

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

**FABIANE SCHWADE JANUÁRIO**

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORAS DA SALA DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAL: PROPOSIÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS  
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PONTA GROSSA**

**2022**

**FABIANE SCHWADE JANUÁRIO**

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORAS DA SALA DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAL: PROPOSIÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS  
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPG) - Linha de pesquisa: práticas e processos formativos de educadores para educação inclusiva.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Antônia de Souza

**PONTA GROSSA**

**2022**

J35 Januário, Fabiane Schwade

Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional: proposições didático pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do ensino fundamental / Fabiane Schwade Januário. Ponta Grossa, 2022.

129 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza.

1. Educação inclusiva. 2. Trabalho colaborativo. 3. Deficiência intelectual. 4. Anos finais do ensino fundamental. 5. Sala de recursos multifuncional. I. Souza, Maria Antônia de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**FABIANE SCHWADE JANUÁRIO**

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORAS DA SALA DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAL: PROPOSIÇÕES DIDÁTICO  
PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 26 de setembro de 2022.

**Membros da Banca:**



**Profª. Dra. Maria Antônia de Souza – UEPG (Presidente)**



**Profª. Dra. Kátia Abreu Fonseca (Membro Externo)**



**Profª. Dra. Elenice Parise Foltran (Membro Interno)**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Alysson e meus filhos Danilo e Cassiano, que compreenderam meus inúmeros momentos de ausência, enquanto me dedicava por horas e horas às pesquisas para a produção da escrita deste estudo.

À minha orientadora, Maria Antônia de Souza, que se dedicou para me encaminhar às melhorias da apresentação deste estudo, dando-me a liberdade para seguir pelos caminhos que tracei para desenvolver a pesquisa.

À professora Kátia de Abreu Fonseca por ter me encorajado a seguir por uma direção pouco abordada até então, a estruturação didática voltada às adaptações curriculares para anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Aos professores Elenice Parise Foltran, Vera Lúcia Martiniak e Ariangelo Dias por terem acreditado no projeto Trilhas da Inclusão.

Às amigas Regina Fogaça, Gina Eliza Schmidt, Silvana de Fatima Traversoli do Carmo, Valdenise Batista Bueno e Cristiane Pawlak Manrique, por tantas trocas de informações, parcerias em projetos, áudios de apoio, reuniões via *meets* para resolver assuntos coletivamente.

À todos os professores que fizeram parte de minha pesquisa e também do grupo Trilhas da Inclusão. Depois que elaboramos os trabalhos colaborativamente, percebemos que se estivermos unidos, a inclusão escolar pode ter resultados muito melhores.

Ao grupo Segura na Mão de Deus, que foi nossa sala de aula pelo *whatsapp*. Nas reuniões com o grupo, um avisou o outro sobre prazos que estavam finalizando, compartilhamos angústias, trocamos ideias e fizemos novas amizades.

À UEPG e ao PROFEI pela iniciativa e a coragem de embarcar em um novo programa mesmo durante a Pandemia. Certamente sem ele e seu formato EAD, muitos de nós professores trabalhadores em escolas não teríamos a possibilidade de nos qualificar de tal maneira.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

À Deus por me permitir evoluir como pessoa, profissional e me dar forças para seguir em frente em momentos em que os obstáculos eram tão grandes que pareciam ser impossíveis de serem superados.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer o trabalho desenvolvido por oito professoras na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa – PR. Realizamos reuniões via *Google Meet* para discutir sobre o trabalho docente na SRM e conhecer os recursos didático pedagógicos utilizados pelas participantes da pesquisa. Trabalhamos com a abordagem da pesquisa colaborativa, de natureza aplicada, adotando procedimentos de pesquisa participante, embasadas em um levantamento bibliográfico que serviu de suporte às nossas ações. O foco do estudo está alinhado aos conteúdos de português e matemática do 6º ao 9º ano. Realizamos discussões para identificar as metodologias de trabalho utilizadas pelas professoras na SRM e reformulamos as propostas didáticas, expostas por elas, com o intuito de que fossem desenvolvidas junto aos seus alunos de SRM. Findado este processo, destacamos os resultados dos alunos na realização das atividades e chegamos conjuntamente à algumas propostas didático pedagógicas, que poderão subsidiar o trabalho de outros professores na SEM que trabalham com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Através de nosso estudo foi possível perceber que o trabalho colaborativo contribuiu para o enriquecimento profissional de todas as participantes da pesquisa, as quais tiveram a oportunidade de apresentar suas produções didáticas ao grupo e ao mesmo tempo conhecer as produções das colegas. Percebemos a importância da estruturação didática de forma colaborativa voltada às adaptações curriculares, beneficiando assim alunos com materiais mais atrativos e condizentes com a faixa etária. Vimos que o trabalho colaborativo oportuniza aos professores a compartilharem ideais e atividades otimizando a organização didática no dia a dia das escolas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Trabalho Colaborativo. Deficiência Intelectual. Anos Finais do Ensino Fundamental. Sala de Recursos Multifuncional

## ABSTRACT

This research aimed to know the work developed by eight teachers in the Multifunctional Resource Room (SRM) of the state education network in the municipality of Ponta Grossa - PR. We held meetings via Google Meet to discuss the teaching work at SRM and learn about the pedagogical didactic resources used by the research participants. We work with a collaborative research approach, of an applied nature, adopting participatory research procedures, based on a bibliographic survey that supported our actions. The focus of the study is aligned with the contents of Portuguese and Mathematics from 6th to 9th grade. We held discussions to identify the work methodologies used by the teachers at SRM and reformulated the didactic proposals exposed by them so that they could be developed with their SRM students. Once this process is over, we highlight the results of the students in carrying out the activities and together we arrive at some didactic-pedagogical proposals that may subsidize the work of other teachers at SRM who work with students in the final years of elementary school. Through our study, it was possible to perceive that collaborative work contributed to the professional enrichment of all research participants who had the opportunity to present their didactic productions to the group and at the same time get to know the productions of their colleagues. We realize the importance of didactic structuring in a collaborative way aimed at curricular adaptations, thus benefiting students with more attractive and age-appropriate materials. We saw that collaborative work gives teachers the opportunity to share ideas and activities, optimizing the didactic organization in the daily life of schools.

**Keywords:** inclusive education. collaborative work. intellectual disability. final years of elementary school. multifunctional resource room

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	Linha do tempo – Educação Especial no Brasil .....	22
FIGURA 2-	Adesão dos Professores - Grupo Trilhas da Inclusão .....	66
FIGURA 3-	Tempo para a elaboração de uma atividade adaptada .....	69
FIGURA 4-	Definições: flexibilização, adequação e adaptação .....	72
FIGURA 5-	Tipo de letra.....	73
FIGURA 6-	Semelhança na grafia de letras minúsculas .....	74
FIGURA 7-	Núcleo conceitual do conteúdo e respostas no texto .....	75
FIGURA 8-	Atividade diretamente relacionada ao texto .....	76
FIGURA 9-	Indicativos visuais .....	77

## LISTA DE QUADROS E TABELA

QUADRO 1-	Encontro com as professoras.....	19
QUADRO 2-	Buscas de textos com os descritores da pesquisa.....	35
QUADRO 3-	Textos e autores selecionados .....	35
QUADRO 4-	Avaliação para ingresso e matrícula dos alunos na SRM.....	46
QUADRO 5-	Atribuições do professor de SRM .....	49
QUADRO 6-	Especificação dos itens da Sala Tipo I .....	55
QUADRO 7-	Municípios do Paraná participantes do grupo Trilhas da Inclusão em 2021.....	68
QUADRO 8-	Municípios e estados participantes do grupo Trilhas da Inclusão em 2021.....	68
QUADRO 9-	Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	85
QUADRO 10-	Datas, assuntos e professoras participantes da pesquisa.....	88
QUADRO 11-	Indicativos da ação pedagógica das Instruções de 2011, 2016 e 2018 da Sala de Recursos Multifuncional do Paraná.....	95
TABELA 1-	Recursos destinados pelo programa Escola Acessível.....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ADI</b>	Ação Direta de Inconstitucionalidade
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>APMF</b>	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CEP</b>	Conselho de Ética em Pesquisa
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>DUA</b>	Desenho Universal para a Aprendizagem
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>IBC</b>	Imperial Instituto dos Meninos Cegos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LALUPE</b>	Laboratório Lúdico Pedagógico
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>PAEE</b>	Público Alvo da Educação Especial
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNEE</b>	Política Nacional a Educação Especial
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PEI</b>	Plano Educacional Individual
<b>PROFEI</b>	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação e do Esporte
<b>SENEB</b>	Secretaria Nacional de Educação Básica
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncional

<b>SUED</b>	Superintendência da Educação
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDAH</b>	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>TFE</b>	Transtorno Funcional Específico
<b>TGD</b>	Transtorno Global de Desenvolvimento
<b>UEPG</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCURSOS PARA CHEGARMOS NA ESCOLA INCLUSIVA DA ATUALIDADE</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 2- MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DE 2016 A 2021</b> .....	34
2.1 INSTRUÇÕES NORMATIVAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO PARANÁ .....	45
2.2. ESTRUTURA FÍSICA E DIDÁTICA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL.....	54
<b>CAPÍTULO 3 – GRUPO TRILHAS DA INCLUSÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O TRABALHO COLABORATIVO</b> .....	62
3.1 MOMENTOS DE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	64
3.1.1 Tipo de Letra.....	72
3.1.2 Núcleo Conceitual do Conteúdo e Respostas no Texto.....	75
3.1.3 Indicativos Visuais nas Atividades .....	77
3.2 SEGUINDO AS TRILHAS .....	78
<b>CAPÍTULO 4 - DIÁLOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS</b> .....	82
4.1 DIÁLOGOS TROCA DE IDEIAS E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS ENTRE PROFESSORAS DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA- PR .....	85
4.2 PRIMEIRO ENCONTRO: DISCUSSÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO TEMA DE PESQUISA DE ACORDO COM AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL .....	89
4.3 SEGUNDO ENCONTRO: DIÁLOGO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL.....	92
4.4 ENCONTRO 3: AÇÃO PEDAGÓGICA – EXPOSIÇÃO DE ATIVIDADES UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS EM SUAS SRM .....	94
4.5 ENCONTRO 5: ANÁLISE DOS DADOS APÓS O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES COM OS ALUNOS.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

<b>APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO REALIZADA NAS REUNIÕES COM PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

Ao ingressarmos como profissional, concursada em Educação Especial no Estado do Paraná em 2012, deparamo-nos com as primeiras inquietações referentes ao trabalho como professora regente em uma escola especializada no município de Ponta Grossa - PR. Dia após dia buscávamos atividades e materiais para que a dinâmica docente pudesse acontecer. Trabalhando com um grupo de alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), havia recursos escassos e os materiais disponibilizados não eram condizentes com a faixa etária dos alunos.

Na escola especial, havia professores com larga experiência. Alguns estavam trabalhando, na instituição há cerca de 10 a 20 anos. A dinâmica de trabalho consistia na troca de propostas didáticas, contudo essas, muitas vezes não tinham efetivamente um direcionamento para o trabalho com a educação especial. Em diversas ocasiões houve diálogos coletivos em reuniões, sobre a necessidade sentida pelo grupo docente, quanto a importância da disponibilização de materiais para a efetivação do trabalho com a educação especial. As respostas da direção e da equipe pedagógica eram sempre pautadas na diversidade e nas especificidades dos alunos, as quais segundo elas, inviabilizavam a possibilidade em seguir uma linha didática.

No ano seguinte passamos a desenvolver o trabalho em um período com Sala de Recursos Multifuncional - (SRM) no ensino regular. Na Seguimos época as orientações, quanto as atribuições dos professores de SRM, disponíveis na Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011), que atualmente foi substituída pela Instrução nº 09/2018 – SUEE/SEED (PARANÁ, 2018). Ambas destacam que o professor deve “produzir materiais didáticos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos [...] a partir da proposta pedagógica curricular” (PARANÁ, 2018, p. 4).

Assim como acontecia na escola especial na SRM a busca por materiais e a elaboração de atividades e recursos didáticos também ficava a cargo de cada professor, o qual deveria adotar uma metodologia própria, sem nenhum apoio didático institucional para embasar suas ações.

As inquietações, decorrentes dessa situação aos poucos foram sendo evidenciadas por outros professores de SRM, principalmente em reuniões e cursos ofertados pela Secretaria de Educação e do Esporte (SEED/PR). As aflições dos professores costumavam ser relacionadas a própria atuação, pois o direcionamento

do trabalho destes profissionais é pautado numa busca incessante de proposições didáticas que são baseadas nas próprias escolhas.

Cada professor desenvolve suas práticas isoladamente, buscando direcionar seus trabalhos de acordo com os conteúdos estruturantes do currículo prioritário, sem levar a público o que produzem. Capellini (2019, p.22) também evidenciou que as “experiências, estratégias e práticas de ensino exitosas na escolarização dos estudantes PEE” desenvolvidas por professores que trabalham com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) “ficam escondidas nas salas de aula e acabam como vivências isoladas”.

Desse modo, as produções que os professores elaboram para seus alunos permanecem nas escolas, sem a possibilidade de acesso dos demais colegas que possivelmente se encontram na mesma situação de anonimato. Cada um elaborando seus materiais rotineiramente, ano após ano, de forma individual e seguramente, cansativa.

De acordo com informações obtidas junto a Ouvidoria da SEED/PR (PARANÁ, 2021), no relatório final de 2021, constam ao todo 288 professores de Educação Especial no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Destes, 166 trabalham na Salas de Recursos Multifuncional. É um número muito expressivo de profissionais, mostrando que possivelmente há uma grande quantidade de produções e anseios que poderão ser em partes discutidos em nosso estudo.

Desta forma chegamos à questão norteadora deste estudo: Quais são as produções didático-pedagógicas elaboradas pelos professores de Sala de Recursos Multifuncional nos anos finais do ensino fundamental das escolas estaduais de Ponta Grossa - PR?

Optamos por delimitar nosso estudo ao ensino fundamental de 6º ao 9º ano por ser o segmento que está mais alinhado com nossa prática diária nas escolas. No entanto, consideramos que os segmentos do 1º aos 5º anos e do ensino médio merecem a mesma atenção por parte dos professores, pesquisadores e órgãos públicos em geral.

O estudo ocorreu junto a 08 professoras de Sala de Recursos Multifuncional de 08 escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa/PR. Para a escolha destas professoras nos pautamos nas palavras de Wandermurren (2016, p. 259) quando afirma que “os professores mais experientes têm um lugar predominante na

formação dos colegas. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade”.

As professoras foram selecionadas adotando o critério de tempo de experiência no trabalho com SRM e pelo fato de todas serem integrantes do grupo de trabalho colaborativo Trilhas da Inclusão. Este grupo elaborou propostas didático pedagógicas voltadas a alunos com deficiência intelectual (DI), sobre o qual iremos discorrer com mais profundidade no capítulo três.

Justificamos que o quantitativo de 08 professoras, delimitado para a realização da pesquisa, foi definido com base na compreensão de que por para haver diálogos proveitosos nos momentos dos encontros, um número elevado de professores não deixaria espaço de tempo suficiente para que todas pudessem expor suas ideias. Da mesma forma, um número escasso de componentes, talvez não trouxesse contribuições suficientes para dar consistência ao nosso estudo.

O convite para participar do grupo de pesquisa foi enviado às professoras via aplicativo *whatsapp* no mês de setembro de 2021, após a aprovação do parecer número 4.935.619 em 27 de agosto de 2021, o qual passou por uma solicitação de emenda que, também foi aprovada através do parecer número 5.025.022 em 07 de outubro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) submetido na Plataforma Brasil.

As participantes da pesquisa, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) e mediante assinatura de ciência, as professoras aceitaram participar do estudo, gravar suas falas e as utilizar na sequência com a coleta de dados, mantendo-se o sigilo da identidade.

Utilizamos em nosso estudo a linha da pesquisa colaborativa seguindo os conceitos de Ibiapina (2008, p. 31) que considera que essa metodologia de pesquisa no âmbito da educação consiste em uma “atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”.

A pesquisa colaborativa sustentou-se na troca de saberes e experiências entre a pesquisadora e as professoras, “para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar” (IBIAPINA, 2008, p. 23).

O fato de todas as participantes serem mulheres não foi uma seleção proposital e sim, tem a ver com o estudo de Carneiro (2015) que afirma que no setor da educação as mulheres são a maioria. Desta forma, quando nos referirmos diretamente ao grupo falaremos com a conotação do gênero feminino: as professoras.

Aprofundamos as discussões que já eram vigentes e latentes entre grupos de professores da SRM, levantando questões relativas as fragilidades da prática diária nas escolas, bem como fizemos uma exposição de ideias sobre materiais didáticos apresentados, tanto pelas professoras, quanto pela pesquisadora.

O público atendido nas SRM do Paraná são alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2018). Apesar de considerarmos o atendimento de todos os importantes, iremos focar nosso estudo nos alunos com deficiência intelectual, pois assim como Capellini (2018, p. 64) consideramos que este é o público com maiores dificuldades para o acesso ao currículo.

Conduzimos as discussões de modo que cada professora explanasse suas considerações sobre as propostas que realizaram, destacando as necessidades de ajustes quanto ao nível de complexidade quando foram necessários. Estes ajustes foram feitos pela pesquisadora. Após realizadas estas etapas, apresentamos um produto final, o qual poderá servir como um subsídio para o trabalho dos professores de SRM, não esgotando as possibilidades e as potencialidades tanto dos professores em criar recursos, quanto no aprendizado dos alunos, pois é através deles que traçamos novos caminhos para a educação na perspectiva inclusiva.

A Instrução nº 09/2018 - SUED/SEED (PARANÁ, 2018, p. 2) afirma que a SRM “é o espaço organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos”. Essa perspectiva, também está presente no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012, p. 11), que descreve que as salas serão equipadas com mobiliários e materiais didático pedagógicos.

Os recursos didáticos, de acordo com Souza (2016, p. 42), são oriundos de fatores externos “fornecidos pelo Ministério da Educação, produzidos por diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares, a exemplo da Cresol, Senar, Sebrae” e outros.

Ao analisarmos os materiais didáticos/pedagógicos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), verificamos que eles são voltados a um público infantil

e com propostas que estão desconectadas ao currículo dos anos finais do Ensino Fundamental. Ou seja, estes materiais estão fora do contexto tanto de conteúdos quanto da faixa etária dos alunos desta fase escolar.

A escassez de subsídios pedagógicos voltados aos alunos PAEE dos anos finais, tanto na SRM quanto na educação básica torna o trabalho dos professores intenso e solitário, uma vez que cabe a eles elaborar tudo o que precisam para trabalhar com os alunos PAEE.

Esta demanda excessiva de atribuições para os professores, pode influenciar na eficácia do atendimento eficiente para os alunos da SRM. Capellini (2019, p. 20) afirma que “quando essa responsabilidade recai somente sobre os professores do ensino comum, é natural que surja a resistência”. Ou seja, não havendo subsídios didáticos para nortear o trabalho dos alunos com PAEE, cabe aos professores, tanto da educação básica quanto da SRM providenciar tudo o que é necessário para sua atuação juntos aos alunos.

A ausência de suporte pedagógico aliado a atribuição de desenvolvedor de recursos didáticos que é conferida aos professores de SRM nos trouxe algumas inquietações no sentido de descobrir como eles selecionam as atividades para realizar seu trabalho na SRM. Buscamos verificar quais são as bases didáticas utilizadas (sites, livros, *blogs*) e como são estas produções didáticas elaboradas por eles.

Acreditamos, desde o início da pesquisa, que deveria haver produções diversificadas e ricas, elaboradas pelos professores. Essa conclusão encontra respaldo nos estudos de Capellini (2019), visto que autor, evidenciou que os trabalhos dos professores dificilmente vêm a público, ou seja, permanecem no isolamento, pois com produções não são expostas nem para apreciação, nem para enriquecimento de ideias junto a outros colegas.

Nosso objetivo geral foi compreender o trabalho realizado por professoras de Sala de Recursos Multifuncional elaborando novas proposições didático pedagógicas. Desse modo, buscando dar respaldo teórico e metodológico, acerca das hipóteses aqui levantadas, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as metodologias de trabalho utilizadas pelas professoras de SRM;
- Organizar as propostas didáticas expostas pelas professoras para o trabalho na SRM;

- Desenvolver as propostas didáticas com alunos da SRM de 8 escolas estaduais de Ponta Grossa – PR;
- Selecionar as atividades indicadas pelas professoras para compor um caderno didático pedagógico.

Para ter acesso aos dados que pretendíamos coletar junto aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais - (SRM), optamos pela pesquisa colaborativa, pautando-nos nos estudos de Ibiapina (2008, p. 18), ultrapassando a ideia do professor apenas como um coletor do saber produzido por terceiros e sim na percepção do professor como agente criativo, interativo e produtor de ideias.

Paralelamente à busca pela fundamentação teórica, seguimos por vias legais tais como a elaboração do projeto, submissão do projeto à Plataforma Brasil<sup>1</sup> e a autorização do Núcleo Regional de Educação para a realização das pesquisas com os professores das escolas. Tendo todo o processo descritivo aprovado, elaboramos o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e os enviamos às professoras participantes da pesquisa.

Percorremos caminhos estruturantes para embasar nossos estudos, iniciando o capítulo um pela revisão de literatura e análise das SRM no Paraná a partir das instruções dos anos de 2011, 2016 e 2018 com destaque, também, para a estrutura física das SRM do estado.

No segundo capítulo refletimos sobre alguns marcos históricos relacionados a Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil, datando o período de 1854 com a criação do Instituto dos Meninos Cegos com a direção de Benjamim Constant até a atualidade, onde mencionamos o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) que causou grande controvérsia e foi suspenso antes mesmo de entrar em vigor.

O terceiro capítulo traz uma descrição detalhada da formação do grupo Trilhas da Inclusão, um grupo de professores que se uniu para realizar colaborativamente um trabalho de adaptação curricular com os conteúdos do 6º ano em diante. Ainda

---

<sup>1</sup> Aprovação do parecer número 4.935.619 em 27 de agosto de 2021, o qual passou por uma solicitação de emenda que também foi aprovada através do parecer número 5.025.022 em 07 de outubro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa - (CEP) submetido na Plataforma Brasil.

descrevemos e apresentamos exemplos de atividades adaptadas pelo grupo, justificando alguns detalhes fundamentais para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Os diálogos realizados com o grupo de professoras participantes da pesquisa são estudados no quarto capítulo.

No Quadro 1 expomos os encontros e suas respectivas temáticas de discussão:

QUADRO 1 – Encontro com as professoras

<b>Encontro com as professoras participantes da pesquisa</b>	
Encontro 1	Discussão sobre a relevância do tema da pesquisa de acordo com as dificuldades encontradas nas SRM.
Encontro 2	Diálogo sobre os materiais didáticos existentes nas SRM.
Encontro 3	Ação pedagógica - exposição de atividades utilizadas pelas professoras em suas SRM.
Encontro 4	Conversa sobre a resolução das atividades com alunos do 6º ao 9º ano nos atendimentos da SRM.
Encontro 5	Análise das propostas didáticas após indicação de ajustes

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Elaborado pela autora

As reuniões com as professoras ocorreram via *Google Meet*. Este formato foi escolhido pelo grupo para facilitar a dinâmica dos encontros. As ferramentas tecnológicas têm sido inseridas na educação e no período da Pandemia da Covid 19<sup>2</sup> o processo foi bastante acelerado. Isso contribuiu muito no aspecto da praticidade da pesquisa, uma vez que as professoras puderam participar sem comprometer suas dinâmicas de trabalho nas escolas.

Nos encontros com as professoras, buscamos dialogar para conhecer a realidade escolar de cada uma, deixando-as expor suas expectativas em relação aos objetivos de nossa pesquisa e nos embasamos na apresentação de suas demandas

---

<sup>2</sup> A Covid-19 é uma doença infecciosa respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. A Medida Provisória nº 934 foi convertida na Lei 14.040/2020 e determinou a validade das aulas remotas em todo o país (BRASIL, 2020).

e suas vivências para construir juntas, propostas didáticas voltadas ao trabalho da SRM.

Verificamos nas conversas com as professoras que nos últimos anos houve avanços na perspectiva da educação inclusiva. Em contrapartida, pontuou-se que muitas lacunas ainda precisam ser preenchidas. Vamos acompanhar no capítulo a seguir que na trajetória da Educação Especial no Brasil entre os anos de 1854 e 2020 ocorreram diversas mudanças, evoluções e que se faz necessário ampliar o diálogo para que não haja retrocessos e sim melhorias naquilo que ainda se mostra frágil.

## **CAPÍTULO 1 - MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCURSOS PARA CHEGARMOS NA ESCOLA INCLUSIVA DA ATUALIDADE**

Neste capítulo discutimos sobre os avanços da Educação Especial no Brasil ao longo das últimas décadas. Com base nos estudos de Mendes (2010), elaboramos uma linha do tempo na qual podemos visualizar diversas mudanças entre 1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamim Constant até chegar nos indicativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96. (BRASIL, 1996)

Adicionamos aos estudos de Mendes (2010) os princípios que começaram a se delinear na escola comum no Brasil por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), seguimos com base nos indicativos das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) e realizamos uma menção ao Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, denominado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020).

Como já estamos há décadas tratando da questão inclusão escolar, esta não deveria mais “ser tão controvertida, o tema tem despertado um debate fervoroso nos últimos 30 anos, em parte porque, esta filosofia não afeta apenas os estudantes com deficiência, mas implica também em modificar a educação de todos os alunos” (NORONHA, 2016, p.29).

Embora, muitas vezes apareçam como sinônimos, destacamos as diferenças entre a educação especial e a educações inclusiva, sendo que a primeira “historicamente foi caracterizada por um tipo de Atendimento Educacional Especializado praticado em substituição no ensino regular comum e organizado em torno de procedimentos clínico-terapêuticos com foco nas patologias identificadas no educando” (NORONHA, 2016, p. 30).

Na Figura 1, apresentamos uma linha do tempo que mostra de uma forma dinâmica os principais fatos ocorridos na Educação Especial do Brasil entre os anos de 1851 e 2020.

FIGURA 1: Linha do tempo – Educação Especial no Brasil

## 1 - LINHA DO TEMPO - EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL



## 2 - LINHA DO TEMPO - EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL



## 3 - LINHA DO TEMPO - EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL



## 4 - LINHA DO TEMPO - EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL



Fonte: MENDES (2010)

Nota: Sistematizado pela autora

Para trilharmos os caminhos percorridos pela Educação Especial no Brasil iniciamos com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant (MENDES, 2010).

Em 2011 o Instituto Benjamin Constant teve seu funcionamento ameaçado, a partir de uma declaração feita pela então diretora nacional de Políticas Educacionais Especiais do MEC, Martinha Claret. Como a repercussão social a este anúncio foi bastante negativa, o então ministro da Educação, Fernando Haddad emitiu nota marcando uma reunião com as entidades envolvidas para desfazer o mal-entendido (ANADEF, 2011, s/p).

Jannuzzi (2004) sinaliza em suas pesquisas que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC) se destinava também ao ensino primário e alguns ramos do ensino secundário, ensino de educação moral, religiosa e de música, além dos ofícios fabris e trabalhos manuais.

O Instituto dos Surdos-Mudos foi criado em 1854 de acordo com Mendes (2010). No seu percurso de quase dois séculos, o Instituto respondeu por outras denominações, sendo que a mudança mais significativa ocorreu no ano de 1957 com a substituição da palavra “Mudo” pela palavra “Educação”. Atualmente com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a entidade atende em torno de 600 alunos, da Educação Infantil até o Ensino Médio (INES, 2021, s/p).

A criação na Bahia do Hospital Juliano Moreira ocorreu em 1874, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual (MENDES, 2010). O nome do hospital foi em homenagem ao psiquiatra baiano Juliano Moreira, que buscou humanizar o tratamento e acabou com o aprisionamento dos doentes mentais. “Juliano Moreira defendia que a origem das doenças mentais se devia a fatores biológicos e situacionais, contrariando uma vertente daquela época que atribuía os problemas psiquiátricos à miscigenação do país” (PITHON et al, 2019, p. 137).

Em 1887, foi criada no Rio de Janeiro a Escola México para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (MENDES, 2010). Esta também atendia às pessoas com deficiência física e visual.

Foram os médicos que iniciaram o processo de atendimento e escolarização das pessoas com deficiência intelectual. Esses profissionais criaram espaços escolares ligados aos hospitais psiquiátricos, compreendendo a importância da pedagogia no atendimento às crianças, classificadas com grave comprometimento mental e social. “Inicialmente, essas crianças eram mantidas nesses espaços de

isolamento social, juntamente com adultos que apresentavam quadro clínico de loucura” (OLIVEIRA et al 2020, p.193). Porém a partir dessa concepção, iniciada pela medicina, o atendimento clínico se sobrepunha às ações pedagógicas.

Mendes (2010) menciona que o processo de popularização da escola primária pública iniciou entre as décadas de vinte a trinta, quando o índice de analfabetismo do país era de 80%. Após a primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) o panorama mundial se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, através da escola-novista.

Para Cavalheiro e Teive (2013) os ideais de escola nova ainda hoje se encontram inseridos nas práticas pedagógicas. Os interesses da criança são levados em consideração, bem como os espaços adequados de acordo com a faixa etária e o discurso sobre a liberdade do educando são algumas das vertentes deste movimento que ainda encontramos no meio educativo.

Em 1932 a psicóloga russa Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, se expandiu no país (MENDES, 2010). Atualmente existem 232 instituições pestalozzianas espalhadas pelo Brasil. O atendimento da Pestalozzi é baseado principalmente do desenvolvimento total de seus integrantes “envolvendo as faculdades físicas, afetivas e psicológicas: amor, acolhimento e empatia são palavras – chave que proporcionam uma atmosfera de segurança e afeto no nosso trabalho” (PESTALOZZI, 2021, s/p).

Helena Antipoff participou ativamente do movimento que resultou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Não podemos deixar de ressaltar a importância que esta entidade teve e ainda tem em nosso país. Atualmente são 2.200 entidades espalhadas pelo Brasil atendendo aproximadamente 1.300.000 alunos (APAE BRASIL, 2021, s/p).

Em 1961 foi criada a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961) e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, Art. 88 e 89).

Observamos que o direcionamento da lei se destinava à participação dos alunos com deficiência nas escolas regulares com o propósito de integração. Havia

uma previsão orçamentária por parte do poder público a ser investido nas redes privadas que atendiam os alunos com deficiência. “Estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade” (MENDES, 2010, p. 99). Esta prática ainda ocorre atualmente no Brasil, uma vez que não existem escolas especiais mantidas especificamente pelo poder público.

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) fixou diretrizes e bases para o ensino de antigo 1º e 2º graus. O Art. 9º trouxe a orientação de que os alunos com deficiências físicas ou mentais, com atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Como vimos, a lei previa o atendimento, mas não indicava como e quem seria responsável em desenvolver o trabalho com os alunos indicados, terceirizando para Conselhos de Educação esta responsabilidade.

Em junho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) por meio do Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973. Este foi o primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de Educação Especial (MENDES, 2010).

Estes eram os objetivos do CENESP:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, Art. 2º).

No final da década de 1970 foram implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de Educação Especial ao nível do 3º grau (hoje ensino superior) e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de Educação Especial (MENDES, 2010; CORCINI, 2016).

Percebemos com o passar dos anos, grupos sociais representantes de pessoas com deficiências vão se organizando em maior número, até que “em 1980 ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências” (MENDES, 2010, p 101). Essas reuniões foram o primeiro passo para a organização nacional das pessoas com deficiência.

Em termos de legislação um marco muito importante, para o direcionamento da Educação Especial, em nosso país ocorreu com a constituição A Constituição Federal Brasileira de 1988 que traçou linhas direcionando o atendimento educacional especializado por novos caminhos ao mencionar no Art. 208: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A partir desse indicativo presente na Constituição Federal Brasileira houve a ampliação das discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares, não sendo mais o foco para os estudos destas pessoas voltado exclusivamente às escolas especiais.

Em 1992 uma reforma administrativa extinguiu a SEESPE (antiga CENESP) e a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) assumiu a responsabilidade de implementar a política de Educação Especial. De acordo Mendes (2010) esta secretaria, até então fora marcada por uma atuação terapêutica e assistencialista, foi deixando o viés educacional em segundo plano.

Ao final da década de 1990 a Educação Especial brasileira passa a ser marcada pelo contexto de reforma do sistema educacional e pelo amplo debate da inclusão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) ficou alinhada com a Constituição de 1988, indicando que os indivíduos com deficiências deveriam ter suas matrículas priorizadas na rede pública regular de ensino.

O AEE passou a ser visto como estratégia de inclusão escolar e educação inclusiva e não mais como uma forma de integração. No entanto as constatações de Mendes (2010, p. 106) evidenciam que a matrícula dos alunos com PAEE nas escolas regulares não lhes garante necessariamente uma educação apropriada, “seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”.

O atendimento de alunos com deficiência na rede regular de ensino aos poucos foi se estabelecendo, inicialmente nas classes especiais. Estas classes apesar de estarem inseridas no espaço de ensino regular, mantinham a conotação excludente, uma vez que os alunos não se integravam com os demais colegas da escola. Em 2006 ampliou-se as discussões sobre a inclusão escolar com o início da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Assim, aos poucos, os alunos que estavam matriculados nas classes especiais foram sendo acomodados nas salas de aulas regulares e o atendimento educacional especializado para estes alunos passou a ocorrer no contraturno.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), passou a ser mais incisiva no Brasil a busca da construção de sistemas educacionais inclusivos, que fortaleçam o paradigma de que todos os estudantes têm o direito de ter suas especificidades e suas necessidades atendidas.

Neste período, a inclusão escolar passou então a ter pelo menos três linhas diferentes de compreensão de acordo com as Diretrizes curriculares da Educação Especial Para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006): a inclusão condicional, inclusão radical e inclusão responsável.

A inclusão condicional, é considerada a forma mais conservadora de todos os conceitos, pois são colocadas condições prévias para que a inclusão ocorra, tais como menos alunos por turma e capacitação antecipada de professores. Isso não sendo possível a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência dos alunos à escola, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal.

A inclusão radical ou total é estruturada em uma visão contrária ao que defende a inclusão condicional. Defende a inclusão irrestrita de todos os alunos no ensino regular, indiferente das condições que tanto alunos quanto as escolas apresentem. Na visão de Mantoan (2015, p. 28) as escolas inclusivas devem atender a todos os alunos “sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos”

A visão radical propõe a inclusão total de todos os alunos com deficiência no ensino regular, culminando no fechamento de todos os “serviços segregativos” como as classes especiais, centros ou escolas especiais, pois nessa concepção, a responsabilidade de atendimento aos alunos com deficiência seria da escola regular (FESTA, 2021).

O Estado do Paraná situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada de inclusão responsável. Como vimos nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial Para a Construção de Currículos Inclusivos:

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, P. 39).

Ou seja, embora a escola regular seja o indicativo preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com PAEE, a SEED considera que crianças e adolescentes com acometimentos funcionais mais graves sejam atendidos em classes ou escolas especiais.

O termo “pessoa com deficiência”, tem sua definição exposta na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) sendo que:

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

As SRM do Estado do Paraná atualmente atendem também alunos sem deficiências e que apresentam indicativos de necessidade de AEE, acrescido de laudo médico ou psicológico. Na Deliberação nº 2/2016 (PARANÁ, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Paraná, são acrescidos os educandos com “III – transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros” (PARANÁ, 2016, p. 8).

A Educação Especial no Brasil historicamente foi tratada de forma distinta da educação escolar comum. Como vimos em Festa (2020, p. 24), a Educação Especial “estava alicerçada no assistencialismo à pessoa com deficiência e nos conceitos de normalização, na tentativa de atenuar os comportamentos e as condições consideradas desviantes pela sociedade”.

Quando finalmente os debates sobre inclusão escolar no país já estavam bastante adiantados, muitos ajustes nas escolas haviam sido feitos e novos ainda estavam sendo discutidos, em 2020 vigorou o polêmico Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Este Decreto que instrumentalizou a nova Política Nacional a Educação Especial (PNEE) de 2020, mantém alguns elementos da PNEEPEI de 2008 como a

colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação de programas e ações com vistas à garantia do direito à educação e ao AEE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (art. 1º).

Outras finalidades são consideradas e definidas na nova PNEE 2020, nos incisos do artigo 2º: II - educação bilíngue de surdos; III - política educacional equitativa; IV - política educacional inclusiva; V - política de educação com aprendizado ao longo da vida; VI - escolas especializadas; VII - classes especializadas; VIII - escolas bilíngues de surdos; IX - classes bilíngues de surdos; X - escolares regulares inclusivas e, XI - planos de desenvolvimento individual e escolar. (PNEE, 2020)

Entre as maiores polêmicas do Decreto situa-se o princípio da “educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo” (Art. 3º, I).

Parada (2021, p. 97) relata que há uma pretensa garantia de:

Promover o ensino de excelência aos educandos da educação especial em todas as etapas, níveis e modalidades de educação [...] sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito (Art. 4º, II), também propõe, como que num sentido ambíguo e intencional, que a educação para as pessoas com deficiência/NEE aconteça em espaços apartados das pessoas que não apresentam deficiência/NEE, ao retomar as classes especiais e escolas especializadas (Art. 2º, VI, VII, VIII, IX e 7º), trazendo à tona o “fantasma” da segregação que há algum tempo vem sendo contestada e rechaçada com a implementação da educação inclusiva.

Ao trazer à tona assuntos que o meio educacional buscava superar, como a retomada de espaços exclusivos para pessoas com deficiência, entre eles as classes especiais, a nova PNEE 2020 se tornou bastante polêmica. Vários órgãos e entidades envolvidos à educação passaram a debater sobre as mudanças e questionar sobre a falta de debate prévio para que houvesse a proposição de tais alterações.

Como consequência desse embate, tanto no meio educacional quanto no meio jurídico, Parada (2021) relata que em 23 de outubro de 2020, representantes do Partido Socialista Brasileiro – PSB Nacional propõem junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 6590) com pedido de medida cautelar que foi aceito pelo ministro Dias Toffoli.

Assim, uma vez suspensa a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, permanece em vigor a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, pelo menos até o julgamento final da ADI nº 6590.

Verificamos ao percorrer os estudos deste capítulo que as leis que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, foram modificadas constantemente. Mesmo tendo o Decreto nº 10.502/2020 sido suspenso, foi mais um movimento buscando mudanças para este setor. Não devemos encarar isto apenas como uma dificuldade para compreensão e sim “como indício concreto de que as lutas sociais pela inclusão social são dinâmicas e estão em plena transformação: a mudança na lei é um indício dessas disputas” (NORONHA, 2016, p. 34).

Todas as evidências expostas, neste capítulo, contribuem para a compreensão de que houve avanços para a Educação Especial no decorrer das últimas décadas, sobretudo a partir da PNEEPEI de 2008. Podemos verificar tais avanços, nas escolas e na sociedade. Antes desta política havia poucos alunos PAEE inseridos nas escolas regulares e com o passar dos anos isto vem mudando visivelmente.

No entanto, se a luta pela presença física dos alunos PAEE nas escolas regulares obteve grandes progressos, ainda não podemos dizer o mesmo sobre os avanços nas oportunidades de aprendizagem destes alunos. As escolas ainda estão trabalhando com uma homogeneização de propostas e muitas vezes os professores de Educação Especial são inseridos nas escolas para tentar igualar os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem aos demais.

Fonseca (2021, p. 26) nos traz referências especificamente sobre os alunos com DI afirmando que a sociedade estabelece padrões de comportamentos impondo o que é aceito, sem respeitar a individualidade do ser humano, “seu jeito de ser, pensar, viver, conviver, agir e aprender, independentemente se apresenta alguma deficiência ou não, ou seja, não garante a igualdade e equidade destas pessoas”.

Ainda são necessárias muitas discussões sobre o atendimento dos alunos PAEE na rede regular de ensino para compreender qual é o real papel da educação que se diz inclusiva. Propor todos os conteúdos igualmente aos alunos desconsiderando suas dificuldades quando eles as têm, não é incluir. Subestimar o aluno levando apenas propostas abaixo de sua capacidade e muitas vezes infantilizadas e descontextualizadas também não condiz com o que se esperar da inclusão escolar.

Considerando que a atual LDB é do ano de 1996, vemos que também as Universidades precisam urgentemente rever sua grade de disciplinas nos cursos de licenciatura. A lei indica no Capítulo III, art. 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir

o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Vinte e seis anos depois desta indicação legal ainda vemos professores sendo formados e afirmando nas escolas que não foram preparados para trabalhar com “estes alunos”.

A formação das universidades para os cursos de licenciatura ainda se pauta “em alunos padrão, uma escola padrão e, para, no modelo de ensino superior totalmente voltado para práticas tradicionais de ensino massificado e que quase sempre valoriza a memorização de conteúdos” (CAPELLINI, 2018, p. 231).

Talvez isso ocorra devida distância dos professores das universidades em relação às realidades das escolas, fato este que evidencia a importância de haver uma aproximação maior entre as universidades e as escolas regulares. O contato e as vivências práticas nas escolas regulares seriam um excelente subsídio para os professores das universidades repassarem aos acadêmicos. Assim, há que se repensar sobre a forma como os estágios acadêmicos são realizados por exemplo. Um bom começo seria que os novos licenciados realizassem o estágio acadêmico obrigatório em turmas que tivessem alunos PAEE.

Realmente este não é um trabalho fácil e muito menos pontual. Frequentemente recebemos questionamentos de colegas sobre como trabalhar com alunos autistas, ou com deficiência intelectual e nunca temos uma resposta pronta para esta pergunta porque é necessário conhecer os sujeitos para daí sim, identificando suas potencialidades ir atrás de desenvolver também suas dificuldades.

Ou seja, não há receitas prontas para desenvolver o trabalho com alunos com deficiências, sobretudo a intelectual, pois os alunos diferem muito entre si. No entanto, isso não significa que não podemos tentar fazer nossas experiências darem certo. Aliás, pela trajetória de trabalho que temos, seguramente podemos afirmar que a melhor forma de saber como trabalhar com os alunos com dificuldades é oferecer-lhes propostas em sala de aula e ver o que conseguem ou não fazer. Simplesmente deixá-los ociosos ou oferecer-lhes passa tempos fora do contexto dos conteúdos da turma não é o melhor caminho.

No estado do Paraná percebemos que a legislação engessa e camufla o direito dos pais em escolher se os filhos serão atendidos na rede regular de ensino ou em escolas especiais. Ocorre que o estado através do Conselho Estadual de Educação emitiu o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 (PARANÁ, 2014) que reconhece as escolas especiais como escolas de educação básica. Ou seja, um aluno

não pode estar matriculado na escola regular e receber os atendimentos complementares que só são oferecidos em escolas especiais como médico, fonoaudiólogo, psicólogo etc., uma vez que não é aluno da escola especial.

Concomitante a isso, caso os pais percebam ao longo da fase escolar que o filho não está conseguindo um desenvolvimento a contento no ensino regular e já tenha passado do 3º ano do ensino fundamental I, não é mais possível fazer a migração para a escola especial, uma vez que esta oferta somente o ensino com base no 1º e 2º ciclos e após os 15 anos a EJA.

De acordo com Zamproni (2015, p. 10):

Estes ciclos equivalem, respectivamente, ao 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental, sendo que o 1.º ciclo está subdividido em quatro etapas, com duração de quatro anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. O 2.º ciclo subdividido em seis etapas, com duração de seis anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa.

Ou seja, se o aluno já tiver no 3º ano em diante não poderá estudar nas escolas especiais, mesmo que seja uma decisão dos pais pois caracterizaria uma regressão escolar. Vemos constantemente estas situações ocorrerem nas escolas, sobretudo, quando os alunos com deficiência intelectual acentuada chegam no Ensino Médio. Assim entendemos que cabe uma discussão sobre este assunto e defendemos que exista a possibilidade real dos pais optarem por aquilo que julgam ser o melhor para seus filhos, em qualquer fase de sua vida escolar.

Entendemos que a postura do estado do Paraná em adotar a inclusão parcial seja uma proposta viável. Nossa experiência tanto no ensino regular quanto na Escola Especial nos fez perceber que as duas instituições têm sua importância e podem igualmente desenvolver um trabalho que busque aprimorar a aprendizagem efetiva dos estudantes. No entanto, assim como o ensino comum, as escolas especiais ainda necessitam se aprimorar, sobretudo no que se refere à estruturação didático pedagógica, para que os professores possam ter opções consistentes que lhes sirvam de suporte na atuação docente.

Para isso pautamo-nos nos estudos de Capelinni (2018, p. 221) que, evidenciou na Espanha, algo que condiz perfeitamente com a realidade brasileira, onde grande parte dos alunos adultos estavam em escolas especiais sendo atendidos com uma conotação mais voltada para a parte clínica e social do que propriamente acadêmica. Portanto, como estas são escolas de Educação Básica, "deveriam

aprender o conteúdo acadêmico produzido pela humanidade, ainda que para isso a instituição de ensino tivesse que promover adaptações de acesso ao currículo ou adaptações curriculares propriamente ditas".

Percebemos que dentro da história da Educação Especial no Brasil ocorreram períodos em que as pessoas com deficiência eram segregadas e as preocupações e investimentos públicos de serviços direcionados a elas eram raros. Após, vimos a criação de instituições privadas e filantrópicas que seguiam uma linha de atendimento clínico/terapêutico e concomitantemente foram criadas as classes especiais dentro da rede regular de ensino. Passamos para a ideia de integração escolar e a partir da perspectiva da Educação Inclusiva vieram as premissas do acesso e a permanência na rede regular de ensino. Entretanto, através de nossos estudos e principalmente de nossa prática diária, percebemos que a escola de qualidade para todos ainda necessita ser construída, por isso está em constante transformação (PICOLINI, 2020, p. 214).

## **CAPÍTULO 2- MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DE 2016 A 2021**

Buscando alicerçar nossos estudos sobre a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), apresentamos um levantamento de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando a produção do período de 2016 a 2021.

Para esse levantamento utilizamos quatro palavras-chave utilizadas como descritores de nosso estudo: Sala de Recursos Multifuncional, Trabalho Colaborativo, Adaptações Curriculares e Educação Especial, não encontramos nenhum estudo. Optamos por realizar a investigação com cada uma das palavras-chave e consideramos apenas as pesquisas dos últimos seis anos. Justificamos a escolha por esse período, pois percebemos que havia diversas obras relacionadas aos nossos estudos neste espaço de tempo, porém faremos uso de obras não menos relevantes de outras épocas neste estudo.

Ao realizarmos a busca utilizando somente a palavra-chave, “Sala de Recursos Multifuncional”, encontramos 46 estudos. Destes, selecionamos 10 pela relevância do título e após proceder à leitura dos resumos, separamos 06 obras para o aprofundamento da pesquisa aqui apresentada.

O descritor “Educação Especial” nos apresentou 1.140 trabalhos. Percebendo que muitos títulos faziam referência a estudos nas escolas especiais, que não são foco de nosso estudo, optamos por delimitar a busca adicionando conjuntamente os descritores: “Sala de Recursos Multifuncional e Educação Especial”. Por meio da nova busca, direcionada com a união das duas palavras-chave, encontramos 122 estudos e, destes, selecionamos 08 para realizar a leitura dos resumos. Findado o processo descrito, adicionamos 03 trabalhos às nossas opções de estudos, os quais utilizaremos em todo nosso estudo, porém com ênfase no Capítulo 3.

Na busca com o descritor “Trabalho Colaborativo”, encontramos estudos 361 estudos. Muitos deles estavam relacionados a assuntos de áreas como o direito, saúde, jornalismo etc. Assim, separamos 04 estudos por percebermos, pelo título, haver uma ligação com a área da educação e à 02 deles daremos uma atenção maior por se aproximarem de nossa linha de pesquisa, sobretudo no Capítulo 4.

A busca orientada pelo descritor, “Adaptações Curriculares”, nos mostrou um total de 30 obras. Destas, selecionamos 08 para a leitura do resumo e 03 delas farão parte de nossas análises na sequência, com ênfase no Capítulo 5 que trata de nosso

produto, uma vez que o trabalho na SRM muitas vezes requer que adaptações curriculares sejam realizadas.

No Quadro 2 apresentamos uma síntese de nossas buscas na BDTD com base nos descritores da pesquisa:

QUADRO 2 – Buscas de textos com os descritores da pesquisa

<b>Fonte de Pesquisa</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	
<b>Período</b>	2016 a 2021	<b>Resultado</b>
<b>Busca com todos os descritores</b>	Sala de recursos multifuncional; trabalho colaborativo; adaptações curriculares; educação especial; prática pedagógica.	Nenhum documento
<b>Busca individualizada ou em dupla</b>	Sala de Recursos Multifuncional	46 estudos
	Educação Especial	1.140 trabalhos
	Sala de Recursos Multifuncional e Educação Especial	122 estudos
	Trabalho Colaborativo	361 estudos

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Sistematizado pela autora

Após selecionamos obras que apresentavam afinidades com nosso estudo, identificamos 10 autores com textos que se aproximam do tema de nossa pesquisa. Buscando subsídios para alicerçar nossa escrita, estudamos com maior afinco os textos dos autores abaixo explicitados no Quadro 3:

QUADRO 3: Textos e autores selecionados

(continua)

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Ano</b>
O atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre.	Robéria Vieira Barreto Gomes	Tese de doutorado	2016

## QUADRO 3: Textos e autores selecionados

(conclusão)

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Tipo documento</b>	<b>de</b>	<b>Ano</b>
Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado	Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	Tese de doutorado		2016
Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações	Lisiane Fonseca Diogo Flóro	Dissertação de mestrado	de	2016
Professores de sala de recursos multifuncionais: formação em tecnologia assistiva.	Fábio Wanderem Vieira	Tese de doutorado		2016
Rede social virtual de professores especializados e a Escolarização de estudantes com deficiência Intelectual.	Josiane Beltrame Milanese	Tese de doutorado		2017
Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense.	Rossicleide Santos da Silva	Dissertação de mestrado	de	2018
O olhar dos professores sobre adaptação Curricular para alunos com deficiência intelectual: Uma ação de formação continuada na escola.	Artur Carmello Neto	Tese de doutorado		2019
O Ensino de matemática para alunos do 9º ano com deficiência intelectual atendidos na Sala de Recursos Multifuncional.	Graciela Siegloch Lins	Dissertação de mestrado	de	2019
O uso de recursos de tecnologia assistiva para o ensino de ciências e matemática em Salas de Recursos Multifuncionais.	Lídia Morais dos Santos	Dissertação de mestrado	de	2019
O trabalho colaborativo entre o professor de educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do Ensino comum em escolas públicas.	Andrise Teixeira	Dissertação de mestrado	de	2021

Fonte: BDTD (2022)

Nota: Sistematizado pela autora

Iniciamos a revisão da literatura com o estudo de Flóro (2016), o qual nos chamou a atenção, principalmente por uma de suas questões norteadoras: existem orientações curriculares previstas para o trabalho pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais? Seu objetivo de pesquisa foi investigar as orientações curriculares para o atendimento educacional especializado, nas SRM, a partir da análise da política de educação especial de um município de Franca/SP.

Dentre os resultados da pesquisa, Flóro (2016) identificou que Franca/SP produziu em 2008, um referencial curricular subsidiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCN's) – Adaptações curriculares (BRASIL, 1998), porém segundo a autora, os professores pouco fazem uso do documento municipal nas práticas em SRM. A maioria dos professores faz uso da coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (ROPOLI, 2010).

Os PCNs são do ano de 1998 e tinham como finalidade servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo nas escolas. Atualmente o Ministério da Educação – (MEC) não indica mais os PCNs como subsídio pedagógico oficial, no entanto ainda podem ser bons recursos e servir como fonte de pesquisa às escolas e professores.

Este documento é fundamentado com materiais concretos e simbólicos e apresenta diversas sugestões de atividades e o aprendizado de linguagem, códigos e recursos tecnológicos para garantir a comunicação e o acesso ao currículo da classe comum. As evidências abordadas nos estudos apontaram para a invisibilidade na estruturação de orientações curriculares relativas a diversidade e a diferença nos projetos político-pedagógico da escola, tanto para a sala de aula regular quanto para a SRM.

No aspecto que diz respeito a atuação dos professores da SRM, Flóro (2016) constatou que os professores desenvolvem o trabalho em sala de aula com base nos conteúdos curriculares. De acordo com a autora:

Notou-se que todas as professoras especializadas privilegiavam as competências e habilidades que convergiam com conteúdos de alfabetização e/ou aprimoramento da leitura a escrita, uma vez que, para elas, era um tipo de conhecimento indispensável à aquisição de outros saberes. Pontua-se, também, que o ensino de conteúdos baseados na lógica da especialização em disciplinas está descartado no contexto das SRM (FLÓRO, 2016, p. 254).

Verificamos ainda, que um dos pontos que devem ser de fundamental relevância no trabalho dos professores de SRM, segundo Flóro (2016), refere-se ao

trabalho com base no currículo. O conteúdo deve estar posto sem “esvaziarmos [...] o contexto dessas salas sobre esse aspecto, o caráter [...] psicológico reascende e a escola deixa de priorizar, por conseguinte, o trabalho que lhe vale [...]: conhecimento” (FLÓRO, 2016. p. 255). O currículo deve ser o centro do planejamento das ações pedagógicas.

Em sua tese de doutorado sobre a implantação da política de atendimento educacional especializado que acontece nas SRM, nas escolas municipais de Rio Branco/Acre, Gomes (2016) aborda o pressuposto de que essa política não foi pensada para resolver as necessidades reais dos alunos da Educação Especial, e sim foi implantada para atender a uma política nacional.

Mesmo considerando de grande importância o atendimento em SRM, a autora compreende que o atendimento não é suficiente para melhorar as condições do processo de inclusão desses alunos. Gomes (2016) atribui estas lacunas sob o ponto de vista de alguns profissionais que mencionam “a necessidade de diversificar o material pedagógico para atender às necessidades dos alunos” e complementa que todo o recurso material é disponibilizado de forma homogênea nas escolas, “deixando os professores sem o direito de escolher os recursos pedagógicos que auxiliam no desenvolvimento das potencialidades dos alunos atendidos na SRM” (GOMES, 2016, p. 185).

Outro estudo que selecionamos foi de Rabelo (2016). Em sua pesquisa a autora discute o processo de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE). Segundo a autora, apesar da formação especializada em Educação Especial, estes profissionais apresentam queixas sobre o trabalho pedagógico em SRM, que faz exigências desafiadoras as quais eles não conseguem atender integralmente. Buscando trazer respostas aos seus questionamentos, Rabelo (2016) proporcionou um curso de formação para 12 professores de Marabá-PA de forma *online*. Ao todo foram 120 horas de formação.

A formação continuada que Rabelo (2016) realizou teve como método o estudo de casos de ensino, envolvendo as professoras em análises e elaboração em um ambiente virtual colaborativo. Assim, houve a “criação e funcionamento de espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos profissionais através de sessões coletivas de reflexão sobre a prática pedagógica no AEE” (RABELO, 2016, p. 244). A autora pode evidenciar que se faz necessário uma

“revisão das atribuições dos professores de SRM, com papéis amplos, complexos e diversos de responsabilidade pela inclusão” (RABELO, 2016, p. 248).

Wandermurrem (2016) também se debruçou sobre um estudo relacionado ao trabalho na SRM destacando o uso das Tecnologias Assistivas - (TA) como uma possibilidade de desenvolvimento de produtos, recursos, métodos, estratégias de ensino e serviços diversos. Para tanto, discutiu as lacunas da formação docente, sobretudo ao que refere aos professores de SRM.

Um das observações muito relevantes que Wandermurrem (2016) destacou foi sobre a atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial. O autor relata que ao mesmo tempo que aspectos relacionados a formação dos professores do AEE são minimizados, são amplificadas “as funções destes professores, que demanda dominar conhecimentos abrangentes acerca das especificidades das deficiências e das altas habilidades e dos recursos” (WANDERMURREM, 2016, p. 256). Isto também é visível quando nos deparamos na escola com as exigências atribuídas aos professores de SRM como sendo os detentores de conhecimentos amplos, sobretudo, de todas as disciplinas contidas no currículo escolar.

O autor comenta ainda sobre a necessidade urgente de formação dos professores que atuam no AEE, afirmando que é preciso instrumentalizá-los para dar conta de várias atividades que exigem conhecimento específico. Segundo o autor faz-se necessário um olhar voltado para uma formação que “proporcione unidade aos fins dessa atividade docente, assegurando clareza ao professor sobre o trabalho que deve desempenhar, bem como, conhecimento para que o faça” (WANDERMURREM, 2016, p. 256).

Voltando-nos especificamente às Tecnologias Assistivas, foco dos estudos deste autor, vimos que as evidências apontaram para uma formação ainda mais rara, no entanto os destaques são para apesar do despreparo formativo verificado em sua pesquisa, visto que muitos professores se destacaram ao desenvolver dinâmicas e ações pedagógicas muito exitosas, que dependem muito mais do seu esforço pessoal do que de uma estruturação capacitante, oriunda de políticas públicas para a formação de professores.

Seguimos nossas leituras buscando observar a escrita da tese de doutorado de Milanesi (2017). Seu estudo teve como objetivo descrever e analisar a prática pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual e investigar as estratégias para prover formação para professores dos alunos. Para tanto, foi criada uma rede

social na internet com 12 professoras de AEE de alunos com deficiência intelectual, de 10 estados do país, para análise de casos indicados pelas professoras participantes.

Verificamos que as pesquisas de Milanesi (2017) e Rabelo (2016) seguem uma linha investigativa muito semelhante, visto que se pautam em estudos de casos para o processo formativo docente. O grande diferencial na obra de Milanesi (2017) é o foco voltado para os estudantes com Deficiência Intelectual (DI), que seguramente representa um dos principais desafios do trabalho tanto dos professores de SRM quanto dos professores de disciplinas.

Milanesi (2017) encontrou apenas duas publicações do MEC, voltadas ao trabalho com os estudantes com DI na rede regular de ensino, ambas elaboradas por profissionais da Universidade Federal do Ceará. Segundo Milanesi (2017, p. 283) as indicações trazidas nestes materiais “não orientaram sobre os direcionamentos de ações pedagógicas, não priorizando um trabalho conjunto com o ensino comum e, ainda, enfatizavam que conteúdos acadêmicos não deveriam ser prioridade no AEE”. Este indicativo está diretamente ligado às buscas de nossa pesquisa, uma vez que as determinações que encontramos nas legislações para a atuação docente da SRM, atribuem sempre ao professor a responsabilidade da elaboração do próprio acervo didático pedagógico.

Milanesi (2017, p. 288) identificou junto às professoras participante da pesquisa falas acerca da necessidade de se preservar o estabelecido para o ensino comum com a necessidade de haver “adequações, flexibilizações e adaptações para que ocorresse a aprendizagem; e a necessidade do ensino [...] de habilidades que iriam além das que constavam no currículo do ensino comum, a depender do aluno”. Para tanto, o trabalho colaborativo entre os profissionais do ensino especial e ensino comum é de importância fundamental, porém as dificuldades identificadas pela autora se referem aos espaços (ou falta deles) para planejamento nas escolas e principalmente pelo fato do trabalho do professor de SRM acontecer no contraturno.

Mais uma vez identificamos, entre os estudos selecionados, a necessidade de realizar investimentos em estudos voltados às ações didático pedagógicas dos profissionais que atuam no AEE, “para que sejam possíveis diretrizes mais efetivas que melhorem a qualidade da educação de estudantes com deficiência intelectual, o maior contingente dos estudantes do PAEE no país” (MILANESI, 2017, p. 293).

Este estudo não pode deixar de abordar o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e os professores de Educação Especial. Para tanto, discorreremos sobre as considerações de Silva (2018) que teve como objetivo principal analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores dos dois segmentos com vistas a promover a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial (PAEE), que foi desenvolvida com 25 professores de Educação Especial de um município do Pará.

Silva (2018) constatou que entre os professores da Educação Especial e os do ensino comum, já haviam sido realizadas parcerias e estas precisavam ser fortalecidas, para aumentar o entrosamento, estabelecer diálogos que demonstrassem as ideias de ambos com vistas a unirem-se buscando atender as necessidades dos alunos PAEE bem como desenvolver suas competências. Porém, a autora destaca que a intervenção para o trabalho conjunto “envolveu mudança de atitudes, apreensão de novos comportamentos e empatia de todos que atuavam no espaço escolar” (SILVA, 2018, p. 104-105). Ou seja, muitas modificações na atividade docente foram necessárias, porém havendo engajamento e aceitação o processo pode tornar-se realidade.

Entre os professores participantes da pesquisa realizada por Silva (2018), um fato que nos chamou a atenção foi o relato de uma professora ao pontuar que a quantidade de conteúdos para o aluno PAEE era muito grande, que mesmo o aluno ainda não tendo se apropriado de um conteúdo, novos conteúdos vinham na sequência. Portanto, o currículo como era posto não atendia às necessidades do aluno, sendo os conteúdos passados apressada e cumulativa, dando-se prioridade a quantidade de conteúdos e não a qualidade na aprendizagem.

Um dos principais destaques, quando falamos do trabalho com alunos com deficiência intelectual, são as adaptações curriculares. Sabemos que nem todos os alunos precisam que se façam grandes alterações nas propostas didáticas diárias. Ocasionalmente, flexibilizar tempo, espaços ou manter as propostas da turma com ajustes pontuais quanto a realização e avaliação são suficientes.

Por outro lado, alguns alunos não conseguem acompanhar o currículo, caso ele não seja pensado pontualmente, buscando contemplar suas condições, através de um Plano Educacional Individual - (PEI). Desta forma, iremos estudar também a dissertação de mestrado de Carmello Neto (2019), que trata sobre uma ação de formação continuada em adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual.

O estudo de Carmello Neto (2019) está alinhado o nosso, visto que foi realizado junto a professores da rede pública do Estado de São Paulo do ensino fundamental e médio. Assim como o autor, nós também tivemos dificuldades em encontrar publicações que se referem às adaptações curriculares para os anos finais do ensino fundamental.

Sabemos que, neste período, alguns conteúdos passam a exigir grande potencial de abstração dos alunos e muitos ainda não chegaram nesta fase de desenvolvimento escolar. Carmello Neto (2019), constatou que é possível desenvolver este trabalho na escola, desde que haja uma ligação e comprometimento de todos os envolvidos: professores das disciplinas, professores de Educação Especial e equipe pedagógica.

Um dado levantado na pesquisa de Carmello Neto (2019, p. 145) nos alarmou. Segundo o autor “88% dos professores participantes não frequentaram cursos sobre o tema adaptação curricular, o que demonstrou a princípio a inabilidade em lidar com esses alunos oriundo da Educação Especial”. Nossa angústia ocorreu porque 88% é um número muito expressivo e que nos faz pensar como tem ocorrido a aprendizagem destes alunos com deficiência intelectual dos anos finais do ensino fundamental, se a grande maioria dos professores como evidenciou Carmello Neto (2019) não foi capacitado para atender suas necessidades.

O autor ainda relatou em sua pesquisa que percebeu uma pré-disposição dos professores em aprender e em se qualificar, demonstrando que se faz urgente a proposição de políticas públicas efetivas referentes a adaptação de atividades para alunos com deficiência intelectual.

Um estudo que também prendeu nossa atenção, foi o de Lins (2019). A autora pesquisou sobre o ensino da matemática, envolvendo 04 alunos com deficiência intelectual do 9º ano na rede pública de ensino do Paraná. Nosso interesse por este tema é evidente, uma vez que sabemos que os conteúdos da matemática do 9º ano apresentam grande abstração, o que dificulta a compreensão de alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem. Porém, quando falamos de alunos que, por porventura, ainda não tenham se apropriado dos conceitos básicos relacionados ao valor numérico, caso a disciplina não seja trabalhada de forma contextualizada, o processo de aprendizagem torna-se ainda mais difícil.

Com as observações, a análise dos relatórios e os questionários respondidos, Lins (2019) pode constatar que:

O ensino da Matemática pode ser acessível a todos os alunos, inclusive para aqueles com notadas dificuldades, desde que seja oportunizado de forma mais próxima da realidade, sendo exemplificado por meio de situações, esquemas, figuras e contextos que permitam ao aluno observar sua relevância na vida cotidiana e tornando-o parte da construção do conhecimento (LINS, 2019, p. 109).

Lins (2019) complementa as reflexões destacando que para que os alunos obtenham êxito na matemática é necessário centrar as propostas didáticas na potencialidade dos educandos e torna-se fundamental um acompanhamento individualizado. Para que isso seja possível, relata a necessidade de políticas públicas eficientes com vistas a redução do número de alunos por turma e a disponibilidade de professor auxiliar com qualificação para atuar junto com o professor regente.

As escolas precisam de tempo hábil para que ocorra o planejamento antecipado de ações no espaço escolar. Lins (2019) verificou que a forma como acontecia o planejamento no período de sua pesquisa, era pautado por ações individuais e que apesar de terem bons propósitos, faziam-se de forma desordenada e isso colabora “para a identificação tardia dos alunos que necessitam de um atendimento especializado, atrasando a elaboração de condutas educativas em sala de aula regular que favoreçam a aprendizagem do aluno” (LINS, 2019, p. 110).

Santos (2019) realizou sua pesquisa em uma cidade ao sul de Minas Gerais junto a 10 professores de SRM. O objetivo principal foi identificar e analisar o uso de recursos de Tecnologia Assistiva - (TA) para o Ensino de Ciências e Matemática na Educação Especial. A autora, assim como Wandermurrem (2016), verificou que os professores possuem dificuldades para o uso dos recursos de TA assim como há escassez de materiais para confeccioná-los.

A pesquisa de Santos (2019) também evidenciou que para os professores produzirem seus materiais na SRM, a maioria utiliza-se de recursos próprios. No que se refere aos materiais, foi constatado que existem poucos recursos de TA para ciências e matemática em consonância com o currículo, sendo que para a última disciplina as possibilidades são maiores. Neste sentido, Santos (2019) aponta que os professores de SRM externaram a necessidade da existência de oficinas práticas para a elaboração de materiais, a fim de que sejam construídos de forma colaborativa e possam estar alinhados com os conteúdos do currículo.

O estudo recente de Teixeira (2021) versa sobre uma investigação do trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na SRM e o professor do ensino comum. O estudo ocorreu junto a 32 professores (11 de SRM e 21 do ensino

comum) da rede estadual de ensino da cidade de Cascavel – PR, em turmas do 6º e 7º anos. A autora utilizou as palavras alunos com deficiência de uma forma generalista, não sendo possível evidenciar as características do público estudado.

Um dos aspectos relatados no estudo foi que “a ausência de condições de espaço e de tempo destinados ao Trabalho Colaborativo entre os professores decorre de jornadas de atuação assíncronas e da inexistência de um planejamento sistematizado” (TEIXEIRA, 2021, p. 128). Esta falta de sincronia, entre o trabalho dos professores das disciplinas e os professores de SRM, deve-se em grande parte pelo fato de que os professores na rede pública estadual do Paraná trabalham em turnos contrários e frequentemente em escolas diferentes em cada turno. As indicações para que seja feita esta “ponte” de diálogo nestes casos, recaem sobre a equipe pedagógica que da mesma forma frequentemente trabalham em escolas diferentes na troca de turnos.

Estes desencontros, segundo a Teixeira (2021) fazem parte de um sistema que considera o trabalho docente apenas como aulas dadas, “desconsiderando a importância de todo o trabalho necessário, anterior a própria aula, para que o ensino alcance seu objetivo” (p. 128).

A rotatividade de professores foi outro dado importante levantado por Teixeira (2021). A autora verificou que entre os professores participantes da pesquisa, 22% são contratados temporariamente e 100% dos professores de Educação Especial não possuem padrão fixo na escola. Portanto, no decorrer de um ano o professor conhece a comunidade escolar, elabora todo um trabalho com vistas a atender as especificidades dos estudantes e, em outro ano, possivelmente terá que recomeçar este trabalho tudo de novo em outra escola e com outros alunos.

As evidências apontadas por Teixeira (2021) são de nosso conhecimento, uma vez que atuamos como professora de Educação Especial pelo Estado do Paraná. Mesmo estando concursada, em dez anos trabalhamos em sete escolas diferentes e em apenas dois anos (2020 e 2022) foi possível permanecer nos dois turnos, manhã e tarde, na mesma escola.

Este fato ocorre devido de o sistema de distribuição de aulas do Estado do Paraná não oportunizar a lotação aos professores de Educação Especial nas escolas. Isso leva a uma distribuição geral de aulas todos os anos, criando instabilidade emocional nos professores, que nunca sabem ao certo onde irão trabalhar no ano seguinte. Constantemente, ocorre o efeito cascata, quando um professor no início da

distribuição de aulas troca de escola, obrigando outros professores na sequência a trocarem de escola também, sem poder dar continuidade aos trabalhos que iniciaram nas escolas no ano anterior.

## 2.1 INSTRUÇÕES NORMATIVAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO PARANÁ

Apesar da legislação nacional nortear os encaminhamentos da educação do país, cada estado e município adota suas próprias resoluções e instruções, baseando-se nas leis maiores. Vejamos agora sobre o direcionamento do trabalho da Sala de Recursos Multifuncional no estado do Paraná.

Segundo dados do site da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – (SEED/PR) em Números (PARANÁ, 2022a) o estado do Paraná possui um total de 5011 professores concursados em Educação Especial. No Núcleo Regional de Ponta Grossa (NRE, PR) segundo dados da Ouvidoria do Estado (PARANÁ, 2022b), são 288 professores concursados em Educação Especial e destes 166 trabalham em SRM.

Como o estado adota uma política de lotação por município, apenas para os concursados em Educação Especial, anualmente há nova distribuição de aulas, ou seja, não há garantias que o professor mantenha seu trabalho no mesmo local e mesma função de um ano para o outro. Isso provoca uma descontinuidade no trabalho junto às comunidades escolares e causa instabilidade emocional e quebra de vínculos por parte de professores e alunos.

O trabalho na SRM não tem uma característica única ou pontual. Seu desenvolvimento se dá de acordo com o perfil dos alunos que são atendidos no contraturno escolar. O ingresso do aluno ao programa no estado do Paraná se dá após a avaliação no contexto escolar juntamente com a indicação médica ou psicológica e a entrevista com os pais.

Depois que o aluno é matriculado, a professora de SRM realiza testes informais para identificar suas potencialidades e dificuldades, elabora um Plano Individual de Atendimento, que deve ser efetivado conjuntamente com os professores de matemática e português mediado pela pedagoga da escola. Feitos todos os trâmites iniciais, os alunos passam a ser atendidos no contraturno escolar, com carga horária de duas a quatro aulas semanais.

Findado este processo inicial que pode levar alguns dias ou até semanas para se concretizar, uma vez que depende da participação dos professores das disciplinas e da família, o professor de SRM passa a buscar materiais e atividades para desenvolver os aspectos acadêmicos que o aluno ainda necessita aprimorar. O direcionamento deste trabalho no estado do Paraná se dá atualmente por meio da Instrução nº 09/2018–SUED/SEED (PARANÁ, 2018).

Esta instrução estabelece critérios para o AEE nas SRM contemplando alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede estadual. Nos municípios com maiores, os alunos com deficiência visual, deficiência auditiva e altas habilidades e superdotação, são encaminhados para atendimento específico. Apesar de não dispormos de dados oficiais sobre, sabemos pelo contato outros com colegas professores que em municípios menores este público é atendido conjuntamente nas SRM.

No decorrer dos últimos anos houve mudanças significativas no direcionamento do trabalho da SRM através das alterações das instruções estaduais e com elas, o direcionamento do trabalho da SRM também mudou. Vejamos a seguir uma breve análise das Instruções nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011), nº 07/2016 - SEED/SUED (PARANÁ, 2016) e nº 09/2018 (PARANÁ, 2018).

O Quadro 4 elenca as alterações sobre à avaliação e matrícula para o ingresso dos alunos e as atribuições do professor:

QUADRO 4 - Avaliação para ingresso e matrícula dos alunos na SEM

(continua)

Instrução	Avaliação para o ingresso na SRM	Matrícula
<b>Nº 016/2011 – SEED/SUED</b>	<p>Avaliação psicoeducacional no contexto escolar realizada pelo professor da SRM e/ou pedagoga, acrescida por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ DI, DF: laudo psicológico;</li> <li>✓ DF: parecer de fisioterapeuta e fonoaudiólogo e laudo psicológico quando associado com DI;</li> <li>✓ TFE: dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia): parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiológico e complementada quando necessário, por psicólogo;</li> <li>✓ TFE - TDAH: parecer neurológico e/ou psiquiátrico e complementada quando necessário, por psicólogo;</li> <li>✓ TGD: laudo de psiquiatra ou Neurologista.</li> </ul>	<p>Todas as escolas deverão registrar o aluno público-alvo da Educação Especial da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica, no Censo Escolar MEC/INEP.</p>

#### QUADRO 4 - Avaliação para ingresso e matrícula dos alunos na SEM

(conclusão)

Instrução	Avaliação para o ingresso na SRM	Matrícula
<b>Nº 07/2016 - SEED/SUED</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ DI: avaliação pedagógica e psicológica;</li> <li>✓ DF: avaliação pedagógica e clínica;</li> <li>✓ TGD: avaliação psiquiátrica e avaliação pedagógica;</li> <li>✓ TFE: avaliação pedagógica e clínica/neurológica.</li> </ul>	No cadastro de matrícula do estudante deverá ser registrado o diagnóstico da avaliação pedagógica e psicológica.
<b>Nº 09/2018- SUED/SEED</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A avaliação para ingresso na Sala de Recursos Multifuncionais – deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, será realizada conforme as Orientações Pedagógicas definidas pela Seed/DEE.</li> </ul>	Não consta este tópico.

Fonte: PARANÁ (2011; 2016; 2018)

Nota: alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) não fazem parte do público-alvo da educação especial no Brasil, no entanto, o estado do Paraná inclui este público nos atendimentos da SRM.

Verificamos no Quadro 4 que, segundo a Instrução nº 016/2011 (PARANÁ, 2011), para o ingresso de um aluno na SRM era necessária a avaliação da professora de SRM e/ou pedagoga da escola, acrescida de avaliação médica ou psicológica. Porém, apesar da avaliação solicitar laudos médicos e/ou psicológicos, a matrícula não dependia destes documentos. Assim, quando havia alunos com a constatação realizada pela equipe pedagógica de que pertenciam ao PAEE, estes eram matriculados na SRM.

Já na Instrução nº 07/2016 (PARANÁ, 2016), não fica claro se a avaliação pedagógica deve ser realizada na escola ou poderá ser externa. Esta instrução requisita como critério para avaliação e ingresso na SRM laudos clínicos e a matrícula exige que sejam anexados os documentos comprobatórios. Ou seja, mesmo que houvesse a constatação dos professores da escola de que o aluno pertencia ao PAEE, sem a avaliação médica e/ou psicológica este não poderia ser matriculado. A Instrução nº 09/2018 (PARANÁ, 2018) é pouco explicativa tanto na avaliação para ingresso quanto para a matrícula, sendo que a última nem sequer é mencionada. No dia a dia escolar continua valendo as regras da instrução de 2016.

A Instrução Normativa n.º 02/2020 – SEED/DPGE (PARANÁ, 2020, p.22) menciona os procedimentos para efetivação das matrículas de alunos nos atendimentos da SRM nas instituições de ensino da rede pública estadual de educação básica e nas escolas de educação básica - modalidade educação especial, para o ano letivo de 2021, destacando que para o ingresso de novos alunos deverão ser apresentados:

- I. Relatório de Avaliação Pedagógica emitido pela própria escola (avaliação de ingresso);
- II. Parecer Psicológico com o diagnóstico da deficiência;
- III. Parecer Clínico (fisioterápico, fonoaudiológico, psiquiátrico ou neurológico) específico para os casos de deficiências múltiplas.

Portanto, mesmo que as evidências pedagógicas apontem para a necessidade do atendimento em SRM, estes só podem ser matriculados caso possuam laudo médico e/ou psicológico. Essas determinações do Estado do Paraná contrariam a Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (BRASIL, 2014), a qual versa sobre:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014, p. 3).

Verificamos que o estado do Paraná é precursor no que diz respeito às matrículas na SRM de alunos com TFE (dislexia, dislalia, disortografia, discalculia, TDAH). Estes, não estão contemplados na maioria dos documentos oficiais nacionais como Público-alvo da Educação Especial. Porém, a exigência do laudo pode excluir muitos alunos que necessitam do AEE, porque cabe a família providenciar este documento, o qual se, depender do Sistema Único de Saúde -(SUS) pode ser disponibilizado em um amplo espaço de tempo. Assim, percebemos que “o diagnóstico recebido por um aluno não é suficiente para incluí-lo no atendimento especializado na Sala de Recursos Multifuncional, mesmo sendo garantido por lei, porém, é certo que este aluno estará em uma sala de aula regular” (LINZ, 2019, p. 109).

Outro item contido nas instruções estaduais entre 2011 e 2018 se refere às atribuições do professor. No Quadro 5 expomos todas as atribuições constantes nas

resoluções, as quais por tratarem de indicações pontuais da ação docente, não achamos conveniente resumi-las.

#### QUADRO 5 - Atribuições do professor de SRM

(continua)

Instrução	Atribuições do professor
<p><b>Nº 016/2011 – SEED/SUED</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>e) Registrar sistematicamente todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme plano de atendimento educacional especializado e interlocução com os professores das disciplinas.</li> <li>f) Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, na flexibilização curricular, avaliação e metodologias que serão utilizadas na classe comum.</li> <li>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;</li> <li>h) Realizar um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.</li> <li>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.</li> <li>j) Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar, especialmente no conselho de classe.</li> <li>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.</li> <li>l) Registrar a frequência do aluno Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica em livro de chama próprio do AEE.</li> </ul>
<p><b>Nº 07/2016 - SEED/SUED</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes por meio de avaliação pedagógica, visando a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado, documento que deverá ser elaborado pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais no momento do ingresso do estudante na Sala de Recursos Multifuncionais, e realimentado após cada conselho de classe, conforme orientações técnicas da SEED/DEE).</li> <li>✓ Organizar cronograma de atendimento pedagógico, que deverá ser vistado pela equipe pedagógica e diretiva, bem como fornecer os dados necessários para registro do referido cronograma no sistema SERE.</li> </ul>

## QUADRO 5 - Atribuições do professor de SRM

(conclusão)

Instrução	Atribuições do professor
Nº 09/2018 – SUED/SEED	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acompanhar, por meio do trabalho colaborativo (item 7.2 Eixo 2) o desenvolvimento acadêmico do estudante no turno de matrícula de escolarização, ou disciplina na Educação de Jovens e Adultos, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncionais, na Educação Básica.</li> <li>✓ Registrar sistematicamente todos os avanços e dificuldades do estudante, conforme Plano de Atendimento Educacional Especializado (item 6.1).</li> <li>✓ Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar, especialmente no conselho de classe.</li> <li>✓ Registrar a frequência do estudante da Sala de Recursos Multifuncionais, conforme item 5.5.</li> <li>✓ Cumprir os prazos legais para entrega dos documentos oficiais de resultados do estudante conforme item 6.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Assegurar a correta identificação do diagnóstico no cadastro do estudante, matriculado na Sala de Recursos Multifuncionais.</li> <li>b) Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.</li> <li>c) Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no Atendimento Educacional Especializado, na sala de aula comum e nos demais ambientes da instituição de ensino.</li> <li>d) Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo.</li> <li>e) Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares.</li> <li>f) Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.</li> <li>g) Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes: ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores com vistas ao acesso ao currículo do ano de matrícula do estudante.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: PARANÁ (2011; 2016; 2018)

Nota: Sistematizado pela autora

Os professores de SRM trabalham na rede estadual de ensino do Paraná com a carga horária de 20 horas aulas semanais, sendo cada aula de 50 minutos e destas,

05 aulas são destinadas a hora atividade (planejamento). A leitura do Quadro 3, nos indica que as atribuições destes professores são enormes, visto que ao passo que precisam orientar professores e familiares, também acompanham os alunos na sala aula comum, atendem alunos na SRM e ainda devem elaborar materiais didáticos de acordo com as necessidades de cada estudante, com vistas a contribuir para o acesso ao currículo do ano em que os alunos estão matriculados.

Observando as indicações das instruções acima, realizamos uma referência específica à indicação do trabalho colaborativo. Considerando que o trabalho da SRM ocorre no contraturno escolar, ou seja, no período em que o aluno não está tendo aulas na sala de aula comum, muitas vezes torna-se inviável desenvolver um trabalho conjunto entre os professores de SRM e os professores do ensino regular, pois muitos profissionais trabalham em escolas diferentes nos dois turnos.

Teixeira (2021) constatou em seus estudos essa dificuldade, quando os participantes de sua pesquisa relataram que por trabalharem em turnos contrários e em escolas diferentes em cada turno, raramente os professores de SRM e das disciplinas se encontravam, demonstrando que é urgente que se tenha uma forma de sistematização do trabalho colaborativo no sistema de ensino estadual do Paraná.

Ainda discorrendo sobre as atribuições do professor, deparamo-nos com a questão da produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, “considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo” (PARANÁ, 2011, 2018).

Diferente das disciplinas que se baseiam em livros e documentos didáticos para direcionar a atuação pedagógica, na SRM não há um documento didático norteador, ficando a critério de cada professor a seleção, elaboração e execução das aulas. Este é o assunto central de nossa pesquisa, uma vez que tendo os professores que providenciar a estruturação do próprio material didático, acreditamos que existe uma riqueza didática muito grande, que atualmente não é mostrada e poderá servir de subsídios para o trabalho de outros professores, principalmente aqueles que estão começando nesta função.

Sobre as atribuições do professor de SRM, quando investigamos o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), percebemos que a legislação estadual está alinhada com as indicações federais. O documento citado indica que nos aspectos legais e pedagógicos do

atendimento educacional na SRM, o trabalho do professor será de “organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis” aos alunos que frequentam os atendimentos. Ficando a critério de cada professor elaborar seus próprios materiais com vistas a atender as necessidades de seus alunos.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) garante que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Art. 59). Analisando estas determinações tão importantes que se referem às garantias de direitos dos estudantes PAEE, pensamos em nosso trabalho no dia a dia da escola e nos questionamos: onde estão estes sistemas de ensino a quem a LDB se refere, para organizar toda a demanda necessária para atender as necessidades especiais dos alunos PAEE?

Efetivamente o que observamos nas escolas é que não há um sistema de ensino elaborando suportes para que sirvam de subsídios aos professores. A documentação legal que encontramos, sinaliza para uma visão coletiva de construção deste trabalho, mas efetivamente percebemos que nas escolas os professores da SRM tentam dar conta sozinhos de todas as demandas que lhe são atribuídas. Isso “sinaliza as atribuições do docente [...], no entanto, não prevê, tampouco oferece cursos para a formação desses professores” (WANDERMURREM, 2016, p.22).

Portanto, fica sob responsabilidade dos professores de SRM dar conta de atender todas as especificidades dos alunos, contando com a criatividade e o interesse de cada um em buscar subsídios didáticos através dos recursos materiais que a escola disponibiliza.

Como as legislações estaduais seguem em grande parte as orientações nacionais, ao analisarmos diferentes documentos, percebemos que todas as atribuições acabam tendo indicativos de que “os sistemas” e/ou “as escolas” suprirão a demanda referente a inclusão escolar. Na prática, notamos a existência de uma cobrança muito incisiva sobre os professores de SRM determinando que cabe a eles, muitas vezes isoladamente, montar seu acervo didático que possa nortear sua atuação docente junto aos alunos PAEE.

A seleção e produção de materiais para a SEM, devem estar alinhadas com vistas a oportunizar ao aluno o acesso ao currículo e de acordo com os parâmetros pedagógicos definidos pela SEED (PARANÁ 201; 2016) nas disciplinas de Português

e Matemática. Santos (2019, p. 83) verificou em seu estudo que “há uma carência de recursos de TA disponíveis nas salas de recursos multifuncionais, principalmente relacionados a conteúdos específicos”. Não há, portanto, nas orientações documentais um direcionamento, um subsídio ou até mesmo modelos de materiais para nortear o trabalho dos professores de SRM, sobretudo dos mais novos. A produção destes materiais didáticos fica a critério da criatividade e do engajamento nas pesquisas de cada professor, não havendo nenhuma contrapartida de documentos estruturados pelos órgãos federais e estaduais.

Oliveira e Prieto (2020, p. 350) em sua pesquisa com professores que trabalham na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constataram que 45% dos entrevistados (81 professores) justificam que suas dificuldades de atuação com toda a diversidade do PAEE estão relacionadas às especificidades de cada área ou categorias desse público, que são complexas e exigem competências variadas para responder adequadamente às necessidades de cada um desses estudantes. Isto nos mostra que a condição de ser especialista em Educação Especial não confere ao professor a condição de deter todo o conhecimento necessário para a atuação nas SRM.

Apesar da existência de diversos materiais voltados à Educação Especial, principalmente em sites e blogs, a literatura oficial de órgãos governamentais é muito escassa. Os sites e *blogs* geralmente trazem os materiais voltados aos anos iniciais, que não são o foco do nosso estudo. Os alunos PAEE dos anos finais do ensino fundamental estão entrando na adolescência e alguns já são jovens, porém o fato de muitos ainda estarem em processo de alfabetização, faz-se necessário a utilização de materiais condizentes com a sua idade e que ainda busquem contemplar as demandas vigentes.

É preciso um olhar minucioso para que este perfil de alunos seja contemplado, dentro da faixa etária em que se encontram. Em seu estudo com alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, Dias e Oliveira (2013) nos revelam que estas pessoas muitas vezes não são atendidas em consonância com sua faixa etária sendo “representadas como ‘crianças grandes’ incapazes de agir, deliberar, escolher ou liderar, como qualquer adulto sem o mesmo diagnóstico”. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 178).

Carmello Neto (2019) descreve sobre um novo olhar que as escolas devem ter sobre os alunos com deficiência intelectual, público da SRM, e destaca que “o

tratamento recebido pelo aluno com deficiência intelectual na escola superou a compreensão de que o deficiente deve ser tratado como uma eterna criança, negando o seu acesso ao currículo escolar” (p.58). No entanto, Capellini (2018, p. 138) relata sobre o aluno com deficiência intelectual grave que este “precisa de um currículo adaptado, pois, se apenas o considerarmos diferente, ignorando tais necessidades específicas, seria como se a deficiência intelectual deixasse de existir”.

Para Noronha (2016, p. 75) a SRM não deve reproduzir os conteúdos da sala regular e sim, deve ser entendida como um espaço para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção do conhecimento pelos alunos, contribuindo no desenvolvimento com vistas ao acesso ao currículo e na participação da vida escolar.

Desta forma, quando falamos sobre o acesso ao currículo precisamos direcionar nosso olhar para a individualidade dos sujeitos, para assim não correr o risco de, por priorizar tudo o que está contido no currículo, deixar da mesma forma o aluno PAEE excluído, pelo fato do foco ser o currículo e não as potencialidades e necessidades dos alunos.

## 2.2. ESTRUTURA FÍSICA E DIDÁTICA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Quando você ouviu falar pela primeira vez em “Sala de Recursos Multifuncional” o que foi que imaginou? Será que pensou em uma sala bem estruturada, com muitos recursos materiais como jogos, livros, atividades e outros aportes didáticos atrativos para desenvolver a atenção e a aprendizagem dos alunos? Possivelmente esta é a visão que muitas pessoas têm sobre este importante espaço das escolas. Vamos então conferir o que realmente encontramos ao estudarmos sobre a estrutura das SRM no estado do Paraná

O Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012) relata que o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008) institui a possibilidade de o estudante da Educação Especial, ter uma matrícula em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). No caso das escolas de Educação Básica o aluno é matriculado no ensino regular e na SRM.

O Decreto nº 7.611/2011 que incorporou o Decreto acima referido, afirma que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) “são ambientes dotados de

equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, Art. 5º).

As salas são compostas por equipamentos, mobiliários e, materiais didáticos e pedagógicos para organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE (BRASIL, 2012). Estas salas podem ser do tipo I e 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 (BRASIL, 2010). Vejamos no Quadro 6 os itens contidos no quite do MEC para as SRM tipo I:

QUADRO 6 - Especificação dos itens da Sala Tipo I

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais didático/pedagógico</b>	<b>Mobiliário</b>
02 microcomputadores 01 laptop 01 estabilizador 01 scanner 01 impressora laser 01 teclado colmeia 01 mouse com entrada para acionador 01 lupa eletrônica	01 material dourado 01 esquema corporal 01 bandinha rítmica 01 memória de numerais I 01 tapete alfabético encaixado 01 software de comunicação alternativa 01 sacolão criativo monta tudo 01 quebra cabeças – sequência lógica 01 dominó de associação de ideias 01 dominó de frases 01 dominó de animais em libras 01 dominó de frutas em libras 01 dominó tátil 01 alfabeto em braile 01 kit de lupas manuais 01 plano inclinado- suporte para leitura 01 memória tátil	01 mesa redonda 04 cadeiras 01 mesa para impressora 01 armário 01 quadro branco 02 mesas para computador 02 cadeiras

Fonte: BRASIL (2013)

Nota: Sistematizado pela autora

A distribuição dos quites de materiais iniciou em 2005 e registrou no ano de 2013 a última renovação. Grande parte das escolas que atenderam aos pré-requisitos relacionados no mesmo documento receberam estes materiais (BRASIL, 2012). No entanto, como vimos em Santos (2019, p. 25) durante os anos em que as SRM foram sendo implantadas, ocorreram mudanças na composição dos materiais que eram disponibilizados para estes espaços, retirando alguns materiais, inserindo outros ou substituindo recursos com novas tecnologias. Em 2005, por exemplo, dentre os

materiais, consta um toca-fitas (gravador), instrumento este que seguramente não se usa mais nas escolas atualmente.

De acordo com Santos (2019) muitas SRM não possuem estes materiais por não os terem recebido, ou então, estão em más condições devido ao uso e no caso dos materiais tecnológicos, vários tornaram-se obsoletos:

Ocorreram mudanças na composição dos materiais destinados às SRM, durante a implantação, mas algumas das escolas nunca receberam nenhum dos materiais, nem mesmo materiais básicos como o mobiliário, armário, mesas, cadeiras, quadros para receber estes estudantes (SANTOS, 2019, p.25).

Apesar dos investimentos registrados nos documentos do MEC, evidenciamos, no dia a dia escolar, as mesmas constatações que Wandermurrem (2016, p. 94), colocando em dúvida o cumprimento da entrega dos materiais à todas as escolas e percebemos o “sucateamento dos equipamentos e dos espaços”, espaços estes por vezes improvisados e inadequados a um bom direcionamento dos trabalhos.

Para se equiparem, as escolas que não receberam os quites ou não tiveram reposição dos materiais já sem condições de uso, buscam otimizar as verbas disponíveis pelos órgãos governamentais que permitam tais aquisições e/ou contam com as arrecadações extraordinárias junto a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) através de rifas, bazares, promoções e outros.

Como pudemos verificar no Quadro 6 não identificamos em nenhum dos quites entregues entre 2007 e 2013 livros e/ou apostilas que possam subsidiar o trabalho do professor de SRM voltando-se aos conteúdos do ensino comum entre os materiais didático pedagógicos (BRASIL, 2012).

Seguindo a linha dos decretos nacionais, a Instrução Normativa 09/2018 – SUED/SEED (PARANÁ, 2018, p.2) também define as SRM como “o espaço organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado”. Não pretendemos nos deter, neste trabalho, a fazer críticas ou discordar das afirmações contidas nos documentos oficiais do Estado. Mas convém evidenciar enquanto profissionais atuantes nas escolas, que nem todos os recursos lá descritos estão realmente disponíveis em todas as instituições de ensino.

Desde 2012 o MEC substituiu o sistema de distribuição de verbas destinados a fins que contemplem o PAEE pelo programa Escola Acessível. O programa tem por objetivo:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2013, p.7).

Os recursos são enviados de acordo com a quantidade de alunos, após a escola se cadastrar no site do MEC e ser selecionada. Porém não fica clara como é feita esta seleção.

A Tabela 1 mostra os recursos destinados pelo Programa Escola Acessível:

TABELA 1: Recursos destinados pelo programa Escola Acessível

<b>Intervalo de classe de n° de estudantes</b>	<b>Custeio- R\$ (80%)</b>	<b>Capital - R\$ (20%)</b>	<b>Total - R\$</b>
Até 199	6.640,00	1.660,00	8.300,00
200 a 499	8.000,00	2.000,00	10.000,00
500 a 1000	10.000,00	2.500,00	12.500,00
Acima de 1000	12.000,00	3.000,00	15.000,00

Fonte: BRASIL (2013)

Nota: Sistematizado pela autora

Mesmo as escolas tendo recebido recursos oriundos da mantenedora ou angariado verbas junto aos grupos escolares, continua havendo uma lacuna no que se refere aos materiais pedagógicos como livros, apostilas e jogos voltados efetivamente à faixa etária dos alunos atendidos nas SRM dos anos finais do ensino fundamental. Isso ocorre porque há uma escassez de recursos didáticos voltados aos PAEE dos anos finais.

Essa escassez também foi verificada por Roquejani (2018, p. 132) quando aponta que a efetivação de atividades com alunos PAEE não podem depender apenas do professor, mas sim de todo o ambiente escolar, “o qual já deveria estar preparado para receber o contingente de estudantes, no que se refere à disponibilidade de materiais e recursos, à preparação e ao apoio especializado ao professor de ensino comum” e para o professor da SRM.

A evidências quanto a escassez de recursos didáticos voltados à SRM foi percebida em um estudo de Noronha (2016, p. 319) junto a duas professoras. Ambas relataram que utilizam outros espaços da escola como biblioteca, laboratórios, sala de informática, “mas consideram que seria mais apropriado se tivessem alguns materiais interessantes e estimuladores em suas salas, como mapas, computador, enciclopédias, livros, material didático de consumo, etc.”

Desta forma, verificamos que recai exclusivamente sobre o professor de SRM a responsabilidade em preparar todos os seus aportes didáticos. O acúmulo de funções que este professor assume dentro do contexto escolar influencia na construção de sua identidade profissional. “Este profissional passa a vivenciar os mesmos anseios do professor da sala de aula regular, por exemplo, a sobrecarga de trabalho e a responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos” (WANDERMURREM, 2016, p. 167).

Dentro das inquietudes que constantemente nos cercam no âmbito escolar na área da Educação Especial, um ponto que se destaca é adequação das propostas pedagógicas à faixa etária dos alunos. Há uma linha tênue no trabalho com o público adolescente e jovem em que se deve manter a ludicidade das atividades sem com isso, deixá-las com a conotação infantil. Atividades com caráter infantil para este grupo não contribuem no desenvolvimento da autonomia destes e, muitas vezes, estão desalinhadas com as propostas do Plano de Atendimento Educacional Especializado que deve ser elaborado anualmente para cada aluno atendido nas SRM.

A LDB (BRASIL, 1996) assegura que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos deverá ser com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. Isto reafirma a importância do cuidado dos docentes ao elaborar suas propostas para o público adolescente e jovem deixando as aulas atrativas, lúdicas sem, no entanto, evidenciar uma conotação infantil.

Muitos alunos que apresentam deficiência intelectual são atendidos nas SRM pois fazem parte do PAEE e alguns demonstram grande interesse por assuntos do público infantil. Não indicamos que haja um rompimento repentino destes assuntos, apenas vemos que se deve aos poucos, procurar trazer estes alunos para vivências novas a fim de que eles tenham a oportunidade de conhecer outras experiências que condizem com sua faixa etária.

Moreira e Baumel (2001) citado por Zerbato e Mendes (2018, p. 148) relatam que as adaptações curriculares ocasionalmente são inadequadas e

descontextualizadas para o aluno público-alvo da Educação Especial e, muitas vezes, “contribuíam para infantilizar o estudante PAEE ou reforçar o estigma de que são incapazes de realizar determinadas atividades”.

Este relato demonstra que há uma necessidade em se estruturar um material didático norteador para o trabalho nas SRM do 6º aos 9º anos. Para isso, deve-se buscar atividades que resgatem as defasagens acadêmicas e estejam ligadas ao currículo, através de propostas dinâmicas que despertem o interesse dos estudantes. Não vemos esta proposta como um fim e sim como um meio, uma indicação ou um suporte didático pedagógico. Através dela o professor poderá verificar as necessidades de seus alunos e adequá-las individualmente.

Não se trata de elaborar um material único que seja usado igualmente com todos os alunos. Vilaronga (2016, p.85) relata que as propostas didáticas não contemplam todas as especificidades dos estudantes pois cada um “aprende de uma maneira e quanto maior a diversidade de estratégias em sala de aula para levar o currículo até eles maior será o sucesso na aprendizagem”. Assim, vemos que subsídios didáticos indicando propostas de atividades ainda deverão ser adequadas pelos professores nas escolas, a fim de olhar individualmente cada aluno.

Buscando estratégias que tragam referências condizentes com nosso estudo, vimos que o Desenho Universal para Aprendizagem - (DUA), de acordo com Zerbato e Mendes (2018), é pensado e adaptado para os alunos PAEE na perspectiva de manter o material para todos os alunos da sala de aula, de modo a beneficiar todos na compreensão dos conteúdos ensinados. Seguindo esta premissa, buscaremos desenvolver recursos didáticos que não sejam somente utilizados pela SRM e sim possam beneficiar a escola como um todo.

Elaborar, selecionar e estruturar materiais didáticos para a SRM poderá também trazer benefícios aos demais alunos da escola, fazendo ainda referência ao DUA, principalmente no desenvolvimento de jogos que envolvem os conteúdos das disciplinas. Estes, a priori, elaborados para os alunos da SRM, poderão beneficiar todos os estudantes do ensino comum, uma vez que, lá também se encontram estudantes que demandam de estratégias diversificadas para se apropriar dos conteúdos. (CAPELLINI, 2019).

Tanto, a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo no Art. 59, quanto a Instrução 09/2018 SUED/SEED (PARANÁ, 2018) destacam que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos,

técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Porém, ficou evidente em nossos estudos até aqui, que essas atribuições recaem somente sobre os professores, porque efetivamente os sistemas de ensino, não tem oferecido estrutura para atender as demandas dos alunos PAEE como deveria acontecer.

Vendo que é de responsabilidade dos docentes a elaboração e a adequação das atividades que são desenvolvidas pelos alunos, estamos convencidos de que há uma busca constante e intensa em dar conta de atender estas demandas por parte destes profissionais de SRM, propostas estas que queremos tirar do anonimato conjuntamente para elaborar um documento que possa nortear o trabalho de todos.

Após realizar o aprofundamento nos trabalhos acima relacionados, verificamos algumas evidências que estão diretamente ligadas ao nosso foco de nosso estudo. Vimos Floro (2016) constatar que apesar do município de Franca/SP ter elaborado em 2008 um referencial curricular subsidiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares (BRASIL, 1998), os professores em sua maioria fazem uso da coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (ROPOLI, 2010).

A opção por esse uso, pode ser justificada pelo motivo de que o segundo documento contém mais informações concretas, como sugestões de atividades para o aprendizado de linguagem, códigos e recursos tecnológicos para garantir a comunicação e o acesso ao currículo da classe comum, facilitando assim a dinâmica dos professores na utilização destas atividades ou na elaboração de novas propostas.

Gomes (2016) e Rabelo (2016) evidenciaram as dificuldades que os profissionais de SRM tem em diversificar os materiais pedagógicos uma vez que os recursos materiais nas escolas são disponibilizados de forma homogênea, trazendo exigências desafiadoras aos professores no sentido de atender integralmente as especificidades de cada aluno.

Dentro destas diversificações no que se refere às necessidades dos estudantes, Wandermurrem (2016) percebeu também que há uma certa indefinição por parte das escolas sobre o papel que o profissional de SRM desenvolve, quando consideram estes como os detentores de conhecimentos amplos, sobretudo, de todas as disciplinas contidas no currículo escolar. Tanto Wandermurrem (2016), quanto Milanesi (2018) mencionam que é preciso instrumentalizar os professores com

formações adequadas para que possam dar conta da diversidade de atribuições nas escolas.

Milanesi (2018), Silva (2018), Carmelo Neto (2019) e Teixeira (2021) levantaram discussões sobre as dificuldades das escolas em conseguirem oportunizar momentos em que professores de Educação Especial possam desenvolver de forma colaborativa os planejamentos com os professores das disciplinas. Além disso, nos trouxeram reflexões muito importantes sobre a quantidade de conteúdos expostos aos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, onde a dinâmica é muito rápida, fazendo com que os alunos, sobretudo os com deficiência intelectual, tenham um contato muito superficial sobre cada assunto.

Santos (2019) e Lins (2019) fundamentaram seus estudos em cima da na área da matemática para alunos com deficiência intelectual, destacando que há poucos recursos prontos em consonância com os conteúdos dos anos finais ficando a cargo dos professores da SRM a elaboração destes. No entanto, verificou-se a dificuldade dos professores em utilizar as tecnologias assistivas e a escassez de recursos para confeccionar os materiais que muitas vezes acabam sendo elaborados com recursos próprios dos professores.

Os aspectos relatados pelos autores Santos (2019) e Lins (2019), os quais fundamentaram nossa pesquisa, neste capítulo, retratam diversas regiões do país em um intervalo de 06 anos. A partir desse estudo, foi possível perceber que as coincidências com nossa realidade escolar são muito evidentes.

Diante disso, destacamos que a falta de sincronia para o planejamento escolar, as falhas na formação docente e sobretudo a precariedade de materiais didáticos para atender minimamente os alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental são realidades que vemos no dia a dia da escola.

Pensando nas lacunas existentes nas escolas referente a estruturação didática para alunos PAEE, sobretudo os com DI, iremos apresentar a seguir uma experiência exitosa de um grupo de professores do Paraná, que decidiu conjuntamente mudar esta realidade em suas escolas, somando forças em um trabalho colaborativo, voltado às adaptações curriculares dos conteúdos do 6º ano ao Ensino Médio.

### **CAPÍTULO 3 – GRUPO TRILHAS DA INCLUSÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O TRABALHO COLABORATIVO**

Neste capítulo caracterizaremos o grupo Trilhas da Inclusão que buscou, juntamente com dezenas de professores nos anos de 2021 e 2022, desenvolver de forma coletiva, adaptações curriculares com os conteúdos referentes à grade do 6º ano até o Ensino Médio.

As professoras de participantes da nossa pesquisa também fizeram parte do grupo Trilhas da Inclusão. Por diversas vezes em nossos encontros via *Google Meet*, elas citaram que as atividades elaboradas no grupo que viraram referência para a prática diária em suas escolas. Sendo assim, passamos a lhes apresentar este projeto, que em 2021, atendeu em partes as demandas da Educação Especial da rede regular de ensino das escolas estaduais do Paraná e em 2022 se estendeu para outras regiões do Brasil.

O período da Pandemia da Covid 19 promoveu uma reestruturação em vários setores e no campo educacional contribuiu para uma mudança significativa, sendo necessário recorrer ao uso das tecnologias de maneira potencial para o encaminhamento das atividades pedagógicas de maneira remota ou híbrida.

Os desafios e os encaminhamentos pedagógicos adotados foram fundamentais na nova realidade exigindo um trabalho colaborativo, ações integradas e um espírito inovador, por parte dos professores para atender as novas demandas ativas.

Dentro do novo modelo de ensino remoto e híbrido do período pandêmico, os professores tiveram pouco tempo para se ajustar às novas demandas, as quais culminaram também em atribuições como a necessidade do domínio das tecnologias, a elaboração de propostas didáticas que atendessem as necessidades dos alunos, dentre elas, as adaptações curriculares aos alunos que apresentavam esta necessidade.

Essa situação-resultou em uma sobrecarga de trabalho, tendo o professor, ao mesmo tempo, que se apropriar de novas tecnologias e imediatamente aplicá-las junto aos estudantes. Por outro lado, havia estudantes sem a interação tecnológica que precisavam ser atendidos através de atividades impressas que eram elaboradas e enviadas pelos professores, para serem realizadas em casa.

Percebendo a dificuldade que os professores enfrentavam para atender as atribuições das escolas, um grupo de professores decidiu unir seus esforços, em

março de 2021, e trabalhar de forma colaborativa, com o intuito de elaborar atividades adaptadas com os conteúdos referentes à grade curricular do 6º ano ao Ensino Médio e, compartilhar com os professores para posteriormente fossem enviadas aos alunos da rede pública estadual do Paraná. Deu-se a este grupo o nome de *Trilhas da Inclusão*.

A ideia para a criação de um grupo de trabalho partiu desta pesquisadora e logo foi abraçada por outros 15 professores que imediatamente entenderam que a proposta poderia ser viável. Tratava-se de um grupo com formações distintas, todos com graduação em alguma área da licenciatura e pós-graduação em Educação Especial, pré-requisito do estado do Paraná para atuar nesta área.

O desejo de mediar o conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, naquele momento histórico de isolamento físico, fez com que estes professores superassem a insegurança frente às novas tecnologias e aceitassem o desafio de criar atividades atrativas e acessíveis para os alunos.

O foco do grupo foi estabelecido coletivamente com vistas a atender os alunos com Deficiência Intelectual - (DI). Segundo consenso do grupo, este era o público dentro de suas escolas que mais necessitava de esforços coletivos para que os conteúdos fossem enviados de maneira a contemplar suas necessidades.

Os indicativos de trabalho do grupo Trilhas da Inclusão foram encaminhados com base nas experiências dos professores junto a seus alunos com DI. Como vimos nos estudos de Capellini (2018) com este público, mesmo fazendo uso de todos os recursos e das tecnologias mais modernas que dispomos, alguns conteúdos são extremamente abstratos e tornam-se inviáveis de serem apreendidos pelos estudantes com maiores acometimentos intelectuais.

O grupo Trilhas da Inclusão delineou seu trabalho entendendo que a iniciativa de buscar uma estruturação didática com os conteúdos dos anos finais do ensino fundamental e médio, serviria como auxílio no direcionamento pedagógico dos professores, sendo ainda, possivelmente, necessário adequar as propostas de acordo com as reais necessidades de cada aluno.

Os trabalhos do grupo consistiram em selecionar os conteúdos disponíveis no site Aula Paraná<sup>3</sup>, plataforma pedagógica oficial da rede estadual de ensino do Paraná, naquele momento, e elaborar com estes uma atividade de no máximo duas

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.aulaparana.pr.gov.br/>

páginas. Estas atividades eram compartilhadas em um *drive* coletivo do grupo e cada professor poderia utilizar as produções dos colegas em suas escolas para enviá-las aos seus alunos.

Para a elaboração das atividades, alguns critérios foram estabelecidos tais como: manter prioritariamente o conteúdo vigente do ano/série, usar fonte Arial 12 em caixa alta, optar por imagens sem a conotação infantil e dentro do contexto dos conteúdos, fazer indicativos visuais nos textos, estabelecer propostas de trabalho simples, porém consistentes com vistas a desenvolver a aprendizagem e a autonomia dos alunos.

As propostas construídas dentro do grupo Trilhas da Inclusão seguiram alguns aportes teóricos tais como a linha de pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008, p. 33) ao destacar que “colaborar não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa”. Ou seja, todos os professores envolvidos contribuíram para que fosse possível desenvolver as ações do projeto.

Sobre estes indicativos na elaboração das propostas didáticas discorreremos detalhadamente nos tópicos a seguir. Neles também destacamos que para o grupo atingir estes pré-requisitos nas atividades, foi necessário fazer muitos momentos formativos.

### 3.1 MOMENTOS DE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao iniciarmos a elaboração das primeiras atividades adaptadas do grupo Trilhas da Inclusão, percebemos que grande parte dos professores apresentava muitas dificuldades em trabalhar com as ferramentas tecnológicas, sobretudo com os recursos do *word*.

Estas dificuldades estavam relacionadas diretamente com a otimização dos espaços utilizados nas atividades tais como: retirar fundo de imagens, movimentação de imagens em todos os campos da folha, uso de formas, uso de tabelas, agrupamento de imagens, retirada dos conteúdos dos *slides* constantes no site Aula Paraná etc.

A apropriação das tecnologias para os professores, revela a necessidade da formação continuada, já que na Base Nacional Curricular Comum - (BNCC) (BRASIL, 2018), na meta 5 há a descrição específica sobre a importância do uso e apropriação das tecnologias pelos alunos na escola. Porém, na prática muitos professores

apresentam resistência ou insegurança em utilizar as tecnologias, gerando um contrassenso: como o professor poderá ensinar sobre algo que não possui uma formação mínima?

Sendo assim, o grupo Trilhas da Inclusão passou a realizar momentos de formação com reuniões via *google meet*, onde foram repassadas informações e dicas para que os professores pudessem otimizar sua forma de trabalho, adotando ferramentas que facilitassem a elaboração de suas propostas didáticas. As reuniões foram objetivas e com foco nas ações práticas. Um professor foi repassando seus conhecimentos para os outros e, assim iniciou-se, um processo de formação baseado na troca de experiências.

Um ponto a ser destacado é a diversidade da composição do grupo Trilhas da Inclusão, que contou com a participação tanto de professores especialistas quanto professores regentes, pedagogas, diretores de escola e professora universitária.

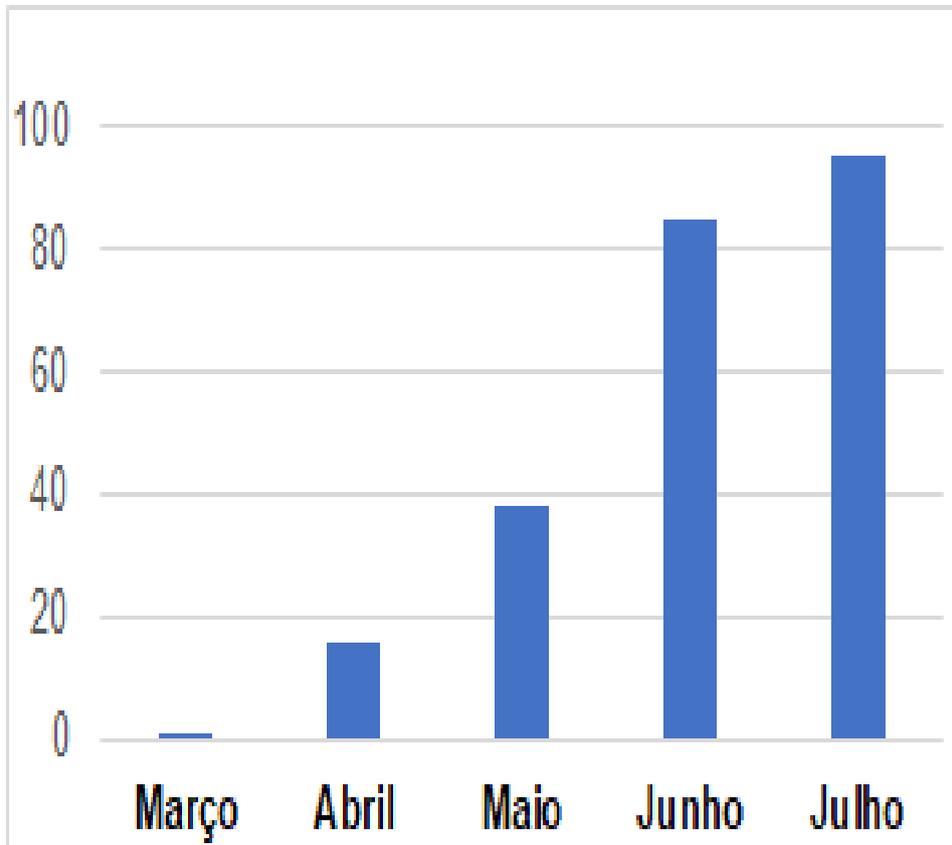
Esta união de setores diminuiu os “conflitos, disputas, relações de poder, culpabilização e (des) responsabilização no interior da escola” (SOUZA, 2014 p. 6). Não se tratava de atividades para *meu aluno* ou *seu aluno* e sim, para os *nostros alunos*, revelando que o grupo estava no caminho, ou quem sabe na *trilha*, certa para que inclusão escolar fosse vista como responsabilidade de todos os integrantes da comunidade escolar.

Podemos apontar que, através do grupo Trilhas da Inclusão, a colaboração entre os professores do ensino comum e do ensino especial substituiu as cobranças e terceirização de responsabilidades, reação comum antes do grupo. Dessa forma, “o ato de compartilhar responsabilidades no ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva cria um espaço único de produtividade e exercício intelectual de professores” (RABELO, 2012 p. 66), não cabendo mais uma postura passiva, que aguarda resultados e sim uma prática que media os conhecimentos para um bem maior: a inclusão escolar de qualidade.

Aos poucos o grupo que iniciou com 16 professores foi crescendo e em julho de 2021 já havia mais de 90 professores participando. Com tamanha adesão, o laboratório Lúdico Pedagógico - (LALUPE) da Universidade Estadual de Ponta - Grossa (UEPG) reconheceu a importância do projeto e passou a apoiá-lo como um projeto de extensão. Desta forma os professores participantes do grupo passaram a receber certificados com carga horária como reconhecimento ao trabalho desenvolvido.

A Figura 2, apresenta em um gráfico dados quantitativos sobre a adesão de professores no Grupo Trilhas da Inclusão:

Figura 2 - Adesão dos Professores - Grupo Trilhas da Inclusão



Fonte: MANRIQUE (2022).

A Figura 2 nos dá uma dimensão da adesão de professores ao grupo Trilhas da Inclusão que gradativamente foi aumentando. A união destes esforços condiz com as afirmações de Capellini (2019, p. 34) de que a educação dos indivíduos numa perspectiva inclusiva não deve ser atribuída apenas a um professor, sendo este do ensino comum ou da Educação Especial e que “o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento da aprendizagem dos estudantes”.

Isso motivou os professores a perceber que estavam envolvidos em uma nova forma de mediação de conhecimento e de aprendizagem, fortalecendo o trabalho colaborativo quando um professor repassava ao outro o que sabia fazer em termos de recursos tecnológicos e didáticos pedagógicos.

Estas constatações também foram evidenciadas por Ibiapina (2008) ao relatar que a colaboração entre pares se torna evidente em formulações repassadas por meio

da linguagem dando origem aos enunciados emitidos que são reestruturadas com base em uma nova apreensão.

Havia uma urgência histórica em estruturar materiais com os conteúdos dos anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio. Porém, tanto o Estado do Paraná quanto o Governo Federal sempre se isentaram dessa responsabilidade, justificando com uma fala emitida inclusive por alguns estudiosos, de que não há como atender todos os alunos devido suas especificidades.

Assim como Vilaronga (2016, p.85), o grupo entende que estas atividades realmente não contemplam todas as especificidades dos alunos “pois cada estudante aprende de uma maneira e quanto maior a diversidade de estratégias em sala de aula para levar o currículo até eles maior será o sucesso na aprendizagem”. Porém, com os resultados obtidos, junto ao grupo Trilhas da Inclusão, foi possível perceber que é viável a construção de uma base didática estruturada para que os professores tenham subsídios e não precisem rotineiramente começar do zero a elaborar suas atividades.

Apesar da iniciativa do grupo ser nobre, devemos ressaltar que a lacuna em relação a falta de subsídios didáticos para os alunos PAEE e a falta de formação voltada especificamente para as adaptações curriculares nas escolas brasileiras continua. Frequentemente, ouvimos queixas dos professores no ambiente escolar afirmando que sentem uma fragilidade em sua formação para atender as demandas dos alunos que necessitam de materiais adaptados. Tais fatos mostram ainda é necessário percorrer um longo caminho para que a educação inclusiva seja efetivamente atendida dentro de toda a sua particularidade.

Dentro das propostas que couberam ao Grupo Trilhas da Inclusão, verificamos uma grande contribuição no processo formativo dos professores com vistas a inclusão escolar. Em 2021 o grupo teve professores representantes de 17 cidades do estado do Paraná. Em 2022 o grupo foi aberto à nível nacional e teve representantes das 5 regiões do Brasil, quando professores de 12 estados participaram das propostas contabilizando 38 cidades ao todo.

Vamos conhecer a relação de cidades e estados que participaram do grupo Trilhas da Inclusão em 2021 e 2022, a partir das informações do Quadro 7:

QUADRO 7: Municípios do Paraná participantes do grupo Trilhas da Inclusão em 2021

<b>Participação no Grupo Trilhas da Inclusão 2021- Paraná</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Castro</li> <li>✓ Curitiba</li> <li>✓ Foz do Iguaçu</li> <li>✓ Imbituva</li> <li>✓ Ipiranga</li> <li>✓ Irati</li> <li>✓ Lidianópolis</li> <li>✓ Londrina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pato Branco</li> <li>✓ Piraí do Sul</li> <li>✓ Ponta Grossa</li> <li>✓ Porto Amazonas</li> <li>✓ Marilândia do Sul</li> <li>✓ Medianeira</li> <li>✓ São João do Triunfo</li> <li>✓ Sengés</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Sistematizado pela autora

No Quadro 8 sistematizamos a relação de estados e municípios participantes do grupo Trilhas da Inclusão no ano de 2021.

QUADRO 8: Municípios e estados participantes do grupo Trilhas da Inclusão em 2022

<b>Estados</b>	<b>Municípios</b>
Paraná	Candói, Castro, Curitiba, Guarapuava, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Isabel do Oeste, São José dos Pinhais, e Rio Negro.
Rio Grande do Sul	Marau
Santa Catarina	Florianópolis e Joinville
Espírito Santo	Vitória
Minas Gerais	São Sebastião do Paraíso
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro e Seropédica
São Paulo	Batista Botelho, Bragança Paulista, Campinas, Cordeirópolis, Guaratinguetá, Jacareí, Jacupiranga, Jaú, Piedade, São Manuel, São Paulo, Sorocaba e Votuporanga.
Mato Grosso do Sul	Campo Grande.
Rondônia	Ariquemes
Pará	Abaetetuba, Belém, Curuá e Porto de Moz
Bahia	Brumado
Piauí	Jaicós

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Sistematizado pela autora

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE 2022) existem 5.570 municípios no Brasil. Isto significa que o projeto Trilhas da Inclusão conseguiu chegar a um número muito pequeno locais até o momento, sendo ainda necessário divulgar mais os trabalhos destes professores para que resultados, como os obtidos em 2021 e 2022, sejam alcançados em mais municípios do país.

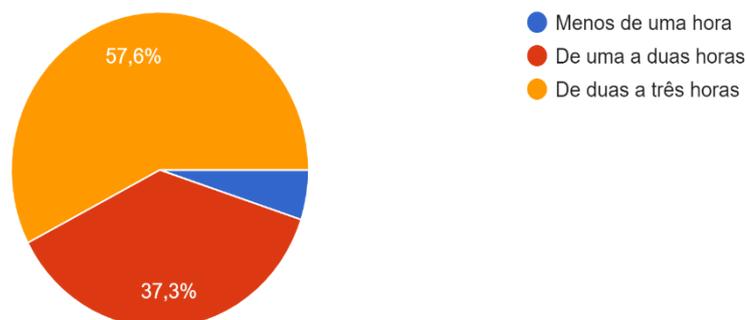
Outro fator que precisamos destacar é que todo o trabalho do grupo, tanto em 2021, quanto em 2022, foi totalmente voluntário. Não houve nenhum subsídio governamental e, muitos professores elaboravam suas atividades em casa, fora de seu horário de trabalho, alegando que em suas escolas não havia tempo e/ou recursos tecnológicos disponíveis. Isso ocasionou uma sobrecarga de afazeres profissionais aos professores, resultando em muitas desistências no decorrer do projeto, devido ao acúmulo de trabalho e/ou a falta de condições de elaborar as atividades na escola.

A figura 3, refere-se a um gráfico resultante de uma pesquisa que as organizadoras do grupo Trilhas da Inclusão fizeram junto aos professores do grupo em 2021, o qual expõe dados sobre o tempo que os professores necessitavam para elaborar suas atividades de até 2 páginas:

FIGURA 3: Tempo para a elaboração de uma atividade adaptada.

6 - Em média quanto tempo você leva para adaptar sua atividade da semana (considere tudo: separar conteúdos, elaborar as propostas e postar no drive)?

59 respostas



Fonte: Trilhas da Inclusão (2021).

Os dados acima são alarmantes e nos colocam em estado de atenção. Na rede estadual de ensino do Paraná os professores têm o direito de 5 horas aulas de 50 minutos semanais para realizar seu planejamento dentro de uma carga horária de

20 horas semanais (PARANÁ, 2022). Considerando que 57,6 % dos professores do grupo Trilhas da Inclusão relataram que utilizam de 02 a 03 horas para elaborar suas propostas didáticas adaptadas, podemos facilmente perceber que, caso o professor tenha pelo menos dois alunos que necessitam de adaptações curriculares diárias em anos distintos, não haverá tempo hábil para essa elaboração nas escolas.

Com isto não queremos aqui isentar os professores de atender a demanda crescente de alunos que necessitam de adaptações curriculares nas escolas com este demonstrativo de insuficiência de tempo. No entanto, é fundamental que expressemos nossa indignação observando que, as leis de inclusão que foram criadas são incompatíveis com a realidade vigente nas escolas. Afinal, elaborar atividades aos alunos PAEE estão entre tantas outras atribuições que, são destinadas aos professores e notoriamente a conta entre as cobranças sobre estes profissionais e as suas condições de trabalho não fecha.

Devemos pontuar que a iniciativa em estender a jornada de trabalho além da carga horária cumprida na escola não é o ideal. Capellini (2018) destaca que é necessária uma formação inicial mais consistente, já nas universidades, e tempo hábil para que os professores aliem teoria e prática e consigam conciliar todas as atribuições do trabalho, da família, entre outras.

Para que realmente ocorra a adaptação curricular aos alunos que tem esta necessidade, mantendo os conteúdos com a qualidade das atividades que lhes apresentaremos, neste estudo, e que foram elaboradas pelos professores do grupo Trilhas da Inclusão, falta tempo, formação, recursos tecnológicos e em contrapartida aumenta cada vez mais a demanda de alunos que precisam deste atendimento nas escolas.

Historicamente a demanda relacionada à adaptação curricular foi atribuída às escolas que, por sua vez, repassam a responsabilidade aos professores. As evidências neste estudo, mostram que há um conjunto de fatores necessários para que ocorram efetivamente estas ações. Cobrar dos professores a elaboração de trabalhos sem lhes dar condições para que os façam, é uma iniciativa que temos percebido que não tem funcionado. Os atendimentos aos alunos PAEE muitas vezes seguem uma linha de improvisado nas escolas, com a culpabilização dos professores, como se dependesse somente deles o atendimento às necessidades destes sujeitos.

O banco didático pedagógico elaborado conjuntamente pelo grupo Trilhas da Inclusão tem mudado um pouco a linha de atendimento nas escolas de seus

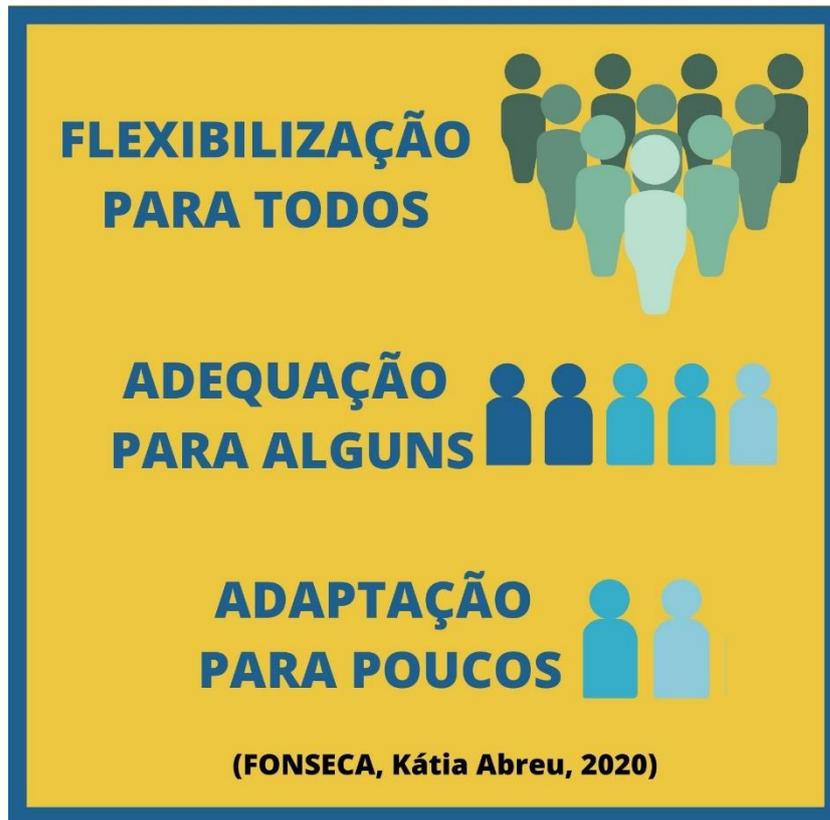
participantes. Ter um acervo de atividades para que os professores possam utilizar em seus planejamentos como subsídio didático contribui muito na hora de dinamizar as ações para os alunos PAEE.

Dentro do processo formativo, o grupo tomou o cuidado em levar aos professores uma diferenciação de termos que muitas vezes são utilizadas nas escolas e até em algumas literaturas como sinônimos: flexibilização, adequação e adaptação curricular. Nos alinhamos aos estudos de Fonseca (2011, p.36) que pontua as três palavras diferenciando-as entre si:

- ✓ **Flexibilização** - Programação das atividades elaboradas para sala de aula diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.
- ✓ **Adequação** - Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos práticas pedagógicas.
- ✓ **Adaptação** - Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos (grifo nosso).

Assim, o grupo Trilhas da Inclusão buscou trabalhar com bastante clareza sobre estas diferenciações, para que os professores pudessem também compartilhar estas nomenclaturas aos seus colegas de trabalho. Houve debates sobre este assunto com os professores participantes do grupo, antes de cada um encaminhar as propostas para o drive, para que não houvesse dúvidas sobre as diferenciações de termos. Buscando uma forma efetiva de memorização e entendimento utilizamos uma frase de Fonseca (2020) exposta na Figura 4:

FIGURA 4: Definições: flexibilização, adequação e adaptação



Fonte: FONSECA (2020)

O grupo trabalhou com vistas a realizar adaptações curriculares, sendo ainda necessário que cada professor realizasse adequações ou flexibilizações para seus alunos caso fossem necessárias. Na elaboração das propostas, tomou-se o cuidado para que as atividades mantivessem os conteúdos, sem infantilizar nem empobrecer as propostas “uma vez que a atividade adaptada não é sinônimo de atividade paralela ou simplificada” (CAPELLINI, 2019, p.27). Para tanto alguns critérios foram estabelecidos e é sobre estes que iremos discorrer na sequência deste estudo.

### 3.1.1 Tipo de letra

A fonte Arial em tamanho 12 foi estabelecida pelo grupo por ser de um formato e tamanho de fácil leitura a alunos sem deficiência visual. No entanto, sugere-se que cada aluno seja avaliado individualmente e, caso verifique-se, a necessidade de uma fonte maior, essa adequação deverá ser feita. Na Figura 5 apresentamos o tipo de letra sugerido:

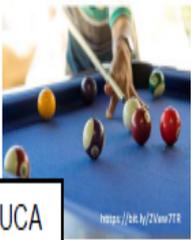
FIGURA 5: Tipo de letra



<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>SEMANA 37</b>	<b>TURMA: 6 ANO</b> _____	<b>DATA:</b> /    /
<b>ESCOLA/COLÉGIO:</b>			
<b>ESTUDANTE:</b>			
<b>PROFESSOR (A):</b>			
<b>!!!FAVOR IMPRIMIR COLORIDO!!!</b>			<b>AULA 53,54</b>

## ESPORTE DE PRECISÃO

**SÃO CARACTERIZADOS PELO ARREMESSO OU LANÇAMENTO DE UM OBJETO COM O OBJETIVO DE ACERTÁ-LO OU APROXIMÁ-LO DE UM ALVO ESPECÍFICO, ESTÁTICO OU EM MOVIMENTO.**



SINUCA



DARDO



GOLF



ARCO E FÍCHA



BOLA DE GUDE

Fonte: Dados da pesquisa

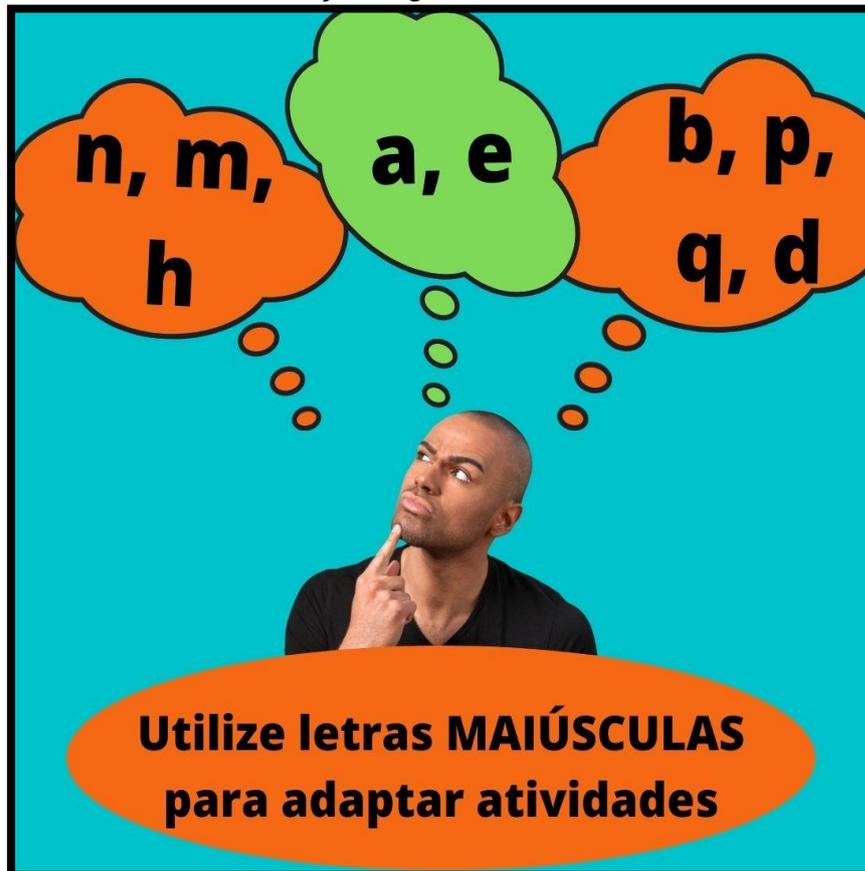
Nota: Atividade de Educação Física – 6º ano - adaptada pela professora Gina Eliza Schmidt

De acordo com Ribeiro (2020, p. 128) as letras Arial e Calibri são as mais adequadas na elaboração de adaptações curriculares pois “maximizam a legibilidade [...] de modo a tornar a tipografia das letras mais claras, simples e precisas”. Estas fontes também são facilmente encontradas nos sistemas dos computadores e por não apresentarem serifas (traços que ocorrem no fim das hastes das letras) facilitam a leitura.

Outro fator que foi estabelecido junto ao grupo em relação a letra foi de que todas as atividades seriam deixadas em caixa alta (maiúsculo) para facilitar a leitura dos alunos. A experiência dos professores após anos de trabalho com seus alunos nas escolas trouxe uma evidência de que para muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, as letras minúsculas do computador podem tornar-se confusas.

A figura 6 ilustra didaticamente a semelhança entre letras maiúsculas e minúsculas:

FIGURA 6: Semelhança na grafia de letras minúsculas



Nota: Elaborada pela pesquisadora

Podemos perceber, ao observarmos a Figura 7, que as letras minúsculas *b/d/p/q* tem exatamente o mesmo formato, porém estão em sentidos invertidos e isso pode dificultar, tanto a leitura de alunos com DI, quanto alunos com dislexia. Da mesma forma, tanto as letras *a/e* quanto *h/n/m* também apresentam muita semelhança, o que pode confundir os alunos no momento da leitura. Por este motivo, as atividades do grupo Trilhas da Inclusão foram adaptadas com letra Arial 12 maiúscula.

### 3.1.2 Núcleo conceitual do conteúdo e respostas no texto

Na Figura 7 apresentamos o Núcleo conceitual do conteúdo:

FIGURA 7: Núcleo conceitual do conteúdo



<b>ENSINO RELIGIOSO</b>	<b>SEMANA 29</b>	<b>TURMA: 7º ANO</b>	<b>DATA:</b> /    /
<b>COLÉGIO:</b>			
<b>ESTUDANTE:</b>			
<b>PROFESSOR (A):</b>			
<b>AULA 23 !!! FAVOR IMPRIMIR COLORIDO!!!</b>			

## LIDERANÇAS RELIGIOSAS



LÍDER RELIGIOSO É O CONDUTOR, O GUIA, O QUE COMANDA.

É AQUELE QUE TEM UMA VISÃO GLOBAL, QUE FACILITA A RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E SEU AMBIENTE DE VIDA, OU SUA RELIGIÃO. É AQUELE QUE SABE ENSINAR E TAMBÉM SABE APRENDER.

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Atividade de Ensino Religioso – 7º ano - adaptada pela professora Ronilda Aparecida de Souza Santos – participante do grupo Trilhas da Inclusão, 2021.

Na Figura 8 apresentamos uma atividade diretamente relacionada ao texto:

FIGURA 8: Atividade diretamente relacionada ao texto

2) PINTE DE AZUL AS AFIRMAÇÕES CORRETAS SOBRE OS LÍDERES RELIGIOSOS:

COMANDAM A RELAÇÃO DAS PESSOAS COM O SAGRADO.
COMANDAM AS IGREJAS E AS INSTITUIÇÕES.
É APENAS MAIS UM MEMBRO DA IGREJA.
É AQUELE QUE CONDUZ OS CANTOS DA IGREJA.
SÃO PESSOAS RECONHECIDAS COMO PADRES, RABINOS, PASTORES E MONGES.
É AQUELE QUE FACILITA O RELACIONAMENTO DO HOMEM COM A NATUREZA E COM DEUS.
SÃO OS HOMENS QUE CONSTROEM AS IGREJAS.

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Atividade de Ensino Religioso – 7º ano - adaptada pela professora Ronilda Aparecida de Souza Santos – participante do grupo Trilhas da Inclusão, 2021.

Podemos observar nas imagens acima que a professora foi bastante objetiva ao expor o conteúdo sobre o tema Lideranças Religiosas e sua proposta de resolução está alinhada com o que está descrito no texto. Como vimos nas pesquisas de Ribeiro (2020, p. 141) manter as informações principais nas propostas ajuda o aluno a “identificar conteúdos e habilidades que constituem o essencial, o mais importante ou, ainda, o fundamental”.

Em diversas escolas existem alunos com PAEE que ainda estão em processo de alfabetização nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Por este motivo, torna-se importante que estes possuam uma fonte de pesquisa no momento de fazer a resolução das atividades. Por mais que o professor explique oralmente o assunto na aula, uma fonte de pesquisa torna-se necessária, sobretudo aos alunos que ainda não possuem independência na escrita. Assim, as orientações do grupo Trilhas da Inclusão aos professores participantes sempre foi de que o aluno deveria conseguir encontrar as respostas para a resolução das atividades na proposta que a ele foi apresentada.

Novamente reforçamos que aos alunos que possuem compreensão maior, que fazem leitura, interpretam textos, pode/deve haver uma oferta de informações adicionais, tanto nos conteúdos, quanto nas propostas de resolução. Porém nos valendo das experiências do grupo de professores que trabalham diariamente nas escolas, consideramos que aos alunos com DI o processo de acréscimo dos

conteúdos deve ser gradativo, a fim de que eles se sintam capazes de resolver as atividades que lhe são propostas com autonomia.

### 3.1.3 Indicativos visuais nas atividades

Na Figura 9 apresentamos os indicativos visuais:

FIGURA 9: Indicativos visuais

			
<b>GEOGRAFIA</b>	<b>SEMANA: 32</b>	<b>TURMA: 8º ANO</b>	<b>DATA: / /</b>
<b>ESCOLA/COLÉGIO:</b>			
<b>ESTUDANTE:</b>			
<b>PROFESSOR (A):</b>			
<b>!!!FAVOR IMPRIMIR COLORIDO!!!</b>			<b>AULAS: 79</b>

**ANTÁRTIDA PROBLEMAS AMBIENTAIS**

O AQUECIMENTO GLOBAL É O PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELA **REDUÇÃO DA CAMADA DE GELO DA ANTÁRTIDA**. A ELEVÇÃO DA TEMPERATURA TERRESTRE É EXTREMAMENTE PREJUDICIAL PARA A PRESERVAÇÃO DESSE CONTINENTE.

O QUE É MESMO AQUECIMENTO GLOBAL?

→

**O AQUECIMENTO GLOBAL** REFERE-SE AO AUMENTO DA TEMPERATURA DO PLANETA, CAUSADO POR GRANDES EMISSÕES DE GASES QUE INTENSIFICAM O EFEITO ESTUFA, (DIÓXIDO DE CARBONO, METANO, ÓXIDO NÍTRICO E CLOROFLUORCARBONOS (CFC), ORIGINADOS PRINCIPALMENTE DA QUEIMA DE COMBUSTÍVEIS FÓSSEIS (PETRÓLEO, CARVÃO MINERAL) E DA MADEIRA.




**ATIVIDADES:**

- 1) QUAL É O **PRINCIPAL PROBLEMA AMBIENTAL** ENCONTRADO NA ANTÁRTIDA?
  - A) DESMATAMENTO DE FLORESTAS.
  - B) DERRETIMENTO DO GELO.
  - C) ACÚMULO DE LIXO.
- 2) QUAL É O PRINCIPAL **EVENTO** QUE VAI OCASIONAR O DERRETIMENTO DAS GELEIRAS NA ANTÁRTIDA?
  - A) QUEIMADAS.
  - B) AQUECIMENTO GLOBAL.
  - C) CONTAMINAÇÃO DOS RIOS.

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Atividade de Geografia – 8º ano - adaptada pela professora Elaine de Oliveira Biscaia dos Santos participante do grupo Trilhas da Inclusão.

O exemplo da atividade acima demonstra com clareza o que mencionamos como indicativos visuais neste tópico. São pistas para o aluno poder se basear ao resolver as atividades. Porém, este detalhe é bastante específico e cada professor deverá conhecer seu aluno para saber se fará sentido para ele as indicações mencionadas.

Os destaques visuais não precisam ser sempre para ajudar a encontrar as respostas das atividades. Grifar partes do texto pode contribuir na memorização dos conteúdos, ou seja, o professor poderá destacar algo que gostaria de reforçar ao aluno sem, que isso esteja diretamente relacionado com a resolução das propostas. Este determinante, também foi evidenciado nos estudos de Ribeiro (2020). A autora chamou de iluminação de palavras-chave o que chamamos de indicativos visuais. Ela relata que os contrastes de cores devem ser utilizados em ações ou ideias centrais dos enunciados, auxiliando na concentração e na atenção do aluno.

Temos que ser cautelosos ao dar indicativos visuais para não ocorrer um empobrecimento referente à complexidade das propostas oferecidas aos alunos. Cada estudante precisa ser avaliado constantemente pelos professores para que seja analisado a complexidade das propostas elaboradas. O grupo Trilhas da Inclusão pensando nisso, fez o envio das atividades ao *drive* do grupo em duas versões: *Word* e *PDF*; justamente para facilitar o trabalho dos professores, quando fosse necessário modificar aquilo que consideravam importante, para atender as demandas de seus alunos.

Devemos ressaltar que estes indicativos visuais precisam ser precisos e pontuais. Durante a trajetória do grupo Trilhas da Inclusão ocorreram situações em que os professores sobrecarregaram as propostas de cores, tornando-as confusas aos alunos. Portanto, deve-se ter o cuidado para não exagerar nas cores e na quantidade de palavras sobrepostas com cores para não torná-las uma grande confusão visual.

### 3.2 SEGUINDO AS TRILHAS

As sementes do Grupo Trilhas da Inclusão foram lançadas e elas já vem dando frutos. O grupo vê possibilidades de ampliar as propostas atuais elaborando novas versões de cursos e palestras, se mantendo atentos às possibilidades e às potencialidades dos professores para a criação de novos recursos, com foco nas demandas dos alunos, em busca de caminhos exitosos para a educação inclusiva.

A iniciativa de criar um grupo que pudesse compartilhar suas elaborações didáticas voltadas aos alunos com DI foi sendo abraçada por novos professores, buscando minimamente preencher a enorme lacuna que as escolas públicas apresentam para dar conta de atender à crescente demanda relacionada a este público PAEE.

A adesão de professores ao grupo Trilhas da Inclusão gradativamente foi aumentando, mostrando que a união destes esforços condiz com as afirmações de Capellini (2019, p.34) de que a educação dos indivíduos numa perspectiva inclusiva não deve ser atribuída apenas a um professor, sendo este da disciplina regular ou da Educação Especial, desta forma “verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para o favorecimento da aprendizagem dos estudantes”.

Em julho de 2021 o grupo Trilhas da Inclusão finalizou as atividades com 100 professores participando das propostas e dos momentos formativos. Destes, 42 continuaram em 2022 como multiplicadores dos conhecimentos que adquiriram, passando a ser orientadores dos novos cursistas, dando uma sequência na formação ofertada pelo Grupo Trilhas da Inclusão, que manteve a parceria com o LALUPE/UEPG. Foram mais de 400 professores inscritos para a segunda edição do curso, mostrando que este é um assunto de bastante relevância entre a classe docente.

No entanto, muitos professores desistiram do curso na metade do caminho com alegações recorrentes: falta de tempo para dar sequência aos seus estudos. Como já relatamos anteriormente, os professores que desistem de continuar o processo formativo alegam não conseguir dar conta de suas atribuições diárias como professores, exercer as atividades familiares e ainda elaborar as atividades adaptadas que são pré-requisitos do curso.

Salientamos que é necessário ter muita atenção quando se fala em adaptação curricular, pois elaborar atividades específicas para alunos PAEE não é uma questão única e pontual. O grupo Trilhas da Inclusão reiterou rotineiramente, junto aos professores, que estas atividades não se tratavam de subsídios pedagógicos, indicados uniformemente para todos os alunos PAEE, e sim uma forma de auxiliar na elaboração de atividades que deveriam ainda ser planejadas e adequadas conforme a realidade de cada aluno.

Nem todos os alunos PAEE necessitam de adaptações curriculares. Nos momentos formativos sempre buscou-se enfatizar junto aos professores participantes

do grupo Trilhas da Inclusão sobre o cuidado que eles deveriam ter para elaborar as atividades para que, apesar de ofertar propostas acessíveis houvesse uma consistência nos conteúdos de cada ano, sem infantilizar nem empobrecer as propostas.

No dia a dia escolar, as atividades adaptadas para alunos PAEE nem sempre são necessárias. Na dinâmica presencial na sala de aula, muitas vezes os professores conseguem ajudar os alunos atendendo suas particularidades com uma atenção individualizada. Em outras vezes as alterações são feitas para a turma toda e acabam por incluir os alunos com maiores dificuldades nas propostas do dia.

Porém, no período das aulas remotas devido a Pandemia da Covid-19, as atividades eram enviadas inicialmente de forma impressa para os alunos realizarem em casa com ajuda dos familiares. Desse modo, a dificuldade em adaptar atividades para alunos com DI que já era evidente ficou latente nas escolas. Juntou-se a falta de formação com a escassez de tempo, mais o excesso de demanda e o resultado foram professores, tanto de Educação Especial, quanto do ensino comum sobrecarregados de trabalho.

Sendo assim, a união do grupo Trilhas da Inclusão aliada a momentos formativos e de trocas de experiências trouxe não apenas um alívio na sobrecarga de trabalho dos professores, como também delineou um novo olhar sobre a adaptação curricular. O desejo de mediar o conhecimento dos alunos PAEE, neste momento histórico de isolamento físico, fez com que estes professores superassem a insegurança frente às novas tecnologias e a falta de formação específica, aceitando o desafio de criar atividades acessíveis aos alunos.

A busca por uma escola inclusiva e de qualidade, que caminha para o atendimento de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, se revela nas ações de colaboratividade que evidenciamos no grupo Trilhas da Inclusão. Vimos que é possível a construção de estratégias que fortaleçam o diálogo, a mediação entre todos os envolvidos, para um propósito maior que é o ensino e a aprendizagem, desde que sejam somadas as forças e todos tenham formação e tempo hábil para elaborar propostas concisas, sem improviso.

Porém, devemos pontuar que a iniciativa do grupo Trilhas da Inclusão em estender a jornada de trabalho para além da carga horária cumprida na escola não é o ideal. Capellini (2018) destaca que é necessária uma formação inicial mais

consistente, já nas universidades, e tempo hábil para que os professores aliem teoria e prática e consigam conciliar todas as atribuições do trabalho, da família, entre outras.

A partir da experiência do grupo Trilhas da Inclusão é possível afirmar que há viabilidade na elaboração de recursos didáticos voltados aos alunos PAEE. Ter um banco de atividades auxilia os professores que deverão servir-se destes recursos, não como fim e, sim como meio de dinamizar as ações docentes no dia a dia escolar.

Desta forma, apesar dos resultados do trabalho colaborativo em prol das adaptações curriculares terem se mostrado muito efetivos, sugere-se aos órgãos governamentais que propostas de trabalhos em grupo como a que mencionamos sobre o grupo Trilhas da Inclusão sejam inseridas dentro da jornada de trabalho dos professores, otimizando o direcionamento das ações, oportunizando momentos de debates, dando condições de tempo e de recursos para que seja possível, em cada escola, a realização de um trabalho em conjunto com vistas a atender as demandas dos alunos PAEE.

## CAPÍTULO 4 - DIÁLOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS

Iniciamos este capítulo diferenciando os termos trabalho colaborativo e ensino colaborativo, que em algumas literaturas aparecem como sinônimos, porém em nosso entendimento diferem entre si. Embora, o ensino colaborativo necessite de um trabalho colaborativo entre os professores e as premissas para que ambos ocorram sejam semelhantes, a sequência de nossa escrita irá se deter a descrever ações voltadas prioritariamente ao trabalho colaborativo.

De acordo com Pereira (2021, p. 39) a palavra trabalho é originária do latim, “composta pelo prefixo *co/ com* que significa junto/ juntamente, acrescido da palavra *laborare*: trabalhar. Logo, o Trabalho Colaborativo pode ser compreendido como *trabalhar junto*”.

O ensino colaborativo ou coensino “é um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula” (VILARONGA, 2016, p. 67). Nesse sentido, requer um trabalho colaborativo, porém ele ocorre simultaneamente quando dois professores assumem conjuntamente o papel de protagonistas na sala de aula.

Para Teixeira (2021, p. 125) o trabalho colaborativo é “um conjunto de ações, que pressupõem o trabalho ombreado, intencionalmente planejado e sistematizado, entre os professores de Educação Especial e do ensino comum”. É um trabalho que envolve também a equipe pedagógica da escola para que a força conjunta resulte em um processo de aprendizagem junto aos alunos PAEE. Porém, diferente do ensino colaborativo, o trabalho colaborativo não precisa ocorrer simultaneamente na sala de aula, nem no mesmo espaço e nem ao mesmo tempo.

O trabalho colaborativo deve partir da vontade do professor de trabalhar em parceria, observando, respeitando e complementando o trabalho de outro professor. Estes fatores exigem responsabilidades, dedicação e abertura de ideias dos envolvidos, pois nem sempre o trabalho em grupo é fácil de se realizar.

Esta forma de atuação conjunta também pode ser uma maneira de a escola não aceitar determinações que lhes são impostas, quando estas não atendem as especificidades do público nelas inseridas. Cunha e Barbosa (2017, p, 308-309) fazem referência a este aspecto ao afirmar:

Acreditamos que o trabalho coletivo tem potencialidades no que diz respeito à construção de uma organização do trabalho docente que traduza a

identidade da escola e, nesse sentido, pode se caracterizar como forma de resistência e enfrentamento às determinações impostas.

A busca do trabalho em conjunto nas escolas historicamente vem sendo comprometida pela dificuldade de os professores estarem juntos em momentos específicos. Cunha e Barbosa (2017, p. 309) relatam que para o professor conseguir uma remuneração que atenda suas necessidades, geralmente estes adotam jornadas de trabalho extensas, trabalhando em mais de uma escola e que “por isso, muitas vezes não conseguem integralizar sua carga horária de trabalho em uma mesma escola, o que leva a uma situação de itinerância por várias escolas diferentes”.

Na rede estadual de ensino do Paraná esses “desencontros pedagógicos” são uma constante. Como pudemos ver no Capítulo 1 deste estudo, as instruções da SRM no estado enfatizam que uma das atribuições dos professores é o propósito do trabalho colaborativo.

A incompatibilidade de horários para planejamento entre os professores de Educação Especial e do ensino comum, limitam as possibilidades de estes buscarem juntos estratégias para atender as demandas dos alunos PAEE. Oliveira e Passos (2017, p.195) defendem a existência de momentos conjuntos afirmando que “a formação de professores deverá ser organizada como mais um espaço em que o processo de ensino-aprendizagem possibilite o diálogo, a troca e a produção de saberes”.

Na Instrução Nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011, p. 09) vimos esta indicação: “Realizar um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas”. Já a Instrução Nº 07/2016 - SEED/SUED (PARANÁ, 2016, p. 16) indica que o professor deve:

Acompanhar, por meio do trabalho colaborativo (item 7.2, eixo 2) o desenvolvimento acadêmico do estudante no turno de matrícula de escolarização, ou disciplina na Educação de Jovens e Adultos, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncionais, na Educação Básica.

E por fim a atual Instrução Nº 09/2018 – SUEDE/SEED (PARANÁ, 2018, p. 04) busca:

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

O trabalho dos professores de SRM no estado do Paraná ocorre sempre em turno contrário ao que o aluno está matriculado em sala de aula. Como no estado não há lotação para professores de Educação Especial nas escolas, frequentemente eles trabalham em escolas diferentes em cada turno, o que dificulta a articulação de trabalho entre os professores de SRM com os professores de disciplinas. Pudemos verificar estes fatos nos estudos de Teixeira (2021) onde 48% dos participantes da pesquisa relataram que a ausência de espaço e tempo para o planejamento conjunto são inviabilizadas pela atuação em turnos contrários dos professores.

Esta incompatibilidade de horários também é destacada por Capellini (2018, p. 236) ao verificar em seus estudos que no Brasil os sistemas de ensino “tem-se reduzido a na figura do professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncional do contraturno, portanto o planejamento coletivo e a reflexão do trabalho desenvolvido são quase inexistentes”.

Uma forma de buscar minimizar estas incompatibilidades de horários e turnos entre professores pode ser encontrada através do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - (TDIC). Durante o período da Pandemia da Covid 19 este termo ficou muito conhecido, no que se refere a troca de experiências entre professores e alunos.

Aqui queremos destacar também a possibilidade de os professores buscarem usar os recursos das TDIC como paliativos que visam suprir ou minimizar a impossibilidade de encontros com seus pares nas escolas.

Moran (2000, p. 144) enfatiza que:

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificam por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretende que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem.

Ao inferirmos às TDIC como uma forma de suprir uma carência de encontros físicos apresentada nas escolas, vimos que a união destes esforços condiz com as afirmações de Capellini (2019, p. 34) de que a educação dos indivíduos numa perspectiva inclusiva não deve ser atribuída apenas a um professor, sendo este da disciplina regular ou da Educação Especial. “Verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento da aprendizagem dos estudantes”.

No entanto, temos que tomar o cuidado e pontuar que o uso das TDIC em reuniões para tratar sobre assuntos da escola, por exemplo, precisa acontecer dentro do período de trabalho dos professores, caso contrário, acentua a sobrecarga de trabalho docente situação que já é bastante recorrente nas escolas.

A colaboração entre os professores do ensino comum e do ensino especial transforma e busca compartilhar responsabilidades relativas às necessidades dos alunos criando “um espaço único de produtividade e exercício intelectual de professores” (RABELO, 2012 p. 66), não cabendo mais uma postura passiva, que aguarda resultados e sim uma prática que media os conhecimentos para um bem maior: a inclusão escolar de qualidade.

#### 4.1 DIÁLOGOS TROCA DE IDEIAS E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS ENTRE PROFESSORAS DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA- PR

Na sequência faremos a descrição sobre os resultados das reuniões que realizamos com 8 professoras de Sala de Recursos Multifuncional da rede estadual de ensino de Ponta Grossa – PR.

No Quadro 09 apresentamos o perfil das professoras que estiveram conosco na construção deste estudo. Os dados abaixo, que foram organizados por ordem crescente de idade:

QUADRO 9 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

(continua)

<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência como docente na educação especial</b>	<b>Tempo de experiência como docente</b>
42 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Ed. Física;</li> <li>✓ Pós-graduação em Ed. Especial Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional.</li> </ul>	17 anos	20 anos
42 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Pedagogia e Psicologia;</li> <li>✓ Pós-graduação em Gestão em Educação, PROEJA, Educação Especial Inclusiva;</li> <li>✓ ABA – UNINA, Terapia Cognitivo Comportamental;</li> <li>✓ Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia, Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia</li> </ul>	18 anos	23 anos

## QUADRO 9 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

(conclusão)

<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência como docente na educação especial</b>	<b>Tempo de experiência como docente</b>
49 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Magistério;</li> <li>✓ Graduação em Educação Física e Pedagogia;</li> <li>✓ Pós-graduação em Educação Especial e Gestão Escolar</li> </ul>	30 anos	30 anos
49 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Magistério;</li> <li>✓ Graduação em Educação Física e Pedagogia;</li> <li>✓ Pós-graduação em Educação Especial e Gestão Escolar</li> </ul>	16 anos	32 anos
50 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Magistério;</li> <li>✓ Graduação em Pedagogia;</li> <li>✓ Pós-graduação em Alfabetização, Psicopedagogia e em Educação Especial;</li> <li>✓ Mestranda em Educação Inclusiva.</li> </ul>	17 anos	29 anos
51 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Ciências;</li> <li>✓ Especialização em Educação Especial e em Biologia aplicada a Saúde;</li> <li>✓ Mestrado em Genética.</li> </ul>	20 anos	29 anos
51 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Letras Português/Inglês;</li> <li>✓ Pós-graduação em Educação Especial, Arte e Educação e Redação e Oratória.</li> </ul>	10 anos	14 anos
60 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pedagogia;</li> <li>✓ Pós-graduação em Educação Infantil, Educação Especial, Psicopedagogia e em Gestão Pública.</li> </ul>	42 anos	42 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Sistematizados pela autora

Conforme é possível observar, a partir da leitura do Quadro 9, o grupo de professoras que participou da pesquisa possui idade que varia de 42 a 60 anos. O menor tempo de experiência em Educação Especial é de 10 anos e o maior tempo de 42 anos. Pudemos verificar que são profissionais com uma qualificação bastante robusta, sendo que todas apresentam no mínimo duas pós-graduações, 02 professoras possuem mais de uma graduação, 02 com mestrado, 01 cursando mestrado e outra cursando doutorado.

No dia 13 de setembro marcamos a primeira reunião que ocorreu via aplicativo *Google Meet*, formato indicado pelas participantes da pesquisa por facilitar as possibilidades de compatibilidade de horários. Todas as reuniões foram gravadas para que fosse possível coletar os dados produzidos durante os encontros, os quais iremos transcrever na sequência. Buscando preservar a identidade das professoras adotamos os seguintes nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora, Ana, Beatriz, Carla, Daniela, Edite, Flávia, Geane, Helena.

Acreditamos que atribuir nomes fictícios às participantes da pesquisa, ao mesmo tempo que preserva a sua identidade, humaniza a forma de transcrição das falas. Monteiro (2019, p. 02) enfatizou a importância de manter nomes reais para seus entrevistados afirmando que “os nomes feitos nas oficinas deixam de ser próprios e ganham uma dimensão de vínculo, tornam-se afetos, produzem corpos”.

Neste sentido, Ibiapina (2008, p. 40) também destaca que “é preciso que colaboradores e o próprio pesquisador decidam como serão reconhecidos ao longo do processo investigativo, optando por ser identificado pelo próprio nome ou pelo nome de um personagem fictício”.

Quanto a formação destas professoras, temos um grupo bem variado: 02 professoras formadas em licenciatura em Educação Física, 01 em Letras Português/Inglês, 01 em Ciências, 03 são formadas em Pedagogia e 01 em Pedagogia e Psicologia. Todas possuem pós-graduação em Educação Especial, pois esta formação é pré-requisito para ingressar como professora de Educação Especial na rede estadual de ensino do Paraná.

No Quadro 10 poderemos observar um demonstrativo com as datas, assunto e professoras participantes dos encontros via *Google Meet*. Destacamos que apenas o primeiro encontro ocorreu com a participação de todas as professoras ao mesmo tempo. Devido a incompatibilidade de horários das participantes, os encontros posteriores se deram em pequenos grupos. Mesmo não tendo sido essa a programação inicial, vimos que fazer subdivisões facilitou o diálogo. No primeiro encontro, com todas juntas, a reunião se estendeu além do prazo programado e algumas professoras tiveram que sair sem que suas colegas tivessem finalizado suas falas. Já nos encontros que ocorreram em pequenos grupos as conversas fluíram livremente.

No Quadro 10 sistematizamos informações referentes as datas, assuntos e as participantes dos encontros de pesquisa:

QUADRO 10: Datas, assuntos e professoras participantes da pesquisa

<b>Data</b>	<b>Assunto</b>	<b>Participante</b>
13/09/21	Discussão sobre a relevância do tema da pesquisa de acordo com as dificuldades encontradas na Sala de Recursos Multifuncional.	Ana, Beatriz, Carla, Daniela, Edite, Flávia, Geane e Helena.
04/10/21	Diálogo sobre os materiais didáticos existentes na Salas de Recursos Multifuncional.	Ana, Beatriz, Carla, Edite, Flávia e Helena.
06/10/21	Diálogo sobre os materiais didáticos existentes na Salas de Recursos Multifuncional.	Daniela e Geane
14/10/21	Ação pedagógica - exposição de atividades utilizadas pelas professoras em suas SRM.	Geane e Carla
18/11/21	Ação pedagógica - exposição de atividades utilizadas pelas professoras em suas SRM.	Beatriz
25/11/21	Ação pedagógica - exposição de atividades utilizadas pelas professoras em suas SRM.	Ana, Daniela, Edite, Flávia, Helena,
10/12/21	Análise dos dados após o desenvolvimento das atividades com os alunos.	Geane
17/12/21	Análise dos dados após o desenvolvimento das atividades com os alunos.	Ana, Beatriz, Edite, Carla, Daniela e Helena
2/12/21	Análise dos dados após o desenvolvimento das atividades com os alunos.	Flávia

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Sistematizados pela autora

Ao transcreveremos falas que contenham nomes de alunos ou escolas, também utilizaremos nomes fictícios, a fim de que não haja exposições e assim os relatos se mantenham fiéis ao que foram expostos.

Assim, como fez Teixeira (2021, p. 84), “durante o processo de transcrição das entrevistas, optou-se por grafar corretamente as palavras pronunciadas de maneira informal, conforme a norma formal da Língua Portuguesa para a escrita”. Mantivemos as palavras proferidas pelas professoras para não alterar o sentido das falas expressadas por elas.

Queremos deixar destacado também que estas professoras fizeram parte de um grupo de *whatsapp*, onde houve diversas interações, sugestões, dicas e trocas de atividades entre todas, contribuindo para que o objeto desta pesquisa não ficasse restrito apenas aos encontros via *Google Meet*.

A princípio havia a intenção de concluir este estudo junto ao grupo no início do ano letivo de 2022. Porém devido alterações constantes nas regras de distribuição de aulas da SEED/PR e por não haver lotação dos professores de Educação Especial nas escolas, as professoras alegaram que frequentemente são obrigadas a deixar as escolas que atuaram no ano anterior, o que não permitiria dar continuidade ao trabalho iniciado com os alunos em 2021.

Esta inconstância na garantia de direitos trabalhistas que afligem anualmente os profissionais da Educação Especial no estado do Paraná também foi encontrada nos estudos de Teixeira (2021) ao verificar que a resistência que muitas vezes os professores apresentam ao receber novas e/ou antigas demandas educacionais está vinculada principalmente porque os direitos conquistados mediante lutas incansáveis, têm sido retirados constantemente, causando instabilidade emocionais e descontinuidade nos trabalhos destes profissionais nas escolas.

Sendo assim, nosso trabalho foi intensificado no ano de 2021 para que as professoras pudessem desenvolver as atividades com os mesmos alunos que haviam iniciado a pesquisa, já que devida política de distribuição de aulas da SEED/PR, todas as 5.011 professoras concursadas em Educação Especial pela rede estadual de ensino do Paraná, que constam na página SEED em Números (PARANÁ, 2021), terminam o ano sem saber em que escola irão trabalhar no ano seguinte.

#### 4.2 PRIMEIRO ENCONTRO: DISCUSSÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO TEMA DE PESQUISA DE ACORDO COM AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Nosso primeiro encontro iniciou com a explanação dos objetivos da pesquisa e na sequência realizamos uma leitura, mostrando às professoras um paralelo entre as Instruções estaduais que regulamentaram o trabalho das SRM até então: Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011), Instrução nº 07/2016 - SEED/SUED (PARANÁ, 2016) e Instrução nº 09/2018 – SUEDE/SEED (PARANÁ, 2018). Após a exposição destes tópicos iniciais, abrimos a discussão com o seguinte questionamento: Você considera relevante o assunto desta pesquisa? Explique.

A professora Ana foi quem abriu a roda de conversa relatando que considera de fundamental importância nossa pesquisa, uma vez que recorda que ao iniciar seu trabalho na SRM em 2005 se sentiu muito confusa sem nenhum recurso didático a seguir. Segundo ela, “até hoje vejo colegas que começam a trabalhar na SRM e ficam totalmente perdidos sem nada para seguir, vimos agora com as atividades das Trilhas como ajuda ter um subsídio didático”<sup>4</sup>.

Na sequência, a professora Flávia pediu a palavra e relatou que se preocupa muito com o direcionamento que a Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED (PARANÁ, 2018) tem dado ao trabalho da SRM. Segundo ela, não há como uma professora formada em apenas uma disciplina ou talvez pedagogia, ser detentora de todos os conteúdos de todas as disciplinas e anos de ensino. Em sua exposição afirmou que tem alunos com deficiência intelectual no 9º ano, em fase de alfabetização, e questiona: “como vou trabalhar álgebra, funções, Teoremas de Tales e Pitágoras e outros com o Pedro que só agora está aprendendo a contar os números na casa das dezenas”<sup>5</sup>?

No aspecto de formação de professores enfatizamos que o Programa Federal de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais sinaliza que haveria “Promoção da formação continuada de professores para o AEE” (BRASIL, 2012, p. 09). Porém, assim como Wandermurrem (2016) verificamos que as previsões de formações de professores não ficaram claramente determinadas e o que vemos mesmo são professores buscando aprofundar seus conhecimentos de forma particular.

Complementando a crítica aos direcionamentos da Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED (PARANÁ, 2018) a professora Beatriz menciona: “estão acabando com o programa da SRM, antes buscávamos recuperar conteúdos básicos que servem para a vida do aluno, principalmente com deficiência intelectual, agora querem que a gente faça reforço escolar”<sup>6</sup>.

A referência feita pela professora Beatriz também foi encontrada nos estudos de Martinelli (2016, p.54). Em sua pesquisa no município de Londrina – PR a autora verificou um equívoco no entendimento sobre o trabalho em SEM, tanto da equipe pedagógica quanto dos professores de Educação Especial. Segundo ela, isso

---

<sup>4</sup> Informação fornecida pela professora Ana (2021) dia 13/09/21.

<sup>5</sup> Informação fornecida pela professora Flávia (2021) dia 13/09/21.

<sup>6</sup> Informação fornecida pela professora Beatriz (2021) dia 13/09/21.

“resultou em uma forma inadequada de atendimento aos alunos PAEE no ensino comum, semelhante à atuação do professor de apoio”.

Na sequência das discussões a professora Carla pediu a palavra para relatar que sente dificuldades em trabalhar os conteúdos da sala de aula, uma vez que os alunos de SRM frequentam suas aulas durante o máximo de 04 atendimentos semanais e, ao focar somente em matemática e português, como orientam as profissionais técnicas da SEED nas reuniões, ainda assim é preciso selecionar alguns conteúdos, pois segundo ela, são 10 aulas de português e matemática por semana ministradas no ensino regular e estas não cabem em apenas quatro aulas da SRM. Carla complementa: “E daí, que conteúdo eu trabalho? Se eu tiver alunos de anos diferentes terei que dar aulas diferentes? Nós ainda temos as atividades das Trilhas, mas e quem não tem, faz como”<sup>7</sup>?

Foi unânime, entre as professoras, o relato que as atividades do grupo Trilhas da Inclusão mudaram a forma de trabalhar em suas SRM. A professora Daniela expôs: “agora com as atividades das Trilhas eu até consigo trabalhar com alguns conteúdos da sala de aula na SRM, mas antes que não existiam as Trilhas, eu ficava quase louca, na verdade nem sabia direito por onde começar”<sup>8</sup>.

No olhar da professora Helena, seu trabalho na SRM tem um antes e depois do grupo Trilhas da Inclusão: “sinceramente, eu ficava buscando atividades daqui e dali sem um rumo a seguir. Com as atividades das Trilhas eu consigo seguir um trabalho muito alinhado com os professores das disciplinas”<sup>9</sup>. Nesse sentido, a professora reforça a importância do trabalho colaborativo, uma vez que o acesso das atividades do grupo Trilhas da Inclusão facilitou sua dinâmica de trabalho na escola e complementou: “você fazendo este material didático para subsídio na SRM vai ajudar muito, nossa! Se eu tivesse um subsídio assim no começo teria trabalhado bem diferente”<sup>10</sup>.

A professora Ana complementa:

Verdade Helena, ano passado que ficamos em casa devido a Pandemia, eu enviava umas atividades bem sem sentido, feias até. Ia pegando de sites e tentando montar. Dava um trabalho enorme e eu não conseguia fazer de cada ano em específico. Pense! Tenho alunos do 6º ano até o Ensino Médio... Esse ano com a formação que tivemos no grupo Trilhas as atividades são

---

<sup>7</sup> Informação fornecida pela professora Carla (2021) dia 13/09/21.

<sup>8</sup> Informação fornecida pela professora Daniela (2021) dia 13/09/21.

<sup>9</sup> Informação fornecida pela professora Helena (2021) dia 13/09/21.

<sup>10</sup> Informação fornecida pela professora Daniela (2021) dia 13/09/21.

totalmente diferentes, porque sozinha eu não dei conta ano passado, mas esse ano com tantos professores fazendo as atividades juntos, meu trabalho é só adequar de acordo com a necessidade dos alunos algo que já veio pronto, é outra vida (informação verbal)<sup>11</sup>

Encerramos a reunião abordando de forma introdutória sobre a pauta do próximo encontro, quando o foco do debate se concentrou sobre a existência dos materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e mobiliários que estão descritos no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012, p. 11), como sendo componentes das SRM enviados pelo MEC até 2012. Pedimos que as professoras verificassem em suas SRM se estes materiais ainda estavam disponíveis, bem como a viabilidade da utilização dos mesmos.

#### 4.3 SEGUNDO ENCONTRO: DIÁLOGO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS EXISTENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Como vimos no Quadro 6, um kit com materiais didáticos pedagógicos, tecnológicos, equipamentos e mobiliários que estão descritos no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012, p. 11), foram enviados às escolas pelo MEC até 2012.

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010. p. 06).

Nas explanações das professoras, foi possível verificar que o indicativo do MEC acima citado encontra-se obsoleto. Elas foram unânimes ao relatar que a maioria destes materiais não condiz com as necessidades dos atendimentos na SRM alegando que são muito infantilizados, descontextualizados com os conteúdos da sala de aula e que muitos sequer foram usados até hoje.

Destacamos a fala da professora Geane que relatou sobre uma bandinha rítmica que recebeu em sua SRM “imagine eu usando esses materiais com meus alunos do 9º ano e Ensino Médio, não teria nenhum sentido porque aquilo é material

---

<sup>11</sup> Informação fornecida pela professora Ana (2021) dia 13/09/21.

para crianças menores”<sup>12</sup>. As demais professoras também complementaram mencionando que os jogos de memória, esquema corporal e dominó não condizem com a faixa etária de seus alunos, portanto acabam não usando estes materiais.

Outro apontamento feito pelas professoras diz respeito aos computadores. Todas as que possuem estes equipamentos em suas salas, relatam que eles já estão obsoletos. Duas professoras mencionaram que seus diretores já providenciaram computadores novos.

As professoras relatam que muitas acabam elaborando materiais com recursos da escola, outras com recursos próprios, para poder aproximá-los às necessidades dos alunos. Destacamos o posicionamento da professora Edite: “a gente não encontra muitos materiais que condizem com a faixa etária e os conteúdos dos anos finais. Acabo tendo que fazer, mas sabe né, não fica aquelas coisas porque não levo mito jeito para artesanato”<sup>13</sup>.

Sobre as dificuldades em elaborar jogos e materiais didáticos para a SRM a professora Carla complementa “eu prefiro pagar uma professora que trabalha com isso e ela faz pra mim, eu peço e ela faz bem-feitinho e pelo menos dura mais, mas sabe, eu que pago né”<sup>14</sup>.

Destacamos ainda o relato das professoras Daniela e Flávia que afirmam que em suas escolas este kit contendo os materiais do MEC nunca foi enviado. Segundo elas, as equipes diretivas das escolas buscaram explicações sobre esta exclusão no recebimento de recursos, uma vez que se encaixam nas regras definidas pelo Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012, p. 11) e ainda não obtiveram respostas. Em contrapartida, a professora Geane (2021) relatou que trabalhou em uma escola que havia recebido o kit muitos anos antes de ter aberto SRM.

Estes relatos das professoras participantes da pesquisa, sobre a entrega de materiais dos kits da SRM, também foram evidenciados nos estudos de Wandermurrem (2016, p. 94), colocando em dúvida o cumprimento das atribuições do Ministério da Educação ao apontar: “a desorganização na distribuição dos kits de recursos; sucateamento dos equipamentos e dos espaços; desatualização nas

---

<sup>12</sup> Informação fornecida pela professora Geane (2021) dia 06/10/22.

<sup>13</sup> Informação fornecida pela professora Geane (2021) dia 06/10/21.

<sup>14</sup> Informação fornecida pela professora Carla (2021) dia 04/10/21.

informações do cadastro das escolas que têm matriculados alunos público-alvo da Educação Especial”.

Outro fator que pode justificar o relato da professora Geane sobre o não recebimento dos materiais do Kit entregue pelo MEC em sua escola, são as evidências que Gomes (2016, p. 166) encontrou em sua pesquisa destacando que “as escolas possuem estruturas diferentes, as Salas de Recursos Multifuncionais são diferentes em relação às dimensões espaciais, inviabilizando, às vezes, a colocação de todo o material enviado pelo MEC”.

Dentre as falas das professoras também foi possível constatar que um ponto positivo do Kit do MEC são os mobiliários entregues para as escolas que os receberam e fazemos uma referência às palavras da professora Edite: “Quando fui abrir a SRM lá na escola a princípio me deram umas carteiras e cadeiras velhas, mas eu sabia que tinha esse kit e fui atrás, abri a sala com tudo novinho, coisa mais linda”<sup>15</sup>.

#### 4.4 ENCONTRO 3: AÇÃO PEDAGÓGICA – EXPOSIÇÃO DE ATIVIDADES UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS EM SUAS SRM

Nesta fase da pesquisa tivemos uma pequena alteração, após conversas com as componentes do grupo de pesquisa. Havíamos programado inicialmente que todas as professoras iriam selecionar atividades que já utilizaram junto aos seus alunos e as expor para o grupo no terceiro encontro. Porém, vimos que esta dinâmica iria demandar muito tempo. Então por sugestão das professoras as atividades foram sendo enviadas por *e-mail* para a pesquisadora, com considerações anexas por escrito por elas no próprio *e-mail* ou via *whatsapp*.

Seguindo também uma solicitação das componentes do grupo, focamos nossos estudos nas disciplinas de Português e Matemática. Essa escolha não faz nenhuma referência ao merecimento destas disciplinas, em detrimento do desmerecimento de outras, como ouvimos na fala da professora Carla: “as vezes eu até trabalho alguns conteúdos de outras disciplinas, mas é complicado eu trazer 25 aulas que o aluno tem na sala de aula em 2 aulas que ele tem comigo na SRM”<sup>16</sup>. Ainda nesse sentido a professora Ana complementa: “eu foco naquilo que mais meu

---

<sup>15</sup> Informação fornecida pela professora Edite (2021) dia 25/11/21.

<sup>16</sup> Informação fornecida pela professora Carla (2021) dia 18/11/21.

aluno precisa para a vida: ler, escrever e calcular ele vai precisar sempre para ter autonomia lá fora”<sup>17</sup>.

Verificamos que este direcionamento de trabalho seguido pelas professoras foi construído gradativamente pelas Instruções que orientam a atividade docente nas SRM do Estado do Paraná, sobretudo as Instruções de 2011 e 2016, uma vez que a instrução de 2018 não forneceu subsídios específicos para a ação pedagógica como fizeram as anteriores, conforme é possível ver no quadro:

QUADRO 11: Indicativos da ação pedagógica das Instruções de 2011, 2016 e 2018 da Sala de Recursos Multifuncional do Paraná

Instrução	Ação pedagógica
Nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011, p. 05)	Sala de Recursos Multifuncional tipo I, na Educação Básica – anos finais: trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos (PARANÁ, 2011, p. 05).
Nº 07/2016 – SEED/SUED (PARANÁ, 2016, p. 09)	6.2.1.1 – Sala de Recursos Multifuncionais – SEM – na rede pública estadual anos iniciais a) Para estudantes com deficiência intelectual o trabalho pedagógico deverá partir: ✓ do desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento); ✓ dos conteúdos defasados dos anos anteriores, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos.
Nº 09/2018 – SUEDE/SEED (PARANÁ, 2018, p. 03).	5.3 Organização Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado: Seguirá os parâmetros pedagógicos definidos pela Seed/DEE por meio de Orientação Pedagógica específica.

Fonte: PARANÁ, (2011; 2016; 2018).

Nota: Sistematizado pela autora

Pudemos verificar que historicamente foi sendo construído um trabalho nas SRM dos anos finais da rede estadual de ensino do Paraná, buscando resgatar a defasagem escolar dos alunos, visto que havia este indicativo nas Instruções nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011) e nº 07/2016 - SEED/SUED (PARANÁ,

<sup>17</sup> Informação fornecida pela professora Ana (2021) dia 25/10/21.

2016). Já a Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED (PARANÁ, 2018) torna-se vaga neste sentido, não havendo uma indicação pontual sobre a ação pedagógica dos professores de SRM, ficando a cargo das equipes do setor de Educação Especial de cada NRE estas orientações em reuniões programadas.

Para nós esse desencontro da Instrução de 2018 com as Instruções de 2011 e 2016, ficou muito claro já na primeira reunião quando a professora Geane mencionou: “eu estou percebendo essas diferenças das instruções aqui com você. No dia a dia tenho trabalhado como sempre trabalhei, respeitando as particularidades de meus alunos, sem seguir muito as instruções”<sup>18</sup>.

Nesta mesma linha de pensamento, se posicionou a professora Beatriz quando se referiu às orientações recebidas em uma reunião com as técnicas do setor de Educação Especial do NRE: “Elas falam para trabalhar com os conteúdos da sala com os alunos, quero que venham me mostrar como ensino para o Breno que não sabe nem contar nos dedos o Teorema de Pitágoras”<sup>19</sup>.

As discussões sobre a ação pedagógica na SRM foram muito intensas e houve um consenso entre as professoras em destacar que o trabalho com os conteúdos da sala da aula com os alunos com Transtorno Funcional Específico - (TFE) é viável na maioria das vezes e o contrário se manifesta quando se atribui esta mesma dinâmica aos alunos com deficiência intelectual. A professora Edite complementa: “não estamos inferiorizando a condição do aluno com DI, mas nós os conhecemos e se torna até desumano tentar apresentar alguns conteúdos com um nível alto de abstração que não fazem nenhum sentido para eles”<sup>20</sup>.

Nas palavras da professora Edite podemos ver uma reflexão bastante expressiva sobre as orientações do trabalho da SRM pautada sobre os conteúdos da sala de aula regular:

As orientações de só trabalhar com os conteúdos da sala de aula na SRM acabam sendo excludentes pois querem que a gente desconsidere as particularidades trabalhando com todos as mesmas coisas. Tem alunos que acompanham perfeitamente os conteúdos, tem outros que se conseguirem escrever o nome será uma vitória. Então que sentido tem eu ficar martelando conteúdos abstratos para alunos que ainda precisam aprender assuntos do dia a dia<sup>21</sup>?

---

<sup>18</sup> Informação fornecida pela professora Geane (2021) dia 14/11/21.

<sup>19</sup> Informação fornecida pela professora Beatriz (2021) dia 18/11/21.

<sup>20</sup> Informação fornecida pela professora Edite (2021) dia 25/11/21.

<sup>21</sup> Informação fornecida pela professora Edite (2021) dia 25/11/21.

A discussão sobre deixar ou não, os conteúdos postos de forma equiparada para alunos com DI também foi levantada por Capellini (2018, p. 64) ao destacar:

Como professora especializada em DI, posso garantir que para determinados estudantes, é importante os professores saberem que por suas características, mesmo fazendo uso de todos os recursos e das tecnologias mais modernas que dispomos, ainda sim, teremos maior dificuldade para ensinar, por exemplo, raiz quadrada para estudantes com DI, ou seja, devo ensinar este conteúdo? Ou ele deve ser substituído por outro?

Estas discussões nos mostram a grande heterogeneidade existente no trabalho da SRM, uma vez que são atendidos alunos do 6º aos 9º anos e Ensino Médio, cada um com suas particularidades e um leque enorme de conteúdos, os quais as professoras relatam não ter domínio total para desenvolver dentro de seus atendimentos na SRM.

Os indicativos que demonstram a tendência de uma forma homogênea de trabalho na SRM também foram percebidos nos estudos de Gomes (2016, p. 180) ao analisar documentos nacionais e estaduais no Acre: “esse tratamento homogêneo é um dos determinantes para a inviabilização da proposta de uma escola inclusiva, pois o respeito à diferença, o olhar para a diversidade local, profissional, a cultura da comunidade escolar são desconsiderados”.

Oliveira e Prieto (2020, p. 357) em seus estudos sobre formação de professores, também evidenciaram estas dificuldades na formação para um trabalho tão diversificado que apresenta a SRM com alunos dos anos finais. Elas constataram que há uma busca constante por parte dos professores em se atualizar, mas estes “consideraram que esses subterfúgios são insuficientes, o que compromete a área de Educação Especial a se envolver no debate e na construção de novas e outras propostas de formação”.

Avaliando os indicativos que evidenciamos junto com as professoras e em nossas pesquisas, buscamos elaborar atividades com dois níveis de dificuldade, pautando-nos em falas como da professora Ana: “eu até trabalho o mesmo assunto com os alunos para facilitar a dinâmica da aula, porém o nível de dificuldade entre eles muitas vezes não pode ser o mesmo”<sup>22</sup>.

Sendo assim, recebemos as atividades indicadas pelas professoras e as utilizamos como base para elaborar nossa proposta de caderno norteador de

---

<sup>22</sup> Informação fornecida pela professora Ana (2021) dia 25/11/21.

atividades, que resultou no produto de nossa pesquisa e poderá ser utilizado como subsídio didático pedagógico por parte dos professores da SRM dos anos finais do ensino fundamental – 6º aos 9º anos.

Grande parte das atividades enviadas foram elaboradas pelos professores do grupo Trilhas da Inclusão. Outras foram selecionadas pelas professoras participantes da pesquisa e por serem utilizadas há muitos anos, elas relataram que já não sabem mais atribuir a fonte de onde as retiraram. Há também atividades que as professoras montaram utilizando pesquisas na internet. Por estes motivos, consideramos mais adequado utilizar as indicações das professoras apenas como indicativos norteadores, tendo a pesquisadora feito uma releitura para a composição do produto final.

#### 4.5 ENCONTRO 5: ANÁLISE DOS DADOS APÓS O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES COM OS ALUNOS

Os encontros com as colegas professoras foram muito proveitosos, tendo momentos de diálogos, exposição de ideias, angústias e incertezas sobre as condições de trabalho da SRM. Estávamos passando por um período de transição entre aulas remotas e presenciais devido a Pandemia da Covid 19 e isto, muitas vezes, obrigou-nos a alterar o cronograma estabelecido, mostrando como devem ser flexíveis nosso planejamento na escola, pois imprevistos podem acontecer.

Nossa pesquisa se pautou sobre o termo adaptação curricular e usamos como sinônimo adaptação de atividades. Verificamos, nas falas das professoras participantes da pesquisa que mesmo tendo as atividades adaptadas elencadas pelo grupo, muitos alunos ainda precisam de adequações, para que suas reais necessidades possam ser contempladas. Destacamos que nossa proposta didática pode servir como subsídio para a SRM e não como a solução de todas as demandas existentes nas escolas.

Às professoras participantes da pesquisa foi solicitado que enviassem duas atividades, uma de Português e uma de Matemática à pesquisadora via *e-mail* ou *whatsapp*. Orientamos que estas atividades já deveriam ter sido utilizadas por elas junto a seus alunos, ou seja, atividades que na visão delas seriam bons indicativos para compartilhamento com as colegas. Estas, foram remodeladas pela pesquisadora, buscando dar o formato que seria encaminhado para o produto final da pesquisa.

Por sugestão do grupo, algumas atividades foram deixadas em dois níveis de complexidade. Este indicativo se deu porque no início do grupo Trilhas da Inclusão, os

professores faziam atividades em dois níveis de dificuldades considerando alunos alfabetizados e não alfabetizados. Porém, as demandas da escola foram aumentando e, por decisão coletiva do grupo, as atividades ficaram em apenas uma versão, como foco nas experiências pessoais que cada professor possui em trabalhar com alunos com DI.

As indicações didáticas trazidas pelas professoras foram retiradas de diversos locais tais como: sites, livros didáticos e grande parte do acervo do grupo Trilhas da Inclusão. Outras, foram modificadas e reelaboradas por elas, como disse a professora Ana “Eu já modifiquei tanto minhas atividades que nem sei mais de onde tirei”<sup>23</sup>.

Seguimos os mesmos indicativos para adaptações curriculares elencados no terceiro capítulo e que foram usados na elaboração das propostas do grupo Trilhas da Inclusão, tais como: fonte Arial 12, caixa alta, imagens não infantilizadas e alguns indicativos visuais.

Os dois níveis de dificuldades foram estabelecidos em algumas propostas por sugestão das professoras que relataram ter em seus atendimentos alunos de anos diferentes e complexidades distintas em relação ao nível de aprendizagem. Assim, poderiam trabalhar os mesmos conteúdos em atendimentos em grupo.

O grupo sugeriu diversificar as atividades, para tornar a SRM um espaço mais dinâmico, no qual a aprendizagem possa ocorrer em consonância com a ludicidade. Para isto, indicamos alguns materiais de apoio como jogos, sites e canais do *you tube*, buscando deixar os atendimentos mais atrativos através da utilização de metodologias ativas.

Após a readaptação das atividades pela pesquisadora, estas foram encaminhadas às professoras para que elas desenvolvessem as propostas sugeridas por suas colegas junto aos seus alunos na SRM. Para este processo adotamos o prazo de três semanas, período sugerido pelo grupo de professoras.

Findado o prazo estabelecido para que as atividades fossem realizadas pelos estudantes, marcamos novas reuniões a fim de que as professoras pudessem relatar sobre suas impressões dos materiais recebidos, destacando pontos positivos e negativos.

---

<sup>23</sup> Informação fornecida pela professora Ana (2021) dia 25/11/21.

A maioria das atividades teve boa aceitação. As professoras relataram que conseguiram desenvolvê-las com seus alunos, tendo que, ainda em alguns casos, fazer adequações para contemplar as particularidades de todos.

Dentro das atividades indicadas pelo grupo de professoras, selecionamos 5 propostas de matemática e 4 de português para compor nosso produto de mestrado. Esta seleção tomou como base os relatos nas reuniões, dando destaques positivos à algumas propostas, consideradas pela maioria professoras adequadas para atender a diversidade encontrada na SRM.

Iremos descrever alguns relatos das participantes, uma vez consideramos de grande relevância a contribuição do grupo, durante os encontros. Nem todas as atividades indicadas tiveram boa aceitação e, este aspecto, foi levado em consideração para selecionar as propostas que compõem o produto final.

Apesar de termos direcionado nossos estudos aos alunos com deficiência intelectual, as professoras relataram que em seus atendimentos trabalham com grupos heterogêneos, de anos diferentes e dificuldades distintas. Isso dificulta o trabalho, pois como relatou a professora Daniela: “Acabei desenvolvendo a atividade Desafios de Matemática com todos os alunos pois na mesma turma tenho TFE e DI. Os com TFE fizeram com tranquilidade, os com alunos com DI tive que ajudar mais”<sup>24</sup>.

A professora Flávia relatou que atende no mesmo horário um aluno do 2º ano do ensino médio com DI, um do 6º ano com TDAH e outro do 7º ano com dislexia. A maioria das professoras afirmou que também esta heterogeneidade faz parte de seu cotidiano de trabalho, o que torna difícil seguir as propostas que as SEED de trabalhar os conteúdos da sala de aula.

Sobre a possibilidade de agrupamento dos alunos por ano de estudo, as professoras foram unânimes em relatar que tentam fazer isso e tem grupos que estão reunidos assim. Outros, dependem da disponibilidade dos pais em levar os filhos ou ainda complementam que há turmas que já estão completas, o que as obriga a misturar os alunos de anos distintos de estudo na mesma turma.

Em relação as propostas 1 A/B, 2 A/B e proposta 4 de Matemática que envolviam multiplicação e divisão de números inteiros as professoras relataram que o desenvolvimento dos alunos foi bom e damos um destaque a fala da professora Beatriz: “Tenho um aluno que tem muita dificuldade na leitura e interpretação de problemas. Os

---

<sup>24</sup> Informação fornecida pela professora Daniela (2021) dia 17/12/21

jogos e figuras dos materiais de apoio que foram enviados fizeram toda a diferença na hora de resolver”<sup>25</sup>.

Sobre as propostas 1 A/B, 2 A/B e 4 de matemática a professora Geane destacou que tem um aluno com dificuldade extrema na matemática. Segundo ela “Ele não conseguiu resolver mesmo com os materiais de apoio. Para ele oportunizei o uso da calculadora, aí conseguiu”<sup>26</sup>.

A professora Edite completou sobre os materiais de apoio de Matemática “Eu tive algumas ideias novas vendo estes materiais de apoio, esta troca é muito importante, deveríamos ter mais momentos assim”.

A proposta 5A teve aprovação unânime e damos destaque para a contribuição da professora Helena: “Depois que fiz esta atividade já elaborei outras duas desse tipo porque gostei muito, desenvolveu várias habilidades dos alunos e eles gostaram muito porque é bem instigante”<sup>27</sup>.

Entre as atividades indicadas pelas professoras, algumas não tiveram boa aceitação por parte do grupo. Na área do conhecimento da Matemática, havia uma proposta sobre ângulos e as professoras relataram que mesmo estando adaptado, o assunto não fez muito sentido àqueles aos alunos com maiores dificuldades.

Da mesma forma, uma proposta de Português que ficou de fora da seleção para o produto final foi sobre o assunto que conceituava frase e oração. A professora Carla desenvolveu as atividades com dois alunos com DI e mencionou: “A parte conceitual eles não aprenderam e associaram a palavra oração com igreja, mas com os indicativos de cores eles até conseguiram fazer a proposta B, daí que a gente vê a importância da adaptação”<sup>28</sup>.

Ainda sobre esta proposta com o assunto frase e oração, a professora Beatriz fez ressalvas: “Esse conceito mesmo, os meus alunos com DI não absorvem. Daí me pergunto se não é melhor desenvolver algo do interesse deles que é mais prazeroso do que ficar insistindo nestes conceitos que eles nem vão usar no dia a dia”<sup>29</sup>.

Complementando essa discussão destacamos as palavras da professora Ana: “Não sabemos nem se os alunos sem deficiência vão aprender isso, mas eu penso que

---

<sup>25</sup> Informação fornecida pela professora Beatriz (2021) dia 17/12/21

<sup>26</sup> Informação fornecida pela professora Geane (2021) dia 10/12/21

<sup>27</sup> Informação fornecida pela professora Helena (2021) dia 17/12/21

<sup>28</sup> Informação fornecida pela professora Carla (2021) dia 17/12/21

<sup>29</sup> Informação fornecida pela professora Beatriz (2021) dia 17/12/21

temos que dar a oportunidade, se é conteúdo da escola, eles têm que pelo menos ter a oportunidade de conhecer”<sup>30</sup>.

Outras propostas assim como as duas que citamos anteriormente ficaram de fora do produto final, pois as realidades das escolas diferem muito entre si. Assim, optamos por selecionar as atividades que contemplaram um número maior de estudantes de acordo com os relatos das professoras.

As propostas 2 A/B e 3 A/B tiveram unanimidade de aprovação como vimos nas palavras da professora Geane: “Só por ser colorido e ter imagens o aluno já vai falando e demonstrando interesse. Não podemos infantilizar, mas deixar o lúdico de fora só porque são alunos maiores também não está certo”<sup>31</sup>.

Em relação às atividades com indicativos de cores, a professora Beatriz fez uma importante colocação: “Já que o Estado não manda nada para trabalharmos com os alunos que precisam de adaptação curricular, pelo menos impressão colorida eles precisam garantir”<sup>32</sup>. Esta fala foi bastante desenvolvida e todas as professoras concordaram que o acesso às impressões coloridas as escolas deveriam prover, porém garantem que esta não é a realidade de todas as escolas.

Sobre a proposta 4 as professoras consideraram que apesar de ser simples se tornou atrativa para todos os alunos. A professora Flávia destacou: “Meus alunos adoraram o Lince da Tabuada, vou fazer das outras tabuadas também”<sup>33</sup>.

A proposta 5 foi considerada muito boa por todas as professoras. A professora Daniela fez um apontamento sobre o material de apoio: “As cores chamativas e figuras que fazem parte da realidade dos alunos auxiliou bastante na leitura das frases”<sup>34</sup>.

A proposta 6 originalmente era uma produção de histórias em quadrinhos, a qual gerou um pouco de discordância entre o grupo. A professora Edite destacou: “Apliquei com dois alunos com DI que não conseguiram fazer”. Já outras professoras relataram que para seus alunos a proposta foi viável. Como sugestão do grupo, deixamos a tirinha como indicativo ao produto final com a possibilidade de utilizar um aplicativo *online* para desenvolver melhor este tipo de produção.

---

<sup>30</sup> Informação fornecida pela professora Ana (2021) dia 17/12/21

<sup>31</sup> Informação fornecida pela professora Geane (2021) dia 10/12/21

<sup>32</sup> Informação fornecida pela professora Beatriz (2021) dia 17/12/21

<sup>33</sup> Informação fornecida pela professora Flávia (2021) dia 22/12/21

<sup>34</sup> Informação fornecida pela professora Daniela (2021) dia 17/12/21

Após todos os momentos vivenciados junto às professoras nos encontros síncronos, trocas de *e-mails* e conversas via *whatsapp*, pudemos direcionar nossa pesquisa para um caminho que resultou em um caderno didático para a SRM. Sabemos que este não irá contemplar todas as especificidades dos alunos, porém como objetivamos desde o início de nossa pesquisa, poderá servir como base para o desenvolvimento do trabalho dos professores de SRM dos anos finais do ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou conhecer o trabalho realizado por 08 professoras na Sala de Recursos Multifuncionais - (SRM) da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa – PR. Destas, 07 ingressaram no primeiro concurso para Educação Especial na rede estadual do Paraná em 2004 e uma professora ingressou no último concurso de 2007. A escolha das participantes da pesquisa se deu pelo fato de todas estarem trabalhando com SRM, possuírem uma vasta experiência, terem aceitado compartilhar suas experiências com o grupo e pelo fato de todas serem integrantes do grupo de trabalho colaborativo Trilhas da Inclusão.

O grupo Trilhas da Inclusão é resultado da união de esforços de um grupo de professores para realizar adaptações curriculares em todas as disciplinas (do 6º ano ao Ensino Médio) com o objetivo de compartilhar suas produções didáticas entre docentes da educação especial no ano de 2021.

Desenvolvemos nosso estudo dentro da linha da pesquisa colaborativa seguindo os conceitos de Ibiapina (2008) que considera que a pesquisa colaborativa, no âmbito da educação, é pautada pela troca de saberes entre a pesquisadora e as professoras, buscando minimizar as demandas exigidas pela escola para contemplar as necessidades dos alunos PAEE.

Realizamos reuniões via *google meet* para discutir sobre o trabalho docente na SRM. Assim, conhecemos os recursos didáticos e pedagógicos utilizados pelas professoras, bem como evidenciamos problemas e proposições para amenizá-los, uma vez que resolver todos está além de nossas possibilidades e sabemos que as demandas são itinerantes, resolve-se um caso e logo novos aparecem.

O foco do estudo esteve alinhado aos conteúdos do 6º ao 9º ano. Realizamos discussões para identificar as metodologias de trabalho utilizadas pelas professoras na SRM e reformulamos as propostas didáticas expostas por elas a fim de que as mesmas fossem desenvolvidas junto aos seus alunos de SRM.

Os momentos de discussões, sugestões, proposições, correções de erros, desenvolvimento, alterações de propostas e revisões junto com as professoras foram extremamente proveitosos. A princípio havíamos programado concluir todas as etapas no início de 2022, porém pela instabilidade profissional que o sistema de distribuição de aulas do estado do Paraná causa, por não haver lotação em escolas e sim lotação

em municípios, as participantes da pesquisa juntamente com a pesquisadora se esmeraram para conseguir finalizar os trabalhos ainda em 2021.

Vimos que os esforços para a conclusão da pesquisa em 2021 não foram em vão. Das 08 participantes da pesquisa, 03 foram obrigadas a mudar de escolas no momento da distribuição de aulas para 2022. Isso ocorreu porque são postas todas as aulas disponíveis nas escolas estaduais do município e os professores vão escolhendo por ordem de classificação. Quando alguém decide trocar de escola, ocorre um efeito cascata de troca de escolas que gera instabilidade emocional em professores e descontinuidade no trabalho junto a seus alunos.

Portanto, em um ano o professor começa o trabalho na escola e no outro é obrigado a trocar de instituição pelo fato de o estado do Paraná não oferecer aos professores concursados em Educação Especial, lotação em escolas. Não há nenhuma justificativa que sustente estas ações, uma vez que as demandas da Educação Especial são ativas e a cada ano que passa vem crescendo.

Optou-se conjuntamente por elencar apenas conteúdos das disciplinas de língua portuguesa e matemática. Para esta escolha, levamos em consideração a indicação da Secretaria de Educação (SEED), Instrução nº 09/2018–SUED/SEED (PARANÁ, 2018). Por outro lado, as professoras também relataram que consideram que a SRM não deve ser confundida como reforço escolar, retratando os mesmos conteúdos do ensino regular, pois isso nem seria viável devido a carga horária distinta de ambos os segmentos.

Apesar da SEED enfatizar que a SRM trabalhe com os conteúdos de língua portuguesa e matemática do ano que o aluno estuda, as professoras relatam que a falta de suporte didático com base nos conteúdos do 6º ano 9º ano com características específicas para o trabalho na SRM torna este trabalho bastante difícil, ficando a cargo somente dos professores a atribuição de providenciar propostas com conteúdos dos anos finais do ensino fundamental.

As participantes da pesquisa afirmam que muitos alunos com DI, por exemplo, ainda não se apropriaram da base educacional formal: leitura, interpretação, escrita e cálculos das quatro operações básicas da matemática. Aqui caberia uma discussão mais aprofundada sobre os motivos destas condições de aprendizagem dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental. É fato que as indicações da forma de atendimento da SEM, proferidas pela SEED se alinham com reforço escolar, que não pertence aos objetivos atrelados à SRM.

De acordo com Noronha (2016, p. 71) no trabalho das Salas de Recursos Multifuncional, os estudantes recebem atendimento específico que não deve reproduzir, reforçar ou ensinar os temas trabalhados em sala de aula e sim deve “buscar formas diferentes de aperfeiçoar e desenvolver habilidades que permitam maior autonomia do educando no processo de ensino-aprendizagem”.

Há que se discutir mais sobre as condições práticas das indicações da SEED para o trabalho na SRM, inclusive sobre a escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Somando as aulas dos professores de Português e Matemática, estes trabalham com 10 aulas semanais. Já os alunos são atendidos na SRM de 2 a 6 aulas semanais, a depender da disponibilidade da família e do número de alunos por turma. Desta forma, como trabalhar conteúdos de 10 aulas em 2 a 6 atendimentos? Ou seja, as orientações da SEED são vagas e cabe a cada professor definir a forma que irá trabalhar.

Após as reuniões que tratavam sobre as Instruções para o trabalho da SRM no Paraná, elencamos propostas didáticas encaminhadas pelas professoras participantes da pesquisa. A origem das propostas foi variada, tendo sido retiradas de sites, livros, do grupo Trilhas da Inclusão. Destaca-se que algumas propostas, conforme relatos das professoras são usadas há anos e sendo, assim não é possível indicar a fonte originária para fins de referência.

Após a pesquisadora realizar a edição das atividades indicadas pelas professoras, as professoras aplicaram-nas junto a seus alunos na SRM e uma nova reunião foi marcada para relatar os resultados obtidos junto aos alunos. Pudemos verificar que mesmo se tratando de um público específico, muitas adequações ainda tiveram que ser feitas na escola pelas professoras. Sendo assim, reforçamos a importância de um olhar voltado para cada estudante, a fim de que as particularidades de todos sejam observadas.

Por outro lado, a estruturação didática para a SRM se mostrou totalmente viável, de acordo com os relatos das professoras, pelo fato de haver maior dinamismo no trabalho diário partindo de materiais previamente estabelecidos. Em sua totalidade as professoras afirmaram que modificar materiais prontos para atender as especificidades dos alunos torna o dia a dia da escola muito mais prático em relação a começar a elaborar atividades do zero.

Estas premissas também foram evidenciadas pelo grupo Trilhas da Inclusão que verificou em uma pesquisa, juntos aos professores componentes do grupo, que a

maioria levava de duas a três horas para elaborar sua atividade adaptada semanal. Ou seja, dentro do espaço escolar os momentos de planejamento das aulas tornam-se insuficientes para que seja possível iniciar atividades do início (separa conteúdos, imagens, propostas didáticas etc.). Estas constatações reforçam a necessidade da estruturação didática de adaptações curriculares nas escolas, servindo de subsídios para os professores utilizarem junto aos seus alunos PAEE.

Através de nosso estudo foi possível perceber que o trabalho colaborativo contribuiu na evolução profissional de todas as participantes da pesquisa que tiveram a oportunidade de apresentar suas produções e seleções didáticas ao grupo e ao mesmo tempo conhecer as produções e seleções das colegas. Com isso, seus alunos se beneficiaram com materiais mais atrativos e condizentes com a faixa etária em que se encontravam.

Verificamos que mesmo tendo um público específico como objeto de estudo, alunos com DI, as professoras realizaram as propostas também com alguns alunos com TFE, pelo fato destes estarem agrupados nos atendimentos, tendo ficado evidente que as mesmas propostas podem ser levadas, porém os níveis de complexidades destas devem atender as especificidades de cada estudante.

Muitas adequações ainda tiveram que ser feitas na escola pelas professoras. São diversas as particularidades dos alunos, porém pudemos identificar em nosso estudo, através das falas das participantes da pesquisa, que realizar adequações, em um material que já está pronto, torna-se muito mais viável na prática escolar diária em comparação a uma produção autoral contínua e individual.

Materiais didáticos adaptados prontos não resolvem todas as demandas da Educação Especial existentes nas escolas, mas contribuem significativamente para que os professores consigam adequar, dentro do escasso tempo existente, as atividades para alunos que não conseguem acompanhar os conteúdos como eles tradicionalmente são expostos.

Vimos que unir esforços assim como fizeram os professores do grupo Trilhas da Inclusão e as professoras participantes, desta pesquisa, para o compartilhamento de materiais didáticos tem todo o sentido. De acordo com Manrique (2022, p.251) “é urgente repensar a demanda da escola inclusiva e para isso, políticas públicas precisam ser revistas”. Atribuir as responsabilidades relacionadas às adaptações curriculares aos professores de forma individual não tem dado certo.

Desta forma, esperamos que os caminhos traçados por este estudo possam subsidiar as escolas, em prol do trabalho colaborativo, beneficiando alunos, que terão materiais mais adequados para desenvolver sua aprendizagem e professores que não estarão mais trabalhando sozinhos, buscando incansavelmente dar conta de demandas escolares que só tem crescido.

## REFERÊNCIAS

- ANADEF. Associação Nacional dos Defensores Públicos Federais. **MEC nega fechamento de escolas especiais** (2011). Disponível em: <https://anadef.jusbrasil.com.br/noticias/2628619/mec-nega-fechamento-de-escolas-especiais>. Acesso em: 15 out. 2021.
- APAE BRASIL. **Federação Nacional das Apaes**, 2021. Disponível em: <https://apaebritil.org.br/>. Acesso em 16 out. 2021.
- APORTA, Ana Paula. **Roda de conversa: (re)pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no ensino fundamental II**. 2019, 82 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- BDTD. **Biblioteca brasileira de teses e dissertações**. Disponível em: <https://bdtid.ibict.br/vufind/>. Acesso 18 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 19 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 26 set. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011 de 17 de novembro de 2011**. Brasília. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/legislacao/2012/decreto\\_n\\_7611\\_17112011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf). Acesso em: 26 set. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> . Acesso em: 24 out. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 out. 2021.
- BRASIL, MEC. **Documento orientador programa escola acessível**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 07 set. 2021.

BRASIL, MEC. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: MEC, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 17 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 dez 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/1996 – Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 26 set. 2020.

BRASIL, MEC. **Manual de orientação: programa de Implantação de sala de recursos multifuncionais**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 30 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 23 de dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. **Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 22/06/2021.

BRASIL, MEC/SECADI/DPEE. **Nota técnica Nº 04**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1589](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1589)

[8-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://8-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192).

Acesso em 06 set. 2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARMELLO NETO, Arthur. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola**. 2019, 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e educação**: gênero, raça e identidades. 2015, 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

CAVALHEIRO, Caroline Battistello.; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Movimento escolanovista - três olhares. *In*: 11 CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 2013. Curitiba, **Anais** [...] Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. p. 284.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov. **Educação especial e sua trajetória histórica e política**: uma abordagem crítica através de grupos de discussão. **Curitiba**: Cadernos PDE, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_edespecial\\_uepg\\_marliaparecidacasprovcorcini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf). Acesso em 17 out. 2021.

CUNHA, Renata Cristina de Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Educação Unisinos**. Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 305-314, set./dez. 2017.

DIAS, Sueli de Souza.; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

FESTA, Priscila Soares Vidal. **As interfaces educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico na produção acadêmica e documental**. 2020, 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

FLÓRO, LISIANE FONSECA DIOGO. **Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações**. 2016, 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FONSECA, Kátia Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação**

**de professores.** 2011, 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011.

FONSECA, Kátia Abreu; JUNIOR, Jair Lopes; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; OLIVEIRA, Cássia Aparecida Magna. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista de educação, ciência e tecnologia**, São Paulo, v. 01, n. 01, maio. /jun. 2020.

FONSECA, Kátia Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (aee):** inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021, 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2021.

GOMES, Robéria Vieira Barreto. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre.** 2016, 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados.** 2022. Disponível <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 04 mai. 2022.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **O que é Ines?** 2021. Disponível em: <https://www.libras.com.br/ines#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,dia%20cerca%20de%20600%20alunos>. Acesso em 08 fev. de 2022.

LINS, Graciela Sieglach. **O ensino de matemática para alunos do 9º ano com deficiência intelectual atendidos na sala de recursos multifuncional.** 2019, 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

MANRIQUE, Cristiane Pawlak. Inclusão escolar: barreiras e possibilidades para a garantia do direito de todos à educação. *In:* Ana Lúcia Pereira.; Antonio Carlos de Souza.; Fábio Antonio Gabriel.; Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez.; Herbert Almeida.; Mércia Miranda Vasconcellos Cunha (Orgs.). **Ágora:** fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em Educação e em Direitos Humanos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. v. 5, p. 471-512.

LINS, Graciela Sieglach. **O ensino de matemática para alunos do 9º ano com deficiência intelectual atendidos na sala de recursos multifuncional.** 2019, 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino comum para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MENDES, Eniceia Gonççalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 93- 107, mai./ago, 2010

MENDES, Enicéia Gonççalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 79-110.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual.** 2017. 374f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MONTEIRO, Ana Claudia Lima.; RAIMUNDO, Maria Paula Borsoi.; MARTINS, Bárbara Gerard. A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios. **Psicologia, Conocimiento y Sociedad**, v. 9, n. 2, p. 157-172, 2019.

MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas.** São Paulo: Papirus, 2000.

NORONHA, Gilberto César de. **Da forma à ação inclusiva: Curso de Formação de Professores para Atuar em Sala de Recursos Multifuncionais.** Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.2, p.343-360, abr/jun. 2020.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de, *et al.* Mudanças, motivos e (re)significações: um estudo sobre a construção dos novos olhares de uma instituição educacional especializada frente à inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão.** São Paulo, v.18, n.2, p. 01-24, abr./jun.2020.

OLIVEIRA, Sandra Alves de.; PASSOS, Carmen Lucia Brancaglioni. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional de um grupo de professores dos anos iniciais: Olhar para resolução de problemas. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 24, n. especial, p. 192-207, set./dez. 2017.

PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a educação especial brasileira.** 2021. 162f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

PARANÁ. **Deliberação Nº 2/2016** – Dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf) . Acesso em: 12 out. 2021.

PARANÁ, **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf). Acesso em 21/12/2021.

PARANÁ, Ouvidoria. **Informação sobre Salas de Recursos do Paraná.** Destinatário: [cge-sigo@pr.gov.br](mailto:cge-sigo@pr.gov.br). Curitiba, 17 jan. 2022b. Disponível em: <https://www.sigo.pr.gov.br/cidadao/atendimento?embed=false>. Acesso em 28 jan. 2022.

PARANÁ, Secretaria de estado da educação superintendência da educação. **Instrução Nº 016/2011.** Curitiba, 2011. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf). Acesso em 18 ago. 2021.

PARANÁ, Secretaria de estado da educação superintendência da educação. **Instrução Nº 07/2016.** Curitiba, 2016. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf). Acesso em: 04 set. 2021.

PARANÁ, Secretaria de estado da educação superintendência da educação. **Instrução Nº 09/2018.** Curitiba, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_092018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf). Acesso em: 28 ago. 2021.

PARANÁ, SEED/DPGE. **Instrução normativa Nº 02/2020.** Curitiba, 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-11/instrucao022020\\_dpge\\_matriculas.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/instrucao022020_dpge_matriculas.pdf). Acesso em 06 set. 2021.

PARANÁ, DEDUC/SEED. **Instrução normativa Nº 004/2022c** – Curitiba, DEDUC/SEED. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/instrucao\\_normativa\\_0042022\\_deducseed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0042022_deducseed.pdf). Acesso em 05 mai. 2022.

PARANÁ, **Parecer Nº 07/14** – Curitiba: CEE/CEIF/CEMEP. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/parecer\\_07\\_14.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf). Acesso em 13 jul. 2022.

PARANÁ. **SEED em números – consulta escolas**. 2022a. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em 30 jan. 2022a.

PEREIRA, Renata Maria da Rosa. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva**. 2021, 135 f; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PESTALOZZI. Associação Pestalozzi. **Quem somos**. Campo Grande: CG, 2021. Disponível em: <https://www.pestalozzicg.org.br/quem-somos>. Acesso em 16 out 2021.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia.; FLORES, Maria Marta Lopes. Trajetória da educação especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes. **Mediação**, Pires do Rio, v.15, n. 01 p. 206-214, jan./jun. 2020.

PITHON, Camila Costa.; MOREIRA, Esdras Cabus.; SCIPPA, Ângela Miranda. A história do primeiro serviço psiquiátrico em hospital geral do Brasil. **Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria**. São Paulo, n. 02, v. 32, p. 137-146, mai./ago. 2019

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012, 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RIBEIRO, Rosana Mendes. **A cada um o que é seu: metodologia CDRA: referência em defasagem educacional e adequações/adaptações curriculares**. São Paulo: Núcleo Aprende, 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192). Acesso em 17 dez. 2021.

ROQUEJANI, Ticiano Couto. **O ensino de geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental - anos finais**. 2018, 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru. 2018.

SANTOS, Lídia Moraes dos. **O uso de recursos de tecnologia assistiva para o ensino de ciências e matemática em salas de recursos multifuncionais**. 2019, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, 2019.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018, 139

f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, Maria Cristina Borges da. org. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. 204 p. Disponível em: [https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo\\_livro\\_prat\\_e\\_elementos\\_2019.pdf](https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf). Acesso em 19 mai. 2022,

TEIXEIRA, Andrise. **O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021, 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

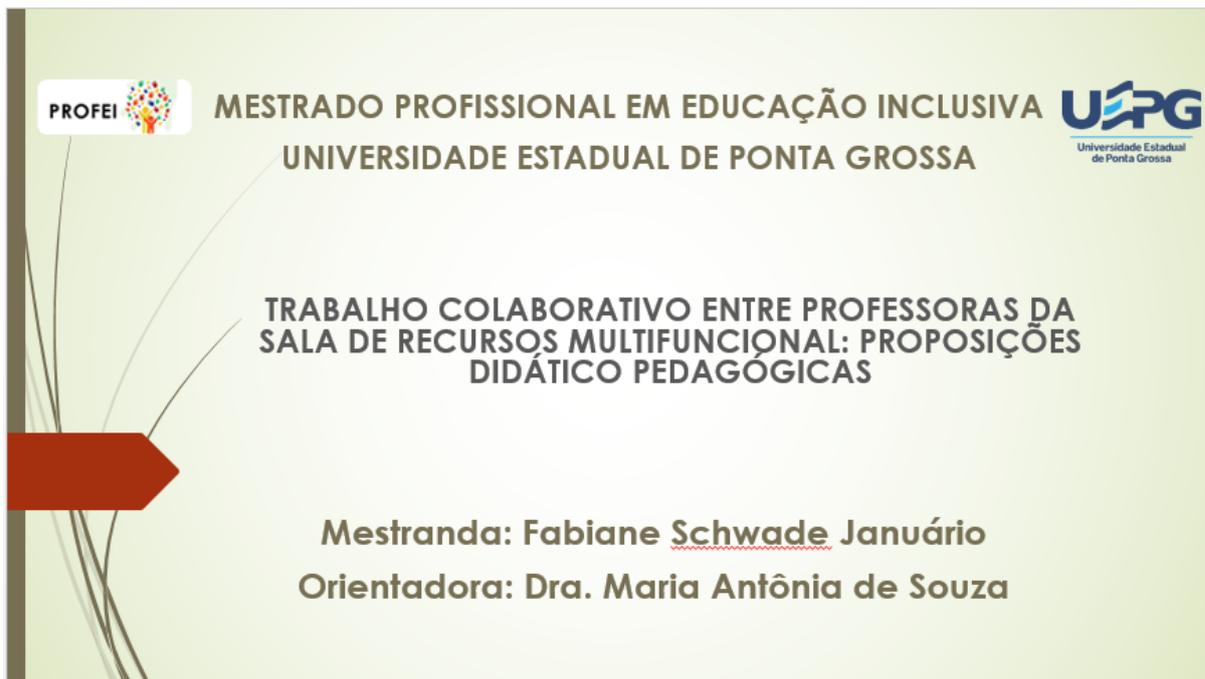
VILARONGA, Carla Ariela. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016.

WANDERMURREM, Fabio Vieira. V. **Professores de Sala de Recursos Multifuncionais: formação em tecnologia assistiva**. 2016, 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis Centro de Teologia e Humanidade. Petrópolis, 2016.

ZAMPRONI, Eliete Cristina Berti, LIMA, Humberto Rodrigues de, BATISTA Maria de Lourdes Araçongas. **Escolas de educação básica, na modalidade educação especial – A opção do Paraná**. Grupo de Trabalho – Curitiba – PR, 2015. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2016/anexo1\\_ed\\_especial\\_sp2016.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/anexo1_ed_especial_sp2016.pdf). Acesso em 28 mar. 2022.

ZERBATO, Ana Paula.; MENDES, Eniceia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, n. 22, v. 02, p.147-155, abr./jun. 2018.

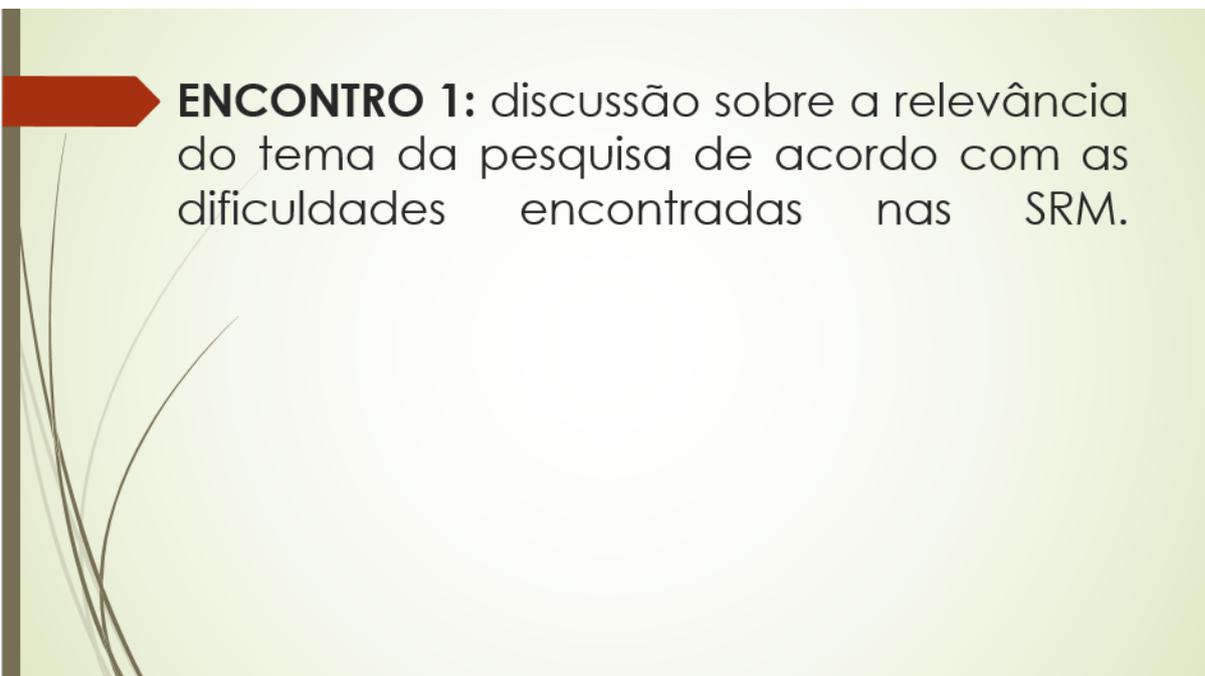
## APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO REALIZADA NAS REUNIÕES COM PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



 **MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**   
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: PROPOSIÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS**

**Mestranda: Fabiane Schwade Januário**  
**Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza**



 **ENCONTRO 1:** discussão sobre a relevância do tema da pesquisa de acordo com as dificuldades encontradas nas SRM.

**Objetivo geral:** elaborar um caderno didático com base nos conteúdos do 6º ao 9º anos.

**Objetivos específicos:**

- Dialogar com os professores das SRM sobre suas metodologias de trabalho;
- Elencar as propostas didáticas citadas pelos professores para o trabalho na SRM;
- Aplicar as propostas didáticas com alunos da SRM de 8 escolas estaduais de Ponta Grossa – PR;
- Selecionar as atividades indicadas pelos professores para compor o caderno didático.

## UM POUCO SOBRE AS INSTRUÇÕES DA SRM DO PARANÁ – ATUAÇÃO DOCENTE

### 1 ■ INSTRUÇÃO Nº 016/2011 – SEED/SUED (10 páginas)

- 5.2 Ação pedagógica [...] contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum.

- **Sala de Recursos Multifuncional tipo I, na Educação Básica – anos finais:**

- Trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos.

## UM POUCO SOBRE AS INSTRUÇÕES DA SRM DO PARANÁ – ATUAÇÃO DOCENTE

### 2 ■ INSTRUÇÃO N.º 07/2016 - SEED/SUED (17 páginas)

#### ■ 6.2.1.2 - Sala de Recursos Multifuncionais, nas instituições de Educação Básica da rede pública estadual de ensino – anos finais e Ensino Médio.

##### • a) Para estudantes com deficiência intelectual:

- para estudantes alfabetizados: trabalhar os conteúdos defasados dos anos anteriores inclusive dos anos iniciais, acesso ao currículo do ensino comum, com base nas expectativas de aprendizagem do ano de matrícula especialmente em língua portuguesa e matemática

- para estudantes não alfabetizados ou em processo de alfabetização: o trabalho pedagógico **deverá focar o processo de alfabetização**.

##### • Para o estudante com TGD, TFE, DF:

- trabalhar os conteúdos defasados dos anos anteriores, inclusive dos anos iniciais, **acesso ao currículo do ano de matrícula no ensino comum** [...] especialmente em língua portuguesa e matemática;



## VAMOS CONVERSAR

- COMO VOCÊ VÊ ESTAS ALTERAÇÕES NAS RESOLUÇÕES?



**ENCONTRO 2:** diálogo sobre os materiais didáticos existentes nas SRM.

## MATERIAIS ENVIADOS PARA AS SALAS DE RECURSOS (2012)

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 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 Idéias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 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
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

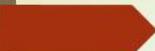
### VAMOS CONVERSAR:

- 1 - Sua escola tem estes materiais?
- 2 - Eles contemplam as necessidades de atendimento junto aos seus alunos?
- 3 - Quais os pontos positivos deste kit?
- 4 - Quais os pontos negativos deste kit?



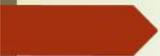
## VAMOS REFLETIR:

- Nestes anos que você está atuando como professora de SRM:
  - Quais as maiores alegrias?
  - Quais as maiores frustrações?
  - O que precisa melhorar em seu trabalho?
  - O que já funciona muito bem?



**ENCONTRO 3:** ação pedagógica - exposição de atividades utilizadas pelas professoras em suas SRM.

- 
- Como você organiza seus materiais didáticos para trabalhar com os alunos?
  - Segue algum livro, revista ou site?
  - Recebe algum material didático do Estado ou do Governo Federal compatível com os conteúdos do 6º ao 9º ano?
  - Pode compartilhar com o grupo suas atividades?



**ENCONTRO 4:** análise dos dados após o desenvolvimento das atividades com os alunos.

## Relate como foi o desenvolvimento das atividades com seus alunos.

- Pontos positivos;
- Pontos negativos.

## O QUE DIZ A LITERATURA

- Carmello Neto (2019) verificou que alguns alunos não conseguem acompanhar o currículo, sobretudo os que possuem deficiência intelectual, sendo necessário fazer um Plano Educacional Individual (PEI) para contemplar suas individualidades.
- No Brasil os sistemas ainda estão se organizando, “contudo quase sempre a equipe tem-se reduzido na figura do professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncional (SRM) do contraturno. Portanto o planejamento coletivo e a reflexão do trabalho desenvolvido são quase inexistentes” (CAPELLINI, 2018, p. 236).
- Verificou-se que entre os professores participantes da pesquisa de Teixeira (2021) que 22% são contratados temporariamente e 100% dos professores de Educação Especial não possuem padrão fixo na escola. Ou seja, com tanta itinerância é difícil estabelecer uma continuidade nos trabalhos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 set. 2020.
- PARANÁ, Secretaria de estado da educação superintendência da educação. **Instrução N° 016/2011**. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/instrucao162011.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao162011.pdf). Acesso em 18 set. 2021.
- \_\_\_\_\_, Secretaria de estado da educação superintendência da educação. **Instrução N° 07/2016**. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf). Acesso em: 04 set. 2021.
- \_\_\_\_\_, Secretaria de estado da educação superintendência da educação. **Instrução N° 09/2018**. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_092018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf). Acesso em: 28 set. 2021.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Para professores

**Título do Projeto:** Trabalho Colaborativo Entre Professoras Da Sala De Recursos Multifuncional: Proposições Didático Pedagógicas

**Pesquisadora Responsável:** Fabiane Schwade Januário

**Pesquisadores participantes:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antônia de Souza

**Local da Pesquisa:** a fase inicial se dará com 3 encontros online através do Google Meet com os professores da Sala de Recursos Multifuncional convidados, posterior aplicação de atividades de forma presencial por estes professores juntos aos seus alunos, matriculados na Sala de Recursos Multifuncional na rede estadual da cidade de Ponta Grossa-PR. A avaliação final se dará por um novo online via Google Meet.

#### PROPÓSITO DA INFORMAÇÃO AO PACIENTE E DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa, coordenada por uma professora especialista agora denominada pesquisadora. Para poder participar, é necessário que você leia este documento com atenção. Ele pode conter palavras difíceis **por favor, pergunte à pesquisadora que está conversando com você neste momento para explicar qualquer palavra ou procedimento que você não entendeu claramente. SE NÃO ENTENDER PERGUNTE QUANTAS VEZES FOREM NECESSÁRIAS.**

O objetivo deste documento é dar a você as informações sobre a pesquisa. Se você assinar este documento dará a sua permissão para participar do estudo. O documento descreve o objetivo, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso queira participar. Você só deve participar do estudo se você quiser. Você pode se recusar a participar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento.

#### **INTRODUÇÃO**

Tanto órgãos federais quanto estaduais nos dão indicativos sobre o trabalho na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), de que cabe aos professores elaborar seus materiais para exercício da função. Desta forma, buscaremos identificar suas produções e construir conjuntamente novas propostas, após os diálogos nos encontros online, para posterior aplicação junto aos seus alunos de forma presencial. Faremos um encontro final online onde serão apontadas as atividades com maior aproveitamento para que estas sejam agrupadas, formando assim um caderno didático para a SRM com base nos conteúdos do 6º ao 9º anos.

## **PROPÓSITO DO ESTUDO**

Elaborar encontros para discussão sobre a atuação docente na SRM, selecionar atividades didáticas, aplicar estas atividades junto aos alunos da SRM e conjuntamente eleger atividades para formar um caderno didático norteador para o trabalho da SRM com base nos conteúdos do 6º ao 9º anos.

## **SELEÇÃO**

O critério de inclusão é: (1) ser professora de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I (2) Pertencer a Rede Estadual de Ensino de Ponta Grossa (3) Aceitar participar da pesquisa.



---

Participante

---

Pesquisadora Fabiane  
Schwade Januário

- Caso seja feita o aceite, a professora poderá assinar remotamente ou caso prefira assinar de forma presencial, combinaremos um horário na escola da mesma e todos os protocolos sanitários serão seguidos a fim de evitar o contágio ou transmissão do Coronavírus, respeitando o distanciamento social, com o uso de máscara e álcool em gel, cuidados estes que também serão tomados durante a aplicação das atividades práticas.

## **PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:**

Sua decisão em participar deste estudo é voluntária. Você pode decidir não participar. Uma vez que você decidiu participar da pesquisa, você pode retirar seu consentimento e participação a qualquer momento. Se você decidir não continuar no estudo e retirar sua participação, você não será punido, nem perderá qualquer benefício ao qual você tem direito.

## **CUSTOS**

Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos realizados no estudo.

## **PAGAMENTO PELA PARTICIPAÇÃO**

Sua participação é voluntária, portanto você não será pago por sua participação neste estudo.

**PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS:**

A pesquisadora Fabiane Schwade Januário irá coletar informações sobre seu trabalho através de gravações nos encontros. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para a avaliação do estudo, membros das Autoridades de Saúde ou do Comitê de Ética, podem revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância.

Você tem direito de acesso aos seus dados. Você pode discutir esta questão com a pesquisadora Fabiane Schwade Januário em qualquer tempo do estudo nos dias que ela se coloca à disposição para as dúvidas abaixo.

**CONTATO PARA PERGUNTAS**

Se você tiver alguma dúvida com relação ao estudo, direitos, ou no caso de danos relacionados ao estudo, você deve contatar a pesquisadora Fabiane Schwade Januário, de segunda a sexta-feira, no período da manhã, pelo telefone (42) 99909-8386.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como uma participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo telefone: (42)3220-3108. A COEP é de um grupo de pessoas com conhecimento científico e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

---

Participante



---

Pesquisadora Fabiane  
Schwade Januário

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR:**

Eu,

\_\_\_\_\_ li e discuti com a pesquisadora que aplicou este TCLE os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o objetivo descrito acima. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Fabiane  
Schwade Januário