

4 PROPOSIÇÃO PRÁTICA

Este capítulo se refere à apresentação dos resultados da pesquisa, com a análise dos dados a partir da aplicação de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas aos professores de Salas de Recursos Multifuncionais de oito municípios do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória. O texto está organizado pelas principais categorias, quais sejam: concepção do professor de Sala de Recursos Multifuncional; formação específica; conhecimento específico e experiência prática.

4.1 ANÁLISE DE DADOS

A curiosidade é algo que nos move a desvendar, criar, imaginar e descobrir aquilo que ainda não sabemos. Essa curiosidade movimenta e impulsiona nossos passos a buscar explicações e resoluções para as soluções-problemas que atravessam nossos caminhos.

Buscamos resolver esses problemas, a priori criando, como pesquisadores, explicações hipotéticas advindas do nosso redor, “pois, sempre estamos buscando explicações para tudo!” Para tanto, devemos percorrer os caminhos, avançar e retroceder, até encontrarmos explicações para um dado problema; e quando finalmente o encontramos, ainda não é o bastante; pois novas hipóteses surgiram e com ela uma nova pesquisa. A pesquisa segundo Demo (2009, p. 42), é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento de método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Realizar uma pesquisa observando a influência do meio, das trocas e da interação não é algo que possa ser facilmente mensurável. O mundo das interações e das mediações é flexível, sendo necessário encontrar meios e instrumentos para interpretar os fatos, bem como as peculiaridades do processo em que o objeto investigado está inserido.

Portanto, diante do problema que instigou esta pesquisa sobre qual a concepção dos professores de SRM's sobre a importância deste ambiente e os recursos disponibilizados para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual nos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de União da Vitória,

apresenta-se assim os resultados e discussões, iniciando com o conceito de Sala de Recursos Multifuncionais; Formação específica para atuar na SRM; Conhecimento Específico sobre Deficiência Intelectual; Tecnologia de Informação e Comunicação e Experiência Prática. Ressalta-se que a análise das informações empíricas envolve o objetivo geral que é verificar as necessidades formativas do professor para a utilização dos recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional. Os objetivos específicos definidos foram:

- a) Realizar um estudo para compreender a mediação pedagógica;
- b) Ampliar o conhecimento sobre as Salas de Recursos Multifuncionais como apoio especializado para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios da regional de União da Vitória, identificando os fatos históricos e as legislações;
- c) Formação Continuada do professor de SRM's;
- d) Análise dos dados da pesquisa.

4.2 CATEGORIA 1: CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Foi importante verificar com os professores a concepção de Sala de Recursos Multifuncional. Isto, porque se entende que conhecer o seu papel, influência diretamente na prática que esse professor vai desempenhar durante o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Desta forma, foi perguntado aos professores o que se entende por Sala de Recursos Multifuncional? Para tanto, algumas falas foram coletadas a seguir:

_ Professor 1: É um espaço físico localizado na Escola Pública para realizar atendimento educacional especializado, se utilizando de recursos pedagógicos específicos considerando as necessidades de cada aluno.

_ Professor 2: É um espaço de desenvolvimento de habilidades para facilitar a aprendizagem no ensino regular.

Conforme prevê o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007), é necessário que as escolas disponibilizem um espaço específico para o AEE, porque o programa disponibiliza equipamentos específicos destinados para este atendimento, desta forma, os professores que assumem a

responsabilidade de trabalhar nas SRM, seguem as orientações apresentadas na Instrução 16/2011 do Estado do Paraná, a qual orienta que o planejamento das atividades desenvolvidas deverá considerar as necessidades de cada aluno, desta forma, o planejamento será individual.

Pode-se perceber que os professores conduzem o serviço de Atendimento Educacional Especializado com procedimentos metodológicos diferentes dos da sala de aula comum. Ou seja, sem uma continuidade complementar de estudo de conteúdo. Como se pode verificar a seguir:

_ Professor 3: É uma sala que presta atendimento individualizado voltado para o lúdico, onde são utilizados materiais pedagógicos estimulando o aluno para melhor aprendizagem, socialização e independência na vida escolar do aluno.

_ Professor 4: Trabalha com todas as dificuldades que o aluno apresenta em sala de aula comum, sendo um lugar onde se trabalha de maneira diferenciada se utilizando de jogos para desenvolver a percepção, a atenção, cognição, a concentração, enfim, as maiores dificuldades apresentadas em sala de aula, mas que na SRM o trabalho surte efeito à longo prazo. E os professores de sala comum não entendem, sempre pedem para trabalhar produção de textos, ortografia, e outras atividades destinadas à Sala de Apoio, desta forma, o trabalho na Sala de Recursos Multifuncional é sempre criticado, por que se trabalha para o desenvolvimento integral da criança e não tanto com produções no papel.

_ Professor 5: Trabalha as dificuldades individuais de cada criança através do lúdico.

_ Professor 6: É um apoio para o aluno, pais e professores.

_ Professor 7: Atendimento para menor número de alunos, os quais possuem auxílio especializado, o qual através de várias atividades diferenciadas, tentará sanar as dificuldades encontradas.

Estas falas nos levam a refletir sobre a mediação, pois, o professor é o mediador, ele cria as condições para que os processos cognitivos se desenvolvam no aluno, fazendo com que o mesmo avance. Para tanto, Mantoan (2006, p. 11) nos leva a uma reflexão afirmando que “Temos que saber aonde queremos chegar. Para isso, é importante que fique claro que não existe o caminho a ser seguido, mas caminhos a escolher, decisões a tomar. E escolher é sempre correr riscos”.

Desta forma, nas falas das professoras observamos que é citada a palavra “lúdico”, segundo o dicionário Aurélio significa: “1 Relativo a jogo ou divertimento; 2 Que serve para divertir ou dar prazer”. Portanto, se o lúdico está relacionado ao

jogo, ao prazer, então a mediação das professoras das SRM's citadas é diferenciada da mediação utilizada para os mesmos alunos nas salas de aula comum. Isso quer dizer que, o ambiente das SRM's que acolhem os alunos diagnosticados com deficiências, é um ambiente que oferece um atendimento que venha a favorecer o avanço dos alunos para que estes possam acompanhar o nível de conhecimento dos demais pares da turma de sala de aula comum, levando-os a serem desligados do Atendimento Educacional Especializado.

Outro ponto que nos leva a refletir, é encontrado na fala da Professor 4, dizendo que o trabalho na SRM é lento, moroso e que muitos professores da sala de aula comum não entendem, vindo a criticá-los. Desta forma, recorre-se novamente à Mantoan:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar apenas esse atendimento e exageram na sua capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MANTOAN, 2006, p. 17).

Alguns professores de classe comum supõem-se que, devido à falta de informação, desconhecem como procede o trabalho nas SRM's, desta forma, ficam vulneráveis a todo tipo de comentários relacionados a este atendimento.

Contudo, uma das atribuições dos professores de SRM's, segundo a Instrução 16/2011 da Secretaria de Estado do Paraná:

7 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL – TIPO I, EDUCAÇÃO BÁSICA:

[...]

f) Orientar os professores da classe comum, acompanhado de equipe pedagógica, na flexibilização curricular, avaliação e metodologias que serão utilizadas na classe comum.

g) Acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica [...] (PARANÁ, 2011 p. 8).

Então, se o professor de SRM, segue as orientações destinadas para o Atendimento Educacional Especializado, sabe que seu trabalho surtirá efeito se estar em consonância com o professor de classe comum e os familiares de seus alunos. O que foi observado através da fala da professora 4, é que está existindo uma lacuna, por parte do professor de SRM, para com o professor de sala comum, ocasionando a falta de entendimento sobre como se procede o atendimento do

aluno na SRM e de como deverá desempenhar o trabalho com o aluno deficiente intelectual fora do atendimento especializado, ou seja, ambos não devem trabalhar em consonância.

Desse modo, percebeu-se que não estava claro qual o papel das Salas de Recursos Multifuncionais, como complementação de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Assim, a próxima fala se apresenta como uma síntese sobre o trabalho realizado nas SRM's:

_ Professor 8: Sala de Recursos Multifuncional é um atendimento educacional especializado de cunho pedagógico que complementa a escolarização dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado na SRM produz um trabalho pedagógico especializado, utilizando de metodologias específicas, para desenvolver os processos: cognitivo, motor, socioafetivo, emocional, necessários para a apropriação e produção de conhecimentos dos alunos com algum tipo de deficiência.

4.3 CATEGORIA 2: FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Para garantir que a inclusão aconteça realmente nas escolas, precisa-se investir na formação de professores. Sabe-se que a qualidade no ensino está diretamente ligada à construção e à materialização de políticas educacionais que garantam o acesso, a participação e a construção do conhecimento para todos os alunos. Portanto, é importante que o professor esteja preparado e se sinta seguro para o desempenho de sua função de mediador.

Neste sentido, é necessário que se ofereça uma formação com qualidade, que prepare o professor para atuar diante da diversidade, das novas tecnologias de informação e comunicação, que permita ao docente perceber que a diversidade significa ver o aluno diferente, não pela deficiência, mas por entender que todas as pessoas são diferentes, independentemente de qualquer coisa. Assim, é importante que a formação continuada seja adequada possibilitando a compreensão sobre desenvolvimento psíquico e aprendizagem infantil, além de compreender de fato o que é inclusão.

Percebemos esta relevância quando nos deparamos com as falas de

professores que trabalham com o Atendimento Educacional Especializado. Apesar das exigências de formação para com o professor de Sala de Recursos Multifuncional, muito pouco, ou quase nada, lhes é oferecido como uma “formação para atuar na Sala de Recurso Multifuncional”. Para isto, foram coletados alguns dados referentes à formação de professores para trabalhar diretamente na SRM e como resultado obtivemos:

Quadro 7 – Formação específica para trabalhar na Sala de Recursos Multifuncional

Professor	Formação
PROFESSORA 1	<i>Não. Somente a habilitação oferecida na pós-graduação e o que por conta própria é buscado e aprendido, através de troca de experiências com colegas de trabalho.</i>
PROFESSORA 2	<i>Não</i>
PROFESSORA 3	<i>Sim, realizei o curso para atuar e desempenhar meu trabalho.</i>
PROFESSORA 4	<i>Não com formação específica. O adicional em deficiência intelectual que é mais voltado para o atendimento em APAEs e Classes Especiais, mas não específico.</i>
PROFESSORA 5	<i>Não, somente cursos particulares.</i>
PROFESSORA 6	<i>Sim, várias</i>
PROFESSORA 7	<i>Sim</i>
PROFESSORA 8	<i>Alguns cursos oferecidos pelo estado e durante o curso que nestes últimos anos foram poucos oferecidos pela rede estadual.</i>

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

O quadro nos apresenta que 50% (cinquenta por cento) das professoras pesquisadas não tiveram formação específica para trabalhar na SRM. As demais, sim, mas, não especificam se está relacionado com algum programa ou projeto relacionado ao Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional.

4.4 CATEGORIA 3: CONHECIMENTO ESPECÍFICO

4.4.1 Deficiência Intelectual

Conforme já citado, descobrimos que, em âmbito escolar, crianças e adolescentes com deficiência intelectual constituem o maior grupo entre as deficiências atendidas nas salas de recursos multifuncionais. Desta forma, perguntamos para nossas entrevistadas se concordam com esta estatística. E conforme esperávamos, todas responderam afirmativamente.

Desta forma, a pergunta seguinte foi justamente sobre o que se entende por deficiência intelectual, sendo que, para Vygotsky (1998) as crianças com Deficiência Intelectual podem demandar um ensino por mais tempo e com procedimentos especiais. E tais crianças podem alcançar um nível menor de aprendizagem, mas elas aprenderão o mesmo que todas as demais crianças.

Diante disso, entende-se que os alunos com Deficiência Intelectual necessitam de intervenções específicas nas escolas, com ações pedagógicas que possibilitem e garantam o desenvolvimento e a autonomia, além de atender ao princípio que toda criança, com ou sem deficiência, receba apoio adequado à escolarização. Segue agora o relato dos professores, para demonstrar o conhecimento sobre o assunto:

Quadro 8 – Definição de Deficiência Intelectual

Professor	Definição
PROFESSORA 1	<i>Deficiência Intelectual é o funcionamento intelectual inferior à média, associada a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades. A criança tem dificuldades para aprender, entender e realizar atividades comuns para outras pessoas ditas "normais".</i>
PROFESSORA 2	<i>É baixa aprendizagem.</i>
PROFESSORA 3	<i>São dificuldades que educandos costumam apresentar na compreensão, percepção, memorização, associações de ideias, relações sociais e emocionais.</i>
PROFESSORA 4	<i>A deficiência mental é um déficit da inteligência. A pessoa com deficiência tem menor capacidade de elaborar o raciocínio lógico, ter segurança para enfrentar situações do dia-a-dia, noções de perigo, ou mesmo as atividades da vida diária. Ela precisa de um tempo maior, demora um pouco mais para aprender. A mãe já começa a perceber nos primeiros meses de vida quando o filho demora um pouco mais para andar, falar, engatinhar e entender algumas coisas e, na escola começa a perceber que tem dificuldade no aprendizado, dificuldade de acompanhar a turma. A pessoa apresenta um atraso no desenvolvimento, apresenta dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia-a-dia bem como interagir com o meio em que vive. Existe um comportamento cognitivo e que prejudica suas habilidades adaptativas como a comunicação, a atenção, o pensamento, cuidado pessoal, habilidades sociais, habilidades acadêmicas e lazer.</i>
PROFESSORA 5	<i>É aquela criança que apresenta mais dificuldade que os outros, não conseguem resolver as coisas sozinha, fica frustrada, desmotivada ou muito bagunceira, não por que quer, mas por não conseguir entender o que é para fazer, não consegue ficar atenta, não consegue se concentrar, não consegue organizar os pensamentos, as ideias, formar opiniões, são muito dependentes em tudo.</i>
PROFESSORA 6	<i>Deficiência Intelectual é um termo usado para justificar o processamento lento de informação de um indivíduo ou processamento perceptivo.</i>
PROFESSORA 7	<i>Educandos que possuem certo atraso em relação ao ensino-aprendizagem e também em relação série e idade cronológica.</i>
PROFESSORA 8	<i>São pessoas que possuem incapacidade, caracterizada por limitações significativas ao funcionamento intelectual e no comportamento, na qual pode estar presente nas habilidades práticas sociais e conceituais.</i>

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

As professoras pesquisadas se expressaram com várias palavras para nos transmitir que a Deficiência Intelectual é a incapacidade do indivíduo de realizar determinadas atividades cognitivas e /ou corporais conforme afirma a *American Association on Mental Retardation (AAMR)*.

Desta forma, se presume que o trabalho na SRM com os Deficientes Intelectuais se resume em uma mediação diferenciada para desenvolver as potencialidades particulares de cada indivíduo e estimulando as dificuldades para que sejam amenizadas e dependendo o caso, até mesmos superados.

Já foi mencionado, que as professoras pesquisadas, fazem sua mediação utilizando-se mais de jogos, do lúdico, com isto, ajuda no desenvolvimento da atenção, concentração, do raciocínio, linguagem e do corpo.

Ou seja, à formação do professor especializado, que deve instruí-lo para que o especialista em Educação Especial venha a conhecer bem as características de seus alunos, para que possa se utilizar da mediação adequada, se beneficiando dos recursos necessários para o desenvolvimento do aluno.

4.4.2 Tecnologia de Informação e Comunicação

Com a Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007 a qual dispõem sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, que oferece vários equipamentos e mobiliários, para serem utilizados com os alunos.

Quadro 9 – Tecnologia de Informação e Comunicação

Professor	Conceito
PROFESSORA 1	<i>É a utilização de ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance do ensino aprendizagem.</i>
PROFESSORA 2	<i>É qualquer recurso (informação ou não) que possa facilitar o contato aluno x professor, professor x aluno, aprendizagem x aluno, aluno x aluno, etc.</i>
PROFESSORA 3	<i>Tecnologia de informação, recursos de computador (jogos pedagógicos). Recursos de comunicação – celular, TV, data show, CDs, DVDs, música, rádio e outros.</i>
PROFESSORA 4	<i>Suporte para o professor e para o aluno.</i>
PROFESSORA 5	<i>Pra mim é tudo que se usa para se informar e se comunicar.</i>
PROFESSORA 6	<i>Acredito que seja o uso de celular, internet, vídeo e outros.</i>

PROFESSORA 7	<i>É o conjunto de recursos tecnológicos utilizados de forma integrada com um objetivo comum, na educação é uma ferramenta que auxilia a aprendizagem do aluno.</i>
PROFESSORA 8	<i>Mais um meio; uma alternativa para alcançar os objetivos propostos.</i>

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Foi verificado através do quadro 9 que, 50% (cinquenta por cento) dos professores pesquisados de SRM não receberam formação específica para trabalhar nestes ambientes, subentende-se que também não tiveram informações pertinentes através de uma formação continuada, para a utilização do kit entregue pelo MEC a todos os municípios, por fazer parte do programa.

Por isto, foi perguntado aos professores de Sala de Recursos Multifuncional, o que entende por tecnologia de informação e comunicação. E as respostas estão expostas para análise, com o intuito de informar sobre o nível de conhecimento dos professores para com as TIC's.

Com certeza as TIC's vêm a facilitar o acesso à comunicação e informação, cabendo ao professor o trabalho de selecionar estas informações, porque nem tudo o que está disponível destes meios é favorável para uma criança, bem como, nem todas as informações são corretas. Então, informação tem muita, pois, qualquer pessoa, a qualquer tempo e lugar pode acesso a informação que quiser, basta ter disponível um dispositivo móvel com acesso à rede mundial de computadores.

A Internet está trazendo inúmeras possibilidades de pesquisa para professores e alunos, dentro e fora da sala de aula. A facilidade de, digitando duas ou três palavras nos serviços de busca, encontrar múltiplas respostas para qualquer tema é uma facilidade deslumbrante, impossível de ser imaginada há bem pouco tempo. Isso traz grandes vantagens e também alguns problemas. Mas, a formação cabe ao professor, lembrando-se sempre que o antigo quadro e giz, também são ferramentas tecnológicas.

As professoras descrevem as TIC's como facilitadora, um meio, um recurso, enfim, sabemos que não basta trocarmos uma tecnologia por outra somente para facilitar o trabalho do professor. É preciso conhecer, se incluir nesta nova era digital juntamente com os alunos desta era, para não correr o risco de ficar retrógrado ou substituindo um objeto por outro. Pois a comunicação é uma necessidade e algo que está presente na vida do ser humano desde os tempos mais remotos.

Atualmente, muito está se discutindo sobre a prática docente através do uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação que, além de favorecer

determinados comportamentos, influência nos processos de aprendizagem. A utilização devidamente planejada e adequada pode viabilizar e favorecer o desenvolvimento e aprendizado do aluno com necessidade educacional especial, e ainda pode contribuir no seu processo de inclusão no contexto da escola regular. Conforme Mantoan descreve:

[...] para se tornarem inclusivas, acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam se organizar como sistemas abertos, em função das trocas entre seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os demais espaços pedagógicos de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em seus objetivos e conteúdo, nas quais os alunos se encaixam, segundo seus interesses, inclinações e habilidades [...] (MANTOAN, 2000, p. 2).

É certo que nos dias atuais, encontramos várias tecnologias que viabilizam a comunicação, porém o que vai agregar maior peso a essas tecnologias é a interação e a colaboração de cada uma delas. Por isto, o grande desafio para o professor é equipar essas tecnologias efetivamente de forma a atender aos interesses dos aprendizes e da grande comunidade de ensino e aprendizagem, pois as novas tecnologias e a informática são elementos determinantes na criação de novos modelos pedagógicos.

4.5 CATEGORIA 4: EXPERIÊNCIA PRÁTICA

4.5.1 Contribuições da Sala de Recurso, para a aprendizagem do aluno (a) com Deficiência Intelectual

Para refletir e entender a intencionalidade da ação docente em situações planejadas de ensino-aprendizagem nas SRM's, bem como a multidimensionalidade do fenômeno educacional, serão analisadas algumas questões pedagógicas que fundamentam a ação do professor no atendimento educacional especializado.

Vale ressaltar que não podemos falar de mediação no AEE, sem citar Vygotsky (1988), o qual afirma que a aprendizagem tem origem social a partir da relação e interação com seus pares. Assim, o indivíduo se constrói nas relações que ele estabelece com os outros e com o mundo que o cerca.

Desta forma, como pesquisadora inquieta com relação ao AEE em Sala de

recursos Multifuncional, mais especificamente com o professor que trabalha com esta modalidade de ensino, sempre vem em mente o questionamento: como é o processo de mediação nas SRM's? Sabendo que nos cursos de formação para professores, são repassados conhecimentos com relação às tendências pedagógicas, por fazer parte de um processo histórico e curricular. E que na prática, cada docente quando entra na sala de aula, leva na bagagem sua cultura, ideologia, formação, enfim, sua metodologia, onde predomina uma ou outra tendência, ou todas juntas.

Por esta razão, uma das questões de análise desta pesquisa, foi sobre as contribuições da Sala de Recursos, para a aprendizagem do aluno (a) com Deficiência Intelectual. Exemplificando esta questão, apresentamos as seguintes falas:

_ Professor 3: Realizando um trabalho individualizado com planejamento adequado para cada aluno, as contribuições podem ser fantásticas favorecendo o aluno na aprendizagem e na sua vivência cotidiana.

_ Professor 5: É onde trabalha especificamente a dificuldade que o aluno apresenta de maneira individual, pois cada aluno tem o seu planejamento de acordo com sua dificuldade, assim, aqui suas dificuldades são trabalhadas de muitas formas para atingir o objetivo de cada aluno.

_ Professor 7: Os atendimentos dos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais contribuem para o desenvolvimento do processo cognitivo, através de atividades adaptadas, jogos pedagógicos com aspectos lúdicos, os quais, vem a promover a criatividade do alunado e também a autoestima, que é algo fundamental para os alunos, pois eles chegam totalmente desacreditados de suas potencialidades, totalmente dependentes e até mesmo com certo medo de tentar, ai eles preferem não arriscar em realizar nada, por medo do erro e dos rótulos, e é neste sentido que a autoestima é baixíssima.

_ Professor 8: Contribui para diminuir ou sanar quando possível, as principais dificuldades encontradas.

Pode-se observar através das respostas que estas professoras seguem as instruções para Sala de Recursos multifuncional no Estado do Paraná (instrução 16/2011), através de um de seus critérios de organização pedagógica orienta para que o plano de atendimento educacional especializado seja:

[...] uma proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida de acordo com a especificidade de cada aluno. Será elaborado a partir das informações da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, contendo objetivos, ações/atividades, período de duração, resultados esperados, de

acordo com as orientações pedagógicas SEED/DEEIN (PARANÁ, 2011 p. 5).

Também observamos neste caso, que aparecem muitas características da Pedagogia Histórico-Crítica, pois o professor é orientador, é aquele que vai abrindo perspectivas a partir dos conteúdos e atividades, tendo um envolvimento com o estilo de vida do aluno, conhecendo suas características, suas dificuldades, exigindo o esforço do aluno, para que o este se mobilize com uma participação ativa.

Pois, a respeito da descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, Saviani observa que esta questão [...] trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2008, p. 14).

É nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica e a psicologia histórico-cultural irão se aproximar e contribuir, uma com a outra, para a educação escolar das pessoas com e sem deficiência. Assim, o papel do professor na Sala de Recursos Multifuncional, é de facilitador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno. É ele quem organiza situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os alunos. Ressalta Mizukami que:

O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. Autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia (MIZUKAMI, 2007, p. 71).

Nesse sentido, o trabalho nas SRM's e seu planejamento individual, precisam ser bem diferentes do que propõe a educação tradicional. Sua atuação deve ser mais ampla e complexa, considerando o contexto histórico e político da sociedade, os interesses, as competências e as limitações dos sujeitos inseridos nas diferentes realidades. Ao professor cabe, portanto, criar condições para que os alunos superem a situação atual vivenciada pela realidade social e também pelas condições orgânicas e/ou intelectuais ou transtornos provocados por deficiências de ordem sensorial, intelectual, motora, comportamental ou física.

4.5.2 A Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional

Observa-se que vem ocorrendo muitas mudanças na sociedade, principalmente decorrente das novas descobertas e inovações tecnológicas, vêm exigindo uma reorganização nas atividades escolares, uma educação de qualidade e um professor preparado para enfrentar desafios e propor soluções.

Assim, a utilização das TIC's como práticas pedagógicas estão sendo cada vez mais incorporadas no cotidiano da escola. Porém, na realidade escolar, o uso significativo, como ferramenta que contribua para a construção de conhecimento, está longe de ser efetivada, pois, percebe-se ainda, que sua utilização está servindo apenas como ferramenta para incrementar a aula, como um instrumento para se repassar determinado conteúdo, não para o aluno construir por meio e com ele o seu conhecimento. Este fato acontece, por conta de uma formação que não prepara o professor para uma cultura de uso das tecnologias como meio de produção do conhecimento, dificultando assim sua utilização e provocando até resistência por parte de alguns que receiam aprendê-las e fazer uso delas.

Com isto, precisamos verificar se esta hipótese procede ou não, se utilizando mais um questionamento sobre a experiência prática dos professores com relação das Tecnologias de Informação e Comunicação, disponível na Sala de Recursos Multifuncional onde trabalham, recursos estes, que já foram relatados no quadro 10, para que possamos nos orientar, através da verificação do que cada uma das SRM dos municípios investigados tem disponível, através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncional, pelo Governo Federal. Desta forma são apresentadas 8 (oito) respostas obtidas, conforme apresentação:

Quadro 10 – O trabalho com as TIC na Sala de Recursos Multifuncional

Professor	Trabalhos Desenvolvidos
PROFESSOR 1	<i>Objetivo didático: aprender o alfabeto; Recursos tecnológicos: uso do computador, dos softwares; Estratégias de ensino que possibilitam a compreensão e a realização correta das atividades.</i>
PROFESSOR 2	<i>Utilização de materiais adaptados das mais diversas formas, aplicativos (prodeaf por exemplo) e recursos disponíveis na rede.</i>
PROFESSOR 3	<i>Sim, tem horários fixos duas vezes na semana.</i>
PROFESSOR 4	<i>É utilizado com jogos para desenvolver a memória, concentração, para alunos com problemas óculo manual, para desenvolver a motricidade fina e melhorar a letra.</i>

PROFESSOR 5	<i>É utilizado para realizar pesquisa individual, como adaptação da escrita, para relaxamento e até mesmo como uma motivação, porque muitas vezes se trata de uma ferramenta de difícil acesso para alguns alunos.</i>
PROFESSOR 6	<i>Não há recursos disponíveis. Uso meus próprios materiais como computador e celular e dos alunos que tem.</i>
PROFESSOR 7	<i>Neste momento, utiliza para pesquisas, jogos online para o desenvolvimento do raciocínio, memória e atenção. Trabalha utilizando os conhecimentos básicos de informática em alguns programas como: Word, Wordpad, Power point.</i>
PROFESSORA 8	<i>Pesquisa, jogos, comparações depois de dados analisados.</i>

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Através de uma análise realizada a partir da observação do quadro acima, nota-se que os professores trabalham de maneira aleatória, sem seguir uma orientação, ou uma formação específica para com o aluno deficiente intelectual, demonstrando através deste, não terem participado de nenhuma qualificação para utilizar os materiais recebidos pelo programa das SRM's.

Valente ressalta que o professor:

[...] diante do uso dessas novas possibilidades, tem se sentido bastante inseguro e, praticamente, a sua formação tem que ser refeita [...]. Na verdade, a introdução da Informática na educação, segundo a proposta de mudança pedagógica, como consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda do professor (VALENTE, 1998, p. 25).

Apesar de estarmos na sociedade da informação e a despeito de as políticas públicas de governo incentivarem o aparelhamento tecnológico das escolas, notamos que muitos professores não estão familiarizados com o uso do computador na sua prática em sala de aula.

No contexto atual, não devemos esperar que o uso do computador ofereça uma solução mágica para promover a educação, mas considerá-lo um importante instrumento pedagógico para facilitá-la. Sabendo explorar essa ferramenta através de projetos, o professor poderá proporcionar uma aprendizagem com enfoque contextualizado e significativo. O uso do computador não poderá prescindir das relações humanas para funcionar como apoio ao processo de aprendizagem uma vez que este processo se estabelece na interação professor-aluno-computador. Para que isso seja possível, o professor deve planejar, executar e avaliar situações didáticas em ambientes de aprendizagem.

De acordo com Rego:

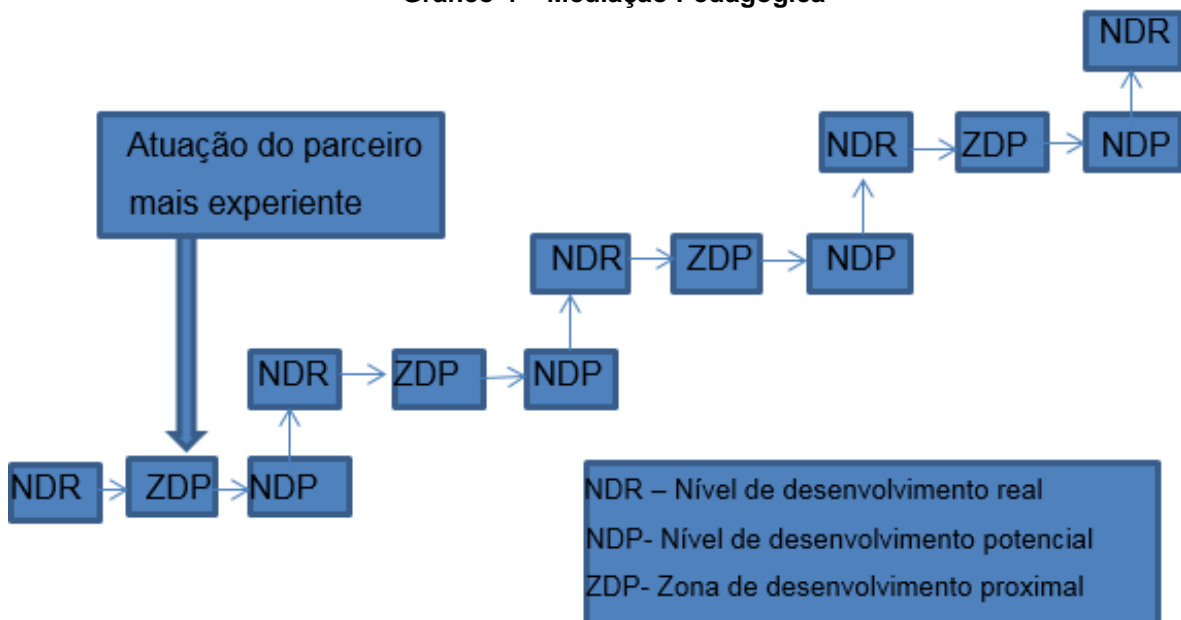
As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que

Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo (REGO, 2002, p. 104).

A mediação pedagógica favorecerá um modo de interação entre o mundo interior e o exterior do sujeito de forma que esse indivíduo possa desenvolver e ampliar suas capacidades. Cabe ressaltar que não existe um único e ideal método para o direcionamento das atividades para os alunos com deficiência intelectual e, de forma alguma, como também não há necessidade de ser utilizada uma gama de métodos indiscriminadamente.

Vygotsky (2001) diz que a mediação pedagógica deve partir do que o aluno já domina, chamado de **Nível de Desenvolvimento Real**, para atuar na **Zona de Desenvolvimento Proximal**, que é o que o aluno precisa do auxílio do professor para efetivar e chegar no **Nível de Desenvolvimento Potencial**. Na figura a seguir, observa-se que a ZDP definirá as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação, se transformando continuamente.

Gráfico 4 – Mediação Pedagógica



Fonte: Nogueira (2013, p. 93).

Este gráfico será utilizado para representar como os professores de SRM que fizeram parte desta pesquisa, desenvolvem a mediação se utilizando dos recursos que tem disponibilizado em suas salas para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. O quadro a seguir é baseado no

quadro 10 – O trabalho com as TIC na Sala de Recursos Multifuncional.

Quadro 11 – Zona de Desenvolvimento Proximal

Objetivo dos equipamentos	Atuação da Mediação pedagógica
Objetivo didático	ZDP
Jogos pedagógicos	ZDP
Pesquisa	ZDP
Relaxamento	NDR
Motivação	NDR

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Observamos que foram apresentadas atividades com objetivo de desenvolver a linguagem como é o caso das atividades didáticas e as pesquisas, relacionadas aos conteúdos planejados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular a ser aprovada pelo Ministério da Educação no ano de 2016, mas que já pode ser utilizada como base. Também foram apresentadas atividades para o desenvolvimento do pensamento e consciência, como os jogos pedagógicos.

Percebe-se que a mediação nas SRM's, acontece de maneira diferenciada da sala de aula comum, reforçando a necessidade de existir uma conversa entre as duas para que o trabalho com o aluno com deficiência intelectual seja mais eficaz.

É preciso sim, refletir sempre sobre o processo de ensino- aprendizagem, ou seja, sobre a própria prática e sobre as oportunidades de interação do aluno com o objetivo de conhecimento, a fim de avaliar a eficácia das estratégias, além de propor adaptações e/ou alteração de procedimentos. Enfim, quanto mais diversificados e adequados forem os métodos de ensino às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem dos alunos, menores serão as barreiras de aprendizagem.

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. [...] primeiro o professor faz a leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos que, por sua vez, o refazem, o reconstruem para si, tornando-o seu, dando-lhe um novo sentido (GASPARIN, 2007, p. 113-114).

A utilização dos recursos pedagógicos tem contribuído para viabilizar o processo ensino-aprendizagem na sala de recurso multifuncional, por despertar o interesse dos alunos, ser atrativos, estimulante, assim, auxiliando no

desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, porque os alunos se envolvem na atividade, o que acontece de maneira variada.

_ Professor 1: Os recursos tecnológicos são atrativos e de interesse dos alunos, ajudando a fixar e compreender conteúdos e atividades didáticas, tornando a aula mais atraente e efetiva.

Neste sentido, a sala de recursos multifuncionais integra um grupo de ações que recebe apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC) com o propósito de melhorar a qualidade do ensino público nacional, também no Atendimento Educacional Especializado.

Observamos que desta maneira, sem qualquer ingenuidade, identificamos que as professoras participantes dessa pesquisa já vivenciam a inclusão digital em suas salas de recursos multifuncionais, por conta da determinação e consciência da realidade, e que mesmo diante das dificuldades, acreditam que não existem barreiras para o processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se inicialmente como objetivo, verificar as necessidades formativas do professor para a utilização dos recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional.

Constatou-se que a formação continuada dos professores da Educação Especial não está dando conta de que o professor desta modalidade de ensino, em conjunto com o professor da sala regular, apoiaria a participação de todos os alunos em sala de aula. Assim, a necessidade de atenção individual pode ser reduzida. Igualmente, a experiência de acompanhamento de um indivíduo pode levar a um aumento na aprendizagem ativa, independentemente, como também contribuir para a melhoria no ensino para um grupo mais amplo de alunos. O apoio mútuo é uma parte de todo o ensino e todo o pessoal está envolvido nele.

A Formação continuada para professores da Educação Especial, também deve salientar que a utilização das TIC's como práticas pedagógicas estão sendo cada vez mais incorporadas no cotidiano da escola, nas Salas de Recursos Multifuncionais. Por que, na realidade, o uso significativo, como ferramenta que contribua para a construção de conhecimento, está longe de ser efetivada. Uma vez que teoria e a prática deveriam se imbricar, mas no contexto escolar diário, percebe-se que a realidade se apresenta bem diferente e que existem adversidades perceptíveis pelo lado teórico.

O Atendimento Educacional Especializado nas SRM's produz um trabalho pedagógico especializado, utilizando de metodologias específicas, para desenvolver os processos: cognitivo, motor, socioafetivo, emocional, necessários para a apropriação e produção de conhecimentos dos alunos com algum tipo de deficiência.

Para que a aprendizagem aconteça de fato, é essencial o professor assumir seu papel de mediador do conhecimento, pois a mediação é essencial no processo ensino-aprendizagem, e é por meio dela e das relações estabelecidas que o aluno desenvolve o seu psiquismo e transforma a sua realidade; por isso o trabalho da escola deve sempre procurar compensar e superar as limitações do aluno.

Na visão de Vygotsky (1983) o trabalho educativo deve buscar superar as limitações a partir do ensino, entendendo a pessoa com deficiência como um ser capaz de desenvolver todo o seu potencial por meio do acesso aos conhecimentos

científicos e das mediações – estas, essenciais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência.

Para tanto, o Plano Nacional de Educação que apresenta 20(vinte) metas a serem alcançadas até o ano de 2024. Os Planos Municipais de Educação, foram elaborados de acordo com suas realidades, destacando que a meta 4 é destinada à educação especial e as metas 13, 14, 15 e 16 são destinadas à formação continuada de professores. Contudo, as escolas contam com o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional, sendo um ambiente mobiliado e equipado que possui um profissional com formação específica para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, a formação dos professores para trabalhar nas SRM's dos municípios do núcleo regional de União da Vitória não é moldada, visto que, já foram mencionados alguns pontos a serem trabalhados, pensando na relação do professor de classe comum com o professor de SRM.

Desta forma, a proposta é de fazer uma formação continuada em contexto do professor de classe comum mais o professor de Sala de Recursos Multifuncional dentro da SRM, buscando parceria com Universidades próximas, promovendo além da formação, uma troca de ideias e experiências entre os professores na promoção do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Eu, sendo responsável pelo Ensino Fundamental e Educação Especial no município de Paulo Frontin – PR e mestre em Educação e Novas Tecnologias, posso ajudar na relação teoria e prática de forma efetiva, iniciando na minha localidade.

REFERÊNCIAS

AAMR. American Association ou Mental Retardation. **Retardo mental: definição, classificação e sistema de apoio**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, M. E. B. **O educador no ambiente virtual: concepções, práticas e desafios**. Fórum de Educadores. São Paulo: SENAC, 2004.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, Marília, 2011.

BERNARDES, C. A. H. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas**. Dissertação de Mestrado. Joinville: Univille, 2014.

BERTUOL, C. L. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel – PR**. Dissertação de Mestrado. Cascavel, Unioeste, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>, acesso em: 10/04/15.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado**. Brasília, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>, acesso em: 25/04/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Resolução 02/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>, acesso em: 25/04/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>, acesso em: 15/04/15.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>, acesso em: 25/04/2015.

_____. Ministério da Educação. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>, acesso em: 25/04/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-007&Itemid=30192>, acesso em: 18/04/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>, acesso em: 10/05/2015.

_____. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. **Portaria Ministerial N.º 1793, de dezembro de 1994**. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>, acesso em: 22/01/2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>, acesso em: 22/01/2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>, acesso em: 22/01/2016.

_____. - Ministério da Educação. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, acesso em: 13/09/2016.

_____. - Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Proposta preliminar**. Segunda versão revista. Brasília, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>, acesso em: 15/09/2015

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n.5, p. 7-25, set., 1999.

CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; OLIVEIRA, A. M. (Orgs.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem**. Parte II: Ênfase na perspectiva interdisciplinar. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2012, 208p.

CARVALHO, R. E. **A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento**. Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CORREIA, M. L. **Dificuldades de aprendizagens específicas**. Lisboa: Porto Editora, 2008.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2009.

DOURADO, F. L. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>, acesso em 13/09/2015.

DRUCKER, P. F. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EMER, S. O. **Inclusão escolar: formação docente para o uso das TIC's aplicada como tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncional e sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

FERREIRA, M. C. C. Projeto pedagógico e a educação especial. In: **Minicurso no IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: 29 a 31 de outubro de 2007.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cad. Pesquisa (online) ISSN 0100-1574. n. 116, p. 21-39, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério 2º Grau. Série formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da escola pública**. 27. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKII. L. S. (e outros). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 1. ed. São Paulo: Moraes Ltda, 1991.

MAGALHAES, R. C. B. P. Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações. In: **Anais da 24ª. ANPED**. Caxambu: ANPED, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana. In: **III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: desafio para o novo milênio**. Foz do Iguaçu: 1998.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Tese de Doutorado. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 16. ed. São Paulo: EPU, 2007.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PARANÁ. SEED/SUED. Instrução 16/2011. **Critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional – Tipo I, na educação básica**. Curitiba: SEED/SUED, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. UERJ: Rio de Janeiro, 2009. (Tese de doutorado)

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SALOMÃO, R. L. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso.** Dissertação de Pós-Graduação. Brasília: UnB, 2013.

SANTOS, I. M. **Inclusão escolar e educação para todos.** 2010. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e democracia.** Coleção Educação Contemporânea. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Brasileira de Educação.** v.14, n. 40, pp. 143-155, 2009.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Programa Nacional de Informática na Educação. São Paulo: Estação Palavra, 1998. p. 11-28.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 19. ed. São Paulo: Libertad, v. 2, 141p, 2014.

VIEIRA C. T. M. **O atendimento na sala de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na rede municipal de Macapá/AP.** Dissertação de Mestrado. Macapá: UNIFAP, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2012.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas** (Tomo III). 2. ed. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

UNINTER – Centro Universitário Internacional

Mestranda: Cristina Frates Carlotto

ENTREVISTA

1. Qual a sua formação inicial e continuada?
2. Quantos anos trabalha na Sala de Recursos Multifuncional?
3. O que você entende por Sala de Recursos Multifuncionais?
4. Você recebeu formação para trabalhar na SRM?
5. Segundo pesquisa realizada através do Educacenso, na região dentre os diagnósticos dos alunos, o qual se sobressai em maior número é o Deficiente Intelectual. Você concorda?
6. O que você entende sobre Deficiência Intelectual?
7. Qual o papel e importância da Sala de Recurso na aprendizagem de aluno (a) com Deficiência Intelectual?
8. Especifique quais destes itens você tem em sua Sala de Recursos Multifuncional e quais são utilizados:

Equipamento	Qtde.	Possui	Não possui	Utilizado	Não utilizado
Microcomputadores	02				
Material Dourado	01				
Laptop	01				
Esquema Corporal	01				
Estabilizador	01				
Bandinha Rítmica	01				
Scanner	01				
Memória de Numerais	01				
Impressora laser	01				
Tapete Alfabético Encaixado	01				
Teclado com colméia	01				
Software Comunicação Alternativa	01				
Equipamento	Qtde.	Possui	Não	Utilizado	Não

			possui		utilizado
Acionador de pressão	01				
Sacolão Criativo Monta Tudo	01				
Mouse com entrada para acionador	01				
Quebra Cabeças - seqüência lógica	01				
Lupa eletrônica	01				
Dominó de Associação de Ideias Mobiliários	01				
Dominó de Frases	01				
Mesa redonda	01				
Dominó de Animais em Libras	01				
Cadeiras	04				
Dominó de Frutas em Libras	01				
Mesa para impressora	01				
Dominó tátil	01				
Armário	01				
Alfabeto Braille	01				
Quadro branco	01				
Kit de lupas manuais	01				
Mesas para computador	02				
Plano inclinado – suporte para leitura	01				
Cadeiras	02				
Memória Tátil	01				

9. O que você entende por tecnologia de informação e comunicação?

10. Como você trabalha com o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação na Sala de Recursos Multifuncional?

11. Quais os recursos e com quais objetivos você trabalha na SRM com a aprendizagem de alunos com DI?

Fonte: AUTORA.

ANEXO 1 – MAPA DOS MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DO NÚCLEO REGIONAL DE UNIÃO DA VITÓRIA



Núcleo Regional de Educação de União da Vitória

Institucional

Este Núcleo Regional de Educação atende 9 (nove) municípios:

Antônio Olinto, Bituruna, Cruz Machado, General Carneiro, Paula Freitas, Paulo Frontin, Porto Vitória, São Mateus do Sul e União da Vitória.



ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) _____ desenvolvida (o) por _____. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada / orientada) por _____, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefone n.º _____ ou e-mail _____.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é _____.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de (descrever o tipo de abordagem por exemplo, entrevista semiestruturada / observação / aferição / exame / coleta / análise do prontuário / grupo, etc.) (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (s) orientador (es) / coordenador (es).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Curitiba, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura do (a) testemunha (a): _____

ANEXO 3 – CONCORDÂNCIA DO SERVIÇO ENVOLVIDO**CONCORDÂNCIA DO SERVIÇO ENVOLVIDO**

Prezado Coordenador

Declaramos que nós do (a) _____, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa: _____ sob a responsabilidade de _____, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Internacional – UNINTER, até o seu final em agosto de 2016.

Estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão _____ e que o presente trabalho deve seguir a resolução 466/12 do CNS e complementares.

Sendo o que se apresenta aproveitamos para enviar nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,

Responsável pelo Serviço
(Nome e cargo)

ANEXO 4 – FOTOS DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS

Fonte: Acervo da Autora (2016).



Fonte: Acervo da Autora (2016).



Fonte: Acervo da Autora (2016).



Fonte: Acervo da Autora (2016).