

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIBELI PACHEVITCH

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) COMO POLÍTICA
EDUCACIONAL: METAPESQUISA DE TESES E DISSERTAÇÕES (2008-2020)

PONTA GROSSA
2024

SIBELI PACHEVITCH

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) COMO POLÍTICA
EDUCACIONAL: METAPESQUISA DE TESES E DISSERTAÇÕES (2008-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de História e Política Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Jefferson Mainardes

PONTA GROSSA
2024

Pachevitch, Sibeli

P116 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como Política Educacional: metapesquisa de teses e dissertações (2008-2020) / Sibeli Pachevitch. Ponta Grossa, 2024.

170 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Sala - recursos multifuncionais. 2. Metapesquisa. 3. Política educacional. I. Mainardes, Jefferson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

SIBELI PACHEVITCH

**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) COMO POLÍTICA
EDUCACIONAL: METAPESQUISA DE TESES E DISSERTAÇÕES (2008-2020)**

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

Orientador (a): Dr. Jefferson Mainardes - UEPG (Presidente)

Dra. Rosana de Castro Casagrande - UEPG

Dra. Silvana Stremel - UTFPR/UFPR



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 25/02/2024, às 21:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 04/03/2024, às 14:03, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1832158** e o código CRC **EBBAF719**.

Dedico este trabalho a minha querida e amada avó Vanda (*in memoriam*), que sempre me deu apoio, cuidado, carinho e muito amor. Ao querido aluno Fabrício (*in memoriam*), que desde sua partida, tão breve e recente, tornou-me mais forte e persistente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, pela força nos momentos de fraqueza, pela fé que segura e me motiva a não desanimar.

Agradeço a minha filha Tandara, que, na simplicidade dos gestos, demonstrou amor e compreensão pela minha ausência, nos momentos que os estudos necessitavam de muita dedicação.

Ao meu companheiro Adroaldo, que sempre me apoiou e me compreendeu, zelando pelos cuidados familiares, com nossa filha, nas ausências, momentos de dificuldade e cansaço.

À minha avó Vanda (*in memoriam*), que sempre foi meu exemplo de garra, força e persistência.

Agradeço imensamente ao meu orientador Jefferson Mainardes, que me conduziu por todo percurso de estudo, ensinando, apoiando e guiando-me com sua experiência, compromisso e ética inigualável.

Aos meus professores, que sempre contribuíram para o enriquecimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos colegas de curso, que, nas dificuldades da jornada, sempre prestavam apoio, ombro amigo e consolo, quando pensávamos que não seria possível.

Aos meus alunos, que sempre foram a inspiração no aperfeiçoamento profissional.

Aos meus colegas de trabalho, que se tornaram, com o passar dos anos, uma família fora de casa.

Minha gratidão!

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.

(Jean Piaget)

RESUMO

PACHEVITCH, S. **A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como política educacional:** metapesquisa de teses e dissertações (2008-2020). Orientador: Jefferson Mainardes. 2024. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

Esta dissertação teve como objetivo analisar as principais características teórico-epistemológicas e metodológicas de Teses e Dissertações sobre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) relacionadas ao campo da Política Educacional. Fundamentada em uma perspectiva epistemológica pluralista, foram utilizadas contribuições de autores da Educação Especial Inclusiva (Boneti, 2006; Garcia, 2004; Glat; Pletsch; Fontes, 2007; Kassar, 2011; Mendes, 2006; Pletsch, 2009; Rodriguero, 2013; Sasaki, 2009), bem como do campo da Política Educacional (Pavezi, 2018; Stremel, 2016; Vieira, 2011) e da metapesquisa (Mainardes, 2021; Mainardes; Tello, 2015). Com relação à metodologia, o presente estudo é de abordagem qualitativa, com o emprego da metapesquisa. A coleta de dados foi realizada no Banco de Dados Abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando todas as áreas de publicação, utilizando as palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais e a sua sigla, SRM. Foram catalogadas 301 produções, em nove áreas de avaliação da Capes. Na área “Educação”, que corresponde ao enfoque deste trabalho foram catalogadas 222 produções, sendo 38 Teses e 184 Dissertações, estes foram categorizados da seguinte forma: Inclusão (81 trabalhos); Ensino e aprendizagem (33); Atendimento Educacional Especializado (28); Política Educacional (21); Educação Especial (14); Formação de Professores (12); Currículo (nove); Tecnologia Assistiva (seis); Alfabetização (cinco); Altas Habilidades/Superdotação (cinco); Planejamento (quatro); e Trabalho colaborativo (quatro). Os 21 trabalhos de Política Educacional foram divididos em dois subgrupos: estudos específicos de SRM como Política Educacional, com 18 produções (quatro Teses e 17 Dissertações); e trabalhos sobre a SRM que tangenciam a Política Educacional, porém, evidenciam outros aspectos (três trabalhos). Os 18 trabalhos do primeiro subgrupo formaram o *corpus* analítico para a metapesquisa. Os principais resultados foram os seguintes: a) foram localizados trabalhos em nove áreas de avaliação da Capes, o que indica que a SRM tem sido objeto de estudos em outras áreas para além da Educação; b) 14 trabalhos analisados (88%) explicitam a perspectiva epistemológica e o posicionamento epistemológico; c) os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva foram evidenciados em todos os trabalhos, o que caracteriza o envolvimento com a área e a articulação teórica das pesquisadoras; d) com relação aos níveis de abordagem/abstração, a maioria dos trabalhos (67%) foi classificada como nível analítico, 22% de descrição e 11% de compreensão. Os trabalhos contribuíram para o entendimento da SRM enquanto Política Educacional ficando evidente documentos oficiais como atos normativos, Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), Nota Técnica n. 42, da SECADI/DPEE (2015), entre outros; apresenta um objetivo geral no sentido de “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (Brasil, 2007); e, envolve a alocação de recursos do Ministério da Educação (Brasil, 2007). Como qualquer outra política, o “Programa de Implantação de SRM” é recontextualizado nas diferentes realidades escolares com diferentes formas de colocar a política em ação. A metapesquisa ainda evidenciou a necessidade de um adensamento teórico e epistemológico nos trabalhos sobre a temática.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais. Metapesquisa. Política Educacional.

ABSTRACT

PACHEVITCH, S. **The Multifunctional Resource Room (MRR) as an educational policy: meta-research of dissertations and theses (2008-2020).** Advisor: Jefferson Mainardes. 2024. 170 f. Thesis (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

This Master's thesis aimed to analyze the main theoretical-epistemological and methodological characteristics of Dissertations and Theses on the Multifunctional Resource Room (MRR) related to the field of Education Policy. Based on a pluralist epistemological perspective, contributions from authors of Inclusive Special Education were used (Boneti, 2006; Garcia, 2004; Glat; Pletsch; Fontes, 2007; Kassar, 2011; Mendes, 2006; Pletsch, 2009; Rodríguez, 2013; Sasaki, 2009), as well as from the field of Education Policy (Pavezi, 2018; Stremel, 2016; Vieira, 2011) and meta-research (Mainardes, 2021; Mainardes; Tello, 2015). Regarding the methodology, this study has a qualitative approach, using meta-research. Data collection was carried out in the Open Database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), considering all areas of publication, using the keywords [in Portuguese]: *Sala de Recursos Multifuncionais* and its acronym *SRM* [Multifunctional Resource Room, MRR]. Three hundred and one productions were catalogued, divided according to CAPES evaluation areas, totaling nine areas in which the works were highlighted. In the "Education" area, 222 productions were catalogued, 38 Doctoral Dissertations and 184 Master's Theses, which were classified into the following categories: Inclusion (81 works); Teaching and learning (33); Specialized Educational Service (28); Education Policy (21); Special Education (14); Teacher Training (12); Curriculum (nine); Assistive Technology (six); Literacy (five); Giftedness (five); Planning (four); and Collaborative work (four). The 21 works on Education Policy were divided into two subgroups: MRR specific studies as Education Policy, with 18 productions (four Doctoral dissertations and 17 Master's Theses); and works on MRR that are related to education policy, but they highlight other aspects (three works). The 18 works in the first group formed the analytical *corpus* for the meta-research. The main results were as follows: a) works were located in nine CAPES evaluation areas, which indicates that MRR has been the object of studies in areas other than Education; b) 14 works analyzed (88%) explain the epistemological perspective and the epistemological positioning; c) the concepts of Special Education and Inclusive Education were highlighted in all works, which characterizes the involvement with the area and the theoretical articulation of the researchers; d) regarding the levels of approach/abstraction, the majority of the works (67%) were classified as analytical, 22% as description and 11% as comprehension. The work develops to understand the MRR while the Educational Policy remains evident in official documents such as normative acts, Guidance Manual: Multifunctional Resource Room Implementation Program (Brazil, 2010), Technical Note n. 42, of SECADI/DPEE (2015), among others; presents a general objective to "support public education systems in organizing and offering specialized educational services and contributing to strengthening the process of educational inclusion in common education classes" (Brasil, 2007); and, it involves an allocation of resources from the Ministry of Education (Brazil, 2007). Like any other policy, the "MRR Implementation Program" is recontextualized in different school realities with different ways of putting the policy into action. The meta-research highlighted the need for theoretical and epistemological deepening in the works on the topic.

Keywords: Multifunctional Resource Room. Meta-research. Education Policy.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Distribuição das pesquisas sobre SRM no campo da Política Educacional pelas regiões do Brasil	81
GRÁFICO 2	– Percentual de posicionamento epistemológico anunciado pelas autoras nos trabalhos analisados.....	86
GRÁFICO 3	– Nível de abordagem/abstração dos trabalhos analisados	95
GRÁFICO 4	– Produção (Teses e Dissertações) área de concentração	158
GRÁFICO 5	– Teses e Dissertações do Apêndice B por ano de publicação.....	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Documentos nacionais da Educação Especial e Inclusiva que regulamenta o AEE nas SRMs, ordenados por data de publicação	57
QUADRO 2	– Produções sobre SRM incluídas na revisão de literatura (2010-2022)	62
QUADRO 3	– Autoras das Teses e Dissertações incluídos na metapesquisa	82
QUADRO 4	– Perspectiva epistemológica explícita e/ou classificação do pesquisador	85
QUADRO 5	– Exemplos de posicionamentos epistemológicos de acordo com Mainardes (2017).....	87
QUADRO 6	– Características dos níveis de abordagem/abstração	95
QUADRO 7	– Contribuições das pesquisadoras relacionadas ao Conceito de Educação Especial	96
QUADRO 8	– Conceito de Educação Inclusiva e ou Inclusão empregados pelas autoras em seus trabalhos	100
QUADRO 9	– Conceito de Política de acordo com as autoras em seus trabalhos	105
QUADRO 10	– Conceito de Política Educacional empregados nos trabalhos analisados..	109
QUADRO 11	– Conceito de SRM apresentado nos trabalhos	112
QUADRO 12	– Elementos observados para a análise do Enfoque Epistemológico....	166
QUADRO 13	– Documentos regulamentadores das SRM no âmbito da Política Educacional	168

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	– Resultados do levantamento preliminar – Sala de Recursos Multifuncionais (2010-2022).....	61
TABELA 2	– Produção (Teses e Dissertações) sobre SRM por área de avaliação (2008-2020) – CAPES.....	67
TABELA 3	– Divisão dos trabalhos da área de avaliação: Educação por categorias	69
TABELA 4	– Distribuição geográfica das produções pelas cinco regiões brasileiras	70
TABELA 5	– Distribuição de produções pelas IES.....	70
TABELA 6	– Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Sudeste	74
TABELA 7	– Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Sul.....	75
TABELA 8	– Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Nordeste ...	77
TABELA 9	– Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Centro-Oeste.....	77
TABELA 10	– Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Norte	78
TABELA 11	– Trabalhos sobre SRM classificadas como pesquisas do campo da Política Educacional (2011-2020).....	79
TABELA 12	– Quantidade de Teses e Dissertações que abordam, de modo específico, as SRMs, na perspectiva da Política Educacional	83
TABELA 13	– Explicitação da perspectiva epistemológica nas Teses e Dissertações.....	84
TABELA 14	– Posicionamento epistemológico explicitado pelas autoras nos trabalhos analisados	86
TABELA 15	– Posicionamento epistemológico conforme classificação da pesquisadora ...	87
TABELA 16	– Tipo de epistemologia.....	91
TABELA 17	– Quantidade de trabalhos quanto à natureza da pesquisa.....	92
TABELA 18	– Técnicas de coleta e análise de dados utilizados.....	92
TABELA 19	– Quantidade de trabalhos de acordo com os Tipos de Pesquisa	93

TABELA 20	– Quantidade de trabalhos, por nível de abrangência	94
TABELA 21	– Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre Educação Especial nos trabalhos analisados	99
TABELA 22	– Recorrência de autores utilizados para fundamentar a discussão sobre Educação Inclusiva nos trabalhos analisados.....	104
TABELA 23	– Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre política nos trabalhos analisados.....	108
TABELA 24	– Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre Política nos trabalhos analisados	112
TABELA 25	– Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre a SRM.....	117
TABELA 26	– Menções sobre ética nos trabalhos analisados	118
TABELA 27	– Produção (Teses e Dissertações) por área de avaliação - CAPES	157
TABELA 28	– Divisão dos trabalhos da área de avaliação: Educação por categorias	158
TABELA 29	– Produção por área de avaliação subdivididas por ano de publicação (T: Teses; D: Dissertações)	160
TABELA 30	– Teses e Dissertações do Apêndice B, ano e tipo de trabalho	163

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
FUFS	Faculdades Unidas de Feira de Santana
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal Tecnológico do Triângulo Mineiro
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPG	Programa de Pós-Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCS	Universidade Católica de Santos

UEBA	Universidade Estadual da Bahia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal
UFFS	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade de Joinville
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo
UTP-PR	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA ...	22
1.1 METAPESQUISA	22
1.1.1 Etapas para realização da metapesquisa	24
1.2 ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL (EEPE)....	27
1.3 CONCEITOS DE POLÍTICA E DE POLÍTICA EDUCACIONAL	28
1.4 CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	30
1.5 POSICIONAMENTO ÉTICO-ONTOEPISTEMOLÓGICO	32
CAPÍTULO 2 – A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.1 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	35
2.1.1 Conjuntura histórica da Educação Especial e sua conceptualização.....	35
2.1.2 Inclusão Escolar a partir do Ensino Colaborativo nas SRM.....	40
2.1.3 Caracterização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na efetivação da SRM.....	44
2.1.4 Aspectos históricos e conceituais da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) direcionados a partir da prática no Ensino Colaborativo.....	46
2.2 CONCEITOS DE INCLUSÃO.....	50
2.3 SRM NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	52
2.4 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO NA SRM.	54
2.5 REVISÃO DE LITERATURA.....	60
2.5.1 Descrição das produções	62
CAPÍTULO 3 – PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (2008-2020)	67
3.1 LEVANTAMENTO DOS DADOS DA PLANILHA DE CAPES (2008-2020) SOBRE A SRM	67
3.1.1 Distribuição espacial e geográfica das pesquisas pelas regiões geopolíticas brasileiras	69
3.1.2 Distribuição das produções pelas Instituições de Ensino Superior (IES).....	70
3.2 ORIENTADORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA AMOSTRA NA ÁREA DE AVALIAÇÃO DA CAPES: “EDUCAÇÃO”	74
3.3 TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO RELACIONADAS AO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	79

CAPÍTULO 4 – METAPESQUISA DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (2011-2020) NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	82
4.1 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: CARACTERIZAÇÃO DOS TRABALHOS INCLUÍDOS NA METAPESQUISA.....	83
4.2 ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS	84
4.2.1 Perspectivas epistemológicas.....	84
4.2.2 Posicionamento epistemológico.....	86
4.2.3 Enfoque epistemológico.....	88
4.2.4 Tipo de epistemologia	91
4.2.5 Tipo de pesquisa.....	92
4.2.6 Nível de abrangência	93
4.2.7 Nível de abordagem/abstração.....	94
4.2.8 Conceito ou caracterização da Educação Especial empregados nas pesquisas analisadas	96
4.2.9 Conceito ou caracterização da Educação Inclusiva/Inclusão empregados nos trabalhos analisados.....	100
4.2.10 Conceito de Política anunciados nos trabalhos analisados.....	104
4.2.11 Conceito de Política Educacional anunciados nos trabalhos analisados	109
4.2.12 Conceito de Sala de Recursos Multifuncionais – SRM anunciados nos trabalhos analisados.....	112
4.2.13 Elementos da ético-ontopistemologia.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS (TESES E DISSERTAÇÕES) REALIZADA NA PLANILHA DE DADOS ABERTOS DA CAPES - 2008 A 2020 - SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	131
APÊNDICE B – LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, RELACIONADAS AO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL (2011-2020)	161
APÊNDICE C – LISTA DE TRABALHOS INCLUÍDOS NA REVISÃO DE LITERATURA (2010-2022)	165
APÊNDICE D – QUADRO DO ENFOQUE EPISTEMETODOLÓGICO	166
APÊNDICE E – QUADRO DE DOCUMENTOS DA SRM ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL	168

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação objetiva analisar as características e tendências de Teses e Dissertações sobre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que se enquadram como estudos de Política Educacional. Para essa análise, empregamos a metapesquisa, evidenciando o panorama geral dos trabalhos que foram evidenciados na área de educação da CAPES, bem como, analisando os fundamentos teórico-epistemológicos e metodológicos de Teses e Dissertações selecionadas.

A partir do levantamento, realizado no “banco de dados abertos” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram catalogadas 301 Teses e Dissertações sobre SRM, as quais foram evidenciadas em nove áreas de avaliação da CAPES (Educação, Psicologia, Ensino, Linguística e Literatura, Interdisciplinar, Ciência Política e Relações Internacionais, Serviço Social, Planejamento Urbano e Regional / Demografia, Ciências Biológicas I). Na área de Educação, foram catalogados 222 trabalhos – 38 Teses e 184 Dissertações. Os trabalhos na área de Educação, enfoque desta pesquisa, foram então categorizados de acordo com suas temáticas em evidência em doze categorias: Inclusão (81 trabalhos); Ensino e Aprendizagem (33); Atendimento Educacional Especializado (28); Política Educacional (21); Educação Especial (14); Formação de Professores (12 trabalhos); Currículo (nove); Tecnologia Assistiva (seis); Alfabetização (cinco); Altas Habilidades/Superdotação (cinco); Planejamento (quatro); e, Trabalho colaborativo (quatro).

A categoria Política Educacional, com 21 trabalhos, foi dividida em dois grupos, a saber:

- a) GRUPO A - Pesquisas sobre SRM que se enquadram como estudos específicos do campo da Política Educacional (18 trabalhos), os quais constituem o *corpus* da metapesquisa;
- b) GRUPO B - Pesquisas sobre SRM que exploram aspectos relacionados ao campo da Política Educacional, de modo tangencial (três trabalhos). Esses trabalhos abordam a SRM articulando-a com outras temáticas, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A motivação para realizar esta pesquisa se deve ao fato de a autora atuar na SRM desde 2015, em escola estadual do campo no município de Paulo Frontin-PR. Tal experiência docente incentivou a reflexão e estudos acerca da inclusão educacional, por meio da SRM, permeando o campo da Política Educacional, configurando-se como um dos espaços dentro da escola que

o AEE atua na organização, planejamento e execução de ações com vistas a oportunizar recursos para a aprendizagem concomitante aos saberes construídos no ensino regular.

Sendo assim, o problema de pesquisa foi de tal modo formulado: Quais são as principais características e tendências das Teses e Dissertações sobre SRM relacionadas ao campo da Política Educacional? Quais as perspectivas teórico-epistemológicas têm sido utilizadas para fundamentar as pesquisas sobre SRM como Política Educacional?

As SRMs são espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, em nossa visão, através do Ensino Colaborativo contribuem para a aprendizagem dos estudantes pelas seguintes razões:

- Refletem um compromisso com os alunos com indicativos ao AEE¹;
- Fortalecem o vínculo entre o aluno e familiares em prol da aprendizagem do estudante;
- Promovem a flexibilização curricular e adaptação dos recursos para que o processo didático seja efetivo e consistente;
- Oferecem aporte com recursos que incluem jogos, materiais adaptados e atividades flexibilizadas para fortalecer o ensino colaborativo entre ensino regular e AEE;

Partimos da premissa de que a Educação Especial na perspectiva Inclusiva é um direito fundamental dos alunos com indicativos ao AEE e precisa ser ofertada com responsabilidade, envolvimento e comprometimento para com os estudantes, visando atender suas singularidades.

A presente pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva pluralista, buscando conciliar três aspectos: as concepções de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a SRM como Política Educacional e conceitos de política, política educacional e os fundamentos da metapesquisa no campo da política educacional.

A abordagem das concepções de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a SRM como Política Educacional baseia-se nas ideias de Garcia (2004), Boneti (2006), Mendes (2006), Glat; Pletsch e Fontes, (2007), Sasaki (2009), Kassar (2011), Pletsch (2009), Matos e Mendes (2014) e Oliveira (2022). Entre as diversas concepções de inclusão, nesta pesquisa, optou-se pelas formulações de Matos e Mendes (2014), os quais defendem que “incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou

¹ Conforme o Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011, considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011). Braga (2012) utiliza a terminologia “alunos com indicativos ao AEE”; no documento Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (2021), encontramos “alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial”.

intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar” (Matos; Mendes, 2014, p. 41-42).

Para as autoras, a inclusão escolar configura-se “como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público-alvo da Educação Especial” (Matos; Mendes, 2014, p. 41). A recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira (Matos; Mendes, 2014, p. 41).

A Educação Inclusiva, defendida por Oliveira (2022), enfatiza que esta não se refere a um grupo específico, mas a todas as pessoas. Esse conceito mais amplo de Educação Inclusiva “reconhece que as diferenças fazem parte da constituição do ser humano e que uma escola inclusiva deve respeitar a convivência com essas diferenças ao longo do processo de formação humana ao qual ela se propõe” (Oliveira, 2022, p. 55).

Oliveira (2022) complementa que a educação inclusiva é um processo e não uma meta que pode ser alcançada a qualquer momento. A autora menciona que “o Brasil optou pelo fortalecimento das políticas existentes voltadas especificamente ao público-alvo da Educação Especial, culminando em diversos documentos legais que dão amparo para que o processo de escolarização ocorra na escola regular” (Oliveira, 2022, p. 55-56).

As definições de Política Educacional e campo da Política Educacional são observadas em Vieira (2011), Stremel (2016) e Pavezi (2018). Para Stremel (2016), a política educacional é um campo acadêmico em materialização no Brasil e envolve diferentes exterioridades, entre elas: análise de políticas e programas, estudos de natureza teórica, política e gestão educacional, políticas curriculares, trabalho docente, entre outros.

Para as bases da metapesquisa, conceituamos a partir de Mainardes (2018, 2021), Ball (2015), Mainardes e Tello (2016). Segundo Mainardes (2021), a metapesquisa, ou ainda, “pesquisa sobre pesquisas” consiste em uma proposta teórica-metodológica que tem como foco principal “avaliar um conjunto de pesquisas, com o objetivo de melhorá-las, ou seja, ajudar o progresso da ciência e das práticas científicas” (Mainardes, 2021, p. 22).

Em uma pesquisa coerente, há uma articulação entre o posicionamento epistemológico e a perspectiva epistemológica. Na presente pesquisa, assume-se um posicionamento epistemológico crítico-analítico, buscando compreender as pesquisas a serem analisadas e o próprio objeto das pesquisas (as SRMs) em uma perspectiva crítica, viabilizando a SRM como um dos espaços que o AEE atua no ensino regular e se volta às especificidades dos alunos com indicativos ao AEE.

Silva e Gamboa (2014, p. 50) ressaltam que a pesquisa científica não é uma atividade neutra, “realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial do pesquisador”. Ela é influenciada pelo contexto social mais amplo como, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, por contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores e crenças.

Nesta pesquisa, buscou-se a realização de uma pesquisa integrada entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e questões metodológicas. O enfoque epistemológico se torna evidente na articulação entre questões de pesquisa, objetivos, referencial teórico, análises e conclusões (Mainardes, 2021).

Para Tello e Mainardes (2015), o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) permite a análise das pesquisas no campo das Políticas Educacionais e se torna “um esquema flexível que tenta promover, através de seus componentes, a reflexividade sobre os processos de pesquisa do campo da política educacional buscando maior solidez teórica e epistemológica na pesquisa” (Tello; Mainardes, 2015a, p. 156).

Esta pesquisa tem como objetivos específicos: a) Contextualizar a SRM na política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; b) Levantar as Teses e Dissertações sobre Sala de Recursos Multifuncionais, em todas as áreas de avaliação da CAPES, no período de 2008-2020 com foco na análise dos trabalhos na área de Educação; c) Identificar as Teses e Dissertações sobre SRM relacionadas ao campo da Política Educacional para compor o *corpus* de metapesquisa.

Este trabalho possui caráter descritivo-analítico e buscará descrever e analisar as características teórico-epistemológicas e metodológicas das Teses e Dissertações que tratam da SRM enquanto Política Educacional. Quanto ao procedimento, é uma metapesquisa compreendida em Mainardes (2018, p. 304), como “uma estratégia para a análise sistemática das pesquisas de um determinado campo ou temática”.

Neste trabalho, o levantamento de dados foi realizado pela consulta à planilha de Teses e Dissertações dos Dados Abertos da CAPES, entre os anos de 2008-2020. A coleta de dados considerou a análise textual de conteúdo (Bardin, 2011) a fim de identificar, compreender e interpretar conteúdos implícitos e explícitos pelos autores em seus trabalhos.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, apresentados na seguinte ordem:

O primeiro capítulo expõe os procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizando a metapesquisa e as etapas para realização da mesma, conceituando o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) e ainda os conceitos de política e política

educacional, campo acadêmico da política educacional e as reflexões acerca do posicionamento ético-ontopistemológico assumido para a realização deste trabalho.

No referido capítulo, expomos sobre a metapesquisa, seus fundamentos, etapas de desenvolvimento a partir de Mainardes (2017, 2018, 2021), relacionando aos procedimentos adotados na realização desta metapesquisa e concluímos com o conceito de Política e de Política Educacional

O segundo capítulo trata da SRM em aspectos históricos, políticos, teórico-conceituais e de pesquisa, relacionando os conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva, AEE e SRM. Discorremos acerca de algumas teorias de inclusão, contextualizando a SRM como política educacional e descrevendo os documentos oficiais brasileiros no que tange à garantia de oportunizar o AEE por meio da SRM.

O terceiro capítulo apresenta o Levantamento de Teses e Dissertações sobre a SRM nas áreas de avaliação da CAPES (Apêndice A), mostrando um panorama geral dos trabalhos incluídos evidenciados na área de avaliação Educação, que foram divididos em 12 categorias. Neste capítulo, também se tornou evidente as características gerais das Teses e Dissertações no campo da Política Educacional (Apêndice B), explorando as características gerais dos trabalhos, Instituições de Ensino Superior (IES) que desenvolveram as pesquisas e orientadores dos trabalhos, bem como as regiões do Brasil que se concentram produções acadêmicas a respeito da SRM.

No quarto capítulo, desta dissertação, apresentamos o relatório da metapesquisa realizada a partir do levantamento das Teses e Dissertações que abordam as SRMs como Política Educacional (Grupo A do Apêndice B); sequencialmente, tecemos as análises e considerações finais que foram evidenciadas a partir dos estudos realizados.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa. Inicialmente, expõe-se o conceito de metapesquisa, as etapas para sua realização que se constituem no recurso teórico-metodológico da presente pesquisa. Em seguida, mostramos aspectos da metapesquisa no campo da política educacional. A fim de contribuir com a abordagem, ressaltamos as contribuições do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), de acordo com as formulações de Tello (2012) e de Tello e Mainardes (2016). O capítulo apresenta também definições de política educacional e o campo acadêmico da política educacional, evidenciando o posicionamento ético-ontopistemológico assumido para este trabalho e finalizando com os procedimentos metodológicos empregados na realização desta metapesquisa da SRM no campo da política educacional.

1.1 METAPESQUISA

A metapesquisa (em inglês, *meta-research*) pode ser conceituada como pesquisa sobre pesquisas ou, ainda, pesquisa que busca explicar o processo de pesquisa sobre um tema ou de uma área ou campo específico (Mainardes, 2021). Mainardes (2021) explica que a metapesquisa pode adquirir características próprias em cada campo de conhecimento, área ou disciplina. No entanto, o ponto comum é o seu objetivo: “a avaliação e a melhoria dos métodos e das práticas de pesquisa” (Mainardes, 2021, p. 21).

Segundo Mainardes (2021), há diversos tipos de pesquisa incluídos nos *metadesigns*: metapesquisa (*meta-research*), meta-estudo (*meta-study*) e metassíntese (*metasynthesis*). Os estudiosos do metaestudo e da metassíntese, em geral, envolvem a metateoria (estudos teóricos), a meta-análise de dados (análise, comparação e síntese de dados) e o metamétodo (análise dos métodos de pesquisa) (Zhao, 1991; Paterson *et al.*, 2001). Esta pesquisa caracteriza-se como uma metapesquisa do tipo análise de um conjunto de textos de Política Educacional (Teses e Dissertações) para identificar características e tendências adotadas nos trabalhos em que a SRM se configurou um objeto de estudos no campo da política educacional.

Para o presente estudo, recorreremos a Mainardes (2021), quando explica que a metapesquisa, em geral, pretende avaliar as pesquisas sobre um tema ou de algum campo ou área, com o objetivo de indicar aspectos que as pesquisas poderiam ser melhoradas. A característica principal da metapesquisa é que os aspectos a serem focalizados podem variar de

uma pesquisa para outra e, em geral, no campo da política educacional, tem sido destacada a análise dos fundamentos teórico-epistemológicos das pesquisas. A metapesquisa (*meta-research*) visa, primordialmente, **avaliar** um conjunto de pesquisas, com o objetivo de melhorá-las, ou seja, ajudar o progresso da ciência e das práticas científicas e contribuir para o desenvolvimento teórico de um campo, área ou disciplina.

Mainardes (2021) argumenta que a metapesquisa é uma metodologia distinta dos estudos de revisão (revisão de literatura, revisão sistemática, estado do conhecimento, estado da arte). Os estudos de revisão estão orientados para projetos de pesquisa, uma vez que as pesquisas precedentes são revisadas principalmente como uma fase preparatória para a realização de novos projetos de pesquisa. É por meio da revisão de literatura que o pesquisador se familiariza com o conhecimento já construído sobre a temática de pesquisa e identifica possíveis lacunas que necessitam ser preenchidas em novos projetos de pesquisa (Mainardes, 2021). A metapesquisa objetiva avaliar um conjunto de pesquisas, com o objetivo de melhorar o “empreendimento científico” (Ioannidis *et al.*, 2015 *apud* Mainardes, 2021, p. 26).

No campo da política educacional, as metapesquisas são recentes, pois começaram a ser realizadas após 2010. No entanto, antes desse período, uma série de pesquisas de levantamento da produção foi realizada (e.g. Wittmann; Gracindo, 2011; Azevedo; Aguiar, 2001).

De acordo com Tello e Mainardes (2016), a metapesquisa permite, ajuda e contribui:

- a) Permite a ampliação do conhecimento produzido no campo; b) ajuda na reflexão sobre as possibilidades dos critérios de cientificidade e de vigilância epistemológica e; c) contribui para intensificar o intercâmbio de informação e críticas sobre a produção de conhecimento do campo (Tello; Mainardes, 2016, p. 169).

Neste sentido, a metapesquisa permite a análise teórico-epistemológica das produções acadêmicas que refletem os diversos vieses da educação por meio das políticas educacionais.

Mainardes (2021) indica que há diferentes estilos de metapesquisa no campo da política educacional:

- a) a análise de um conjunto de textos de política educacional (artigos, teses, dissertações, por exemplo) para identificar características e tendências gerais;
- b) a apreciação crítica de um conjunto de pesquisas sobre uma temática (neste trabalho, a SRM) e a utilização de roteiro previamente definido; e
- c) a análise de um conjunto de pesquisas a partir de um roteiro preestabelecido.

Os principais desafios da metapesquisa, conforme Mainardes (2021), são os seguintes:

- a) O metapesquisador necessita ter uma visão da diversidade de perspectivas epistemológicas empregadas;
- b) É fundamental que o metapesquisador compreenda a classificação nos propósitos específicos de sua pesquisa;
- c) É importante que o metapesquisador entenda que a finalidade não está em julgar outros trabalhos, mas, na busca de compreender como o conhecimento vem sendo produzido;
- d) A coerência e a consistência das pesquisas necessitam ser analisadas a partir de sua perspectiva epistemológica;
- e) É fundamental que o pesquisador reflita sobre a importância da explicitação da perspectiva teórico-epistemológica e dos valores que orientam sua análise.

Nesta pesquisa, evidenciou-se algumas dificuldades, principalmente em relação à identificação dos EEPE nos trabalhos e a articulação entre os elementos. Muitos trabalhos não deixavam claro, a partir dos títulos, resumos e palavras-chave, o seu objeto de estudo, sendo necessário observar nos elementos do texto as informações centrais dos trabalhos, identificar os elementos da EEPE explícitos e também implícitos no texto.

A metapesquisa envolve questões éticas. As classificações precisam ser bem fundamentadas e justificadas, tendo clareza dos princípios norteadores do trabalho de pesquisa e na busca das informações nas produções científicas. Para Mainardes (2021), é importante ter clareza que o objetivo da metapesquisa é “contribuir para o fortalecimento e a melhoria da pesquisa desse campo e não sua desqualificação”. Os autores das produções da análise devem ser tratados com “cuidado, sensibilidade e respeito” (Mainardes, 2021, p. 35).

Os resultados da metapesquisa possibilitam a identificação de características, tendências, fragilidades e obstáculos ou lacunas que possam ser evidenciadas no decorrer do processo. A partir dessas análises, é possível delinear estratégias para melhorar as pesquisas e consequentemente o campo da política educacional.

1.1.1 Etapas para realização da metapesquisa

A proposta de metapesquisa, apresentada por Mainardes (2021), no campo da política educacional, permite ao pesquisador identificar características e tendências, pontos fortes e fragilidades, além de contribuir para o fortalecimento e aumentar o rigor e a cientificidade das pesquisas.

Para esse processo, algumas etapas devem ser previstas, para que o metapesquisador

possa definir o seu trabalho dentro da chamada “metapesquisa crítica” (Mainardes, 2021, p. 30). A primeira etapa é a definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra. Nesta etapa, o pesquisador realiza a definição de seus propósitos e o levantamento das fontes: artigos, Teses, Dissertações ou outras publicações que o pesquisador julgar necessário. Nesta metapesquisa, a coleta de dados ocorreu no período de 2008-2020 nas planilhas de dados abertos da CAPES a partir das palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais e a sigla SRM.

O levantamento de dados ocorreu entre os meses de abril e junho de 2022, portanto, até essa data ainda não estavam disponíveis as produções das planilhas do quadriênio 2021-2024.

De acordo com Mainardes (2021), a fase do levantamento de dados é essencial para o bom desenvolvimento da pesquisa. A busca de dados deve ser organizada e sistematizada, com a apresentação do número total de trabalhos e critérios utilizados na pesquisa para a formação de um panorama mais geral sobre o tema.

A segunda etapa consiste na “organização e sistematização dos textos da amostra” (Mainardes, 2021, p. 31). Para tanto, o autor sugere planilhas para organização e sistematização das informações. Na planilha, o metapesquisador pode incluir a referência completa, resumo e palavras-chave, além dos itens que farão parte de sua análise, destacando a importância de quanto maior o número de informações, maior facilidade terá o autor no momento de analisar os dados levantados. Nesta pesquisa, adotou-se o uso de planilhas do Excel, em que inicialmente os trabalhos foram organizados por ano de publicação, posteriormente, organizados em categorias de acordo com os temas em evidências nas pesquisas, tais elementos subsidiaram a construção e organização e sistematização das informações encontradas.

Foram catalogadas 301 produções, organizados de acordo com as áreas de avaliação da CAPES (Apêndice A). Na área “Educação”, foram catalogadas 222 produções, sendo 38 Teses e 184 Dissertações, que foram classificadas nas seguintes categorias: Inclusão (81 trabalhos); Ensino e aprendizagem (33); Atendimento Educacional Especializado (28); Política Educacional (21); Educação Especial (14); Formação de Professores (12 trabalhos); Currículo (nove); Tecnologia Assistiva (seis); Alfabetização (cinco); Altas Habilidades/Superdotação (cinco); Planejamento (quatro); e, Trabalho colaborativo (quatro).

O total de Teses e Dissertações da área de Educação foi de 222 trabalhos (38 Teses e 184 Dissertações). Tais produções foram classificadas em 12 categorias, a saber:

- Inclusão: 81 trabalhos;
- Ensino e Aprendizagem: 33;
- Atendimento Educacional Especializado: 28;

- Política Educacional: 21;
- Educação Especial (UFSCar): 14;
- Formação de professores: 12;
- Currículo: 9;
- Tecnologia Assistiva: 6;
- Alfabetização: 5;
- Altas Habilidades/Superdotação: 5;
- Planejamento: 4; e,
- Trabalho colaborativo: 4.

Conforme mencionado na Introdução, os 21 trabalhos foram divididos em dois grupos, a saber:

- a) Grupo A: Pesquisas sobre SRM que se enquadram como estudos específicos do campo da Política Educacional (18 trabalhos), os quais constituem o *corpus* da metapesquisa;
- b) Grupo B: Pesquisas sobre SRM que exploram aspectos relacionados ao campo da Política Educacional, de modo tangencial (três trabalhos).

Os 21 trabalhos de Política Educacional foram lidos na íntegra e divididos em dois subgrupos: estudos específicos de SRM como Política Educacional, com 18 produções (quatro Teses e 17 Dissertações) e trabalhos sobre a SRM que tangenciam a política educacional, porém evidenciam outros aspectos (três trabalhos). Os 18 trabalhos do primeiro grupo formam o *corpus* analítico para a metapesquisa.

Na terceira etapa, o autor deverá realizar a leitura sistemática e análise dos textos selecionados em sua metapesquisa, com o objetivo, segundo Mainardes (2021, p. 31), “de identificar os elementos essenciais”, por meio de alguns itens que podem ser observados a seguir:

- a) Temática da pesquisa;
- b) Tipo de pesquisa (empírica, teórica, bibliográfica, comentários ou críticas);
- c) Perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemometodológico (itens que serão apresentados na próxima subseção);
- d) Análises e argumentações;
- e) Abrangência (local, regional, nacional, internacional/global);
- f) Nível de abstração (descrição, análise e compreensão); e
- g) Citações (trechos relevantes que sintetizam a pesquisa).

Todos os elementos descritos por Mainardes (2021) foram incluídos nesta metapesquisa e acrescidos de elementos que caracterizam os conceitos empregados pelas

autoras em seus trabalhos para compor análise dos conceitos empregados e citações que serviram de aporte teórico sobre a SRM, os itens elencados são:

- Conceito de Educação Especial;
- Conceito de Inclusão;
- Conceito de Política;
- Conceito de Política Educacional;
- Conceito de Sala de Recursos Multifuncionais.

A quarta etapa prevê a integração dos dados e a redação do relatório. O relatório da metapesquisa da SRM no campo da Política Educacional encontra-se descrito no Capítulo 4 desta Dissertação.

Os dados coletados nas planilhas da CAPES serão apresentados em dois capítulos, sendo o terceiro capítulo destinado a expor sobre as características gerais (Apêndices A e B) e o quarto capítulo o relatório dos 18 trabalhos que compõem o *corpus* da metapesquisa.

Nesta etapa, os dados são reunidos, analisados, sistematizados e redigidos em forma de relatório que compõem o conjunto final da metapesquisa e a identificação das características teórico-epistemológicas das produções que integram a área ou objeto de estudo investigado. Nesta pesquisa, pretendeu-se evidenciar as características teórico-epistemológicas dos trabalhos que abordam as SRMs no campo da Política Educacional.

1.2 ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL (EEPE)

Para Tello (2012), o EEPE é formado por três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico. Os três elementos do EEPE podem ser utilizados para orientar o próprio pesquisador, como um aspecto de vigilância epistemológica e também para a metapesquisa, ou seja, para a análise de produções de outros autores.

A perspectiva epistemológica refere-se à cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa. Alguns exemplos de perspectiva epistemológica são: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, pluralismo (Tello, 2012; Tello; Mainardes, 2016).

O segundo componente analítico enfatiza o posicionamento epistemológico, que se vincula ao campo de estudo e, de acordo com Mainardes (2017), constitui o posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo em investigação. Alguns exemplos de posicionamento epistemológico são os seguintes: crítico radical, crítico-analítico, crítico-

reprodutivista, crítico-normativo, reformista, neo-institucionalista, jurídico-legal, neoliberal, pós-moderno, etc. Segundo Mainardes (2017), o enfoque epistemológico:

(...) é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões). Nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador pode exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa, cuja construção parte da perspectiva e do posicionamento epistemológicos assumidos (Mainardes, 2017, p. 4).

Mainardes (2021) enfatiza que o enfoque epistemológico é o “fio condutor”, ou seja, a coerência interna dentro do trabalho de pesquisa. É por meio do enfoque epistemológico que o autor evidencia a perspectiva epistemológica que assumiu em sua pesquisa e a coerência entre as diversas partes do trabalho.

O EEPE, ao ser empregado na análise das pesquisas, requer do pesquisador saber selecionar os itens que melhor configuram os objetivos do seu trabalho, bem como, pode incluir novos itens importantes de acordo com as finalidades de seu trabalho. Na próxima seção, apresentaremos o conceito de política e política educacional a partir de autores que esboçaram estudos e investigações a respeito dessa temática.

1.3 CONCEITOS DE POLÍTICA E DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Na perspectiva de Ball (1994), o conceito de política e de política educacional nem sempre é apresentado de modo claro para os pesquisadores. Ele considera que o significado que os pesquisadores dão à política afeta todo o processo de pesquisa. Deste modo, nessa seção, abordamos o conceito de política e de política educacional que orienta esta Dissertação.

Para Bobbio (2002), a política é uma forma de atividade humana ligada ao campo do poder. Com base no Dicionário de Bobbio (1998, p. 954), encontramos como significado clássico e moderno da Política:

Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade.

O autor explica que o termo “Política” foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se referem

de algum modo às coisas do Estado.

Mainardes (2018) considera que a política está relacionada à configuração, em nível macro, de poder, interesses e ideologias (Heidenheimer, 1986 *apud* Cox, 2012). Para o autor, as políticas (e as políticas educacionais) são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população (Mainardes, 2018).

O autor ainda explica que a compreensão do problema e a forma como foi abordado em uma determinada política podem ser limitadas, restritas e/ou com foco inadequado (Mainardes, 2018). Isso quer dizer que, de modo geral, as políticas podem ser contraditórias e limitadas. Para Bourdieu (2014), às políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas, constituem-se em instrumentos de poder simbólico sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público (Bourdieu, 2014).

Vieira (2011) faz uma reflexão com base na Política e Gestão na Educação Básica. Especificamente, no que tange à Política Educacional, a autora esclarece que:

As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras (Vieira, 2011, p. 56).

Compactuamos com a posição de Vieira (2011), em sua análise da multiplicidade e diversidade que engloba as Políticas Educacionais, compreendemos que a Educação Especial Inclusiva se configura no campo da Política Educacional, marcada pelo momento histórico da igualdade como direito fundamental do acesso, permanência com equidade nas escolas regulares. Para Vieira (2011, p. 57), “tudo depende, portanto, do lugar de onde se observam os diferentes fenômenos em foco, seja a partir de uma aproximação mais voltada para a esfera macro ou micro do objeto a ser estudado”.

A inclusão é a esfera macro enquanto as SRMs são foco do fenômeno micro observados dentro das escolas, a autora enfatiza que “a escola nesta perspectiva não se reduz “a um mero reverso das políticas”, mas, antes se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas” (Vieira, 2011, p. 58).

Para a autora, enquanto “processo(s) social(is), construído(s) historicamente, a(s) política(s) configura(m)-se como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa” (Vieira, 2011, p. 57). Desta forma, como ocorre na Educação Especial Inclusiva, pois as condições históricas de exclusão, mais tarde, integração, marcaram um período de segregação e diferenças. Com a

PNEEPEI de 2008, uma nova política de reconhecimento da educação para todos, na escola regular, configura-se, reafirmando o AEE nas SRMs.

Stremel (2016, p. 65) apresenta uma distinção de política da educação e política educacional:

As políticas de educação resultam de concepções de Estado, projetos de sociedade e de consensos possíveis em torno do que se entende por educação e papel da escola em cada momento histórico. Já as políticas educacionais são mais específicas. São decisões e desdobramentos das políticas de educação.

A Educação Especial Inclusiva reflete-se nas Políticas Educacionais, assegurando, aos alunos com indicativos ao AEE, a garantia de complementação e/ou suplementação do processo de ensino e aprendizagem por meio do AEE vinculados às SRMs. A seguir, debatemos sobre o campo acadêmico da Política Educacional.

1.4 CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Para compreender o campo acadêmico da Política Educacional, partimos, inicialmente, da definição de campo acadêmico de Hey (2008), no qual enfatiza que o mesmo se refere ao espaço institucionalizado, onde o Estado assegura e que nele são produzidos e também circulam os bens acadêmicos. Portanto, recorreremos a Stremel (2016), quando a autora explica que a Política Educacional é um campo acadêmico em construção no Brasil e envolve diferentes temáticas: estudos de natureza teórica, análise de políticas e programas, política e gestão educacional, políticas curriculares, trabalho docente, entre outros.

Para Stremel (2016, p. 67), “nas pesquisas em política educacional, o Estado é um dos elementos essenciais que não pode ser desconsiderado”, não podendo limitar-se à perspectiva do controle estatal, porque ocorre a multiplicidade de fatores que interferem no processo de formulação e tradução das políticas no contexto da prática. Para ela, “o estudo de políticas educacionais deve consistir na tentativa de articulação entre o contexto mais amplo (macrocontexto) e o contexto da prática (microcontexto)” (Stremel, 2016, p. 67). Em nossa visão, compreendemos o AEE como macrocontexto da Política educacional e a SRM como microcontexto, em que a prática se vincula para além do espaço físico da SRM, atingindo o trabalho em equipe e o ensino colaborativo.

De acordo com Stremel (2016), o campo da Política Educacional se desenvolve em interlocução com outros campos, como Ciência Política, Ciências Sociais, Economia, entre outros. De acordo com a autora, essa interlocução do campo da Política Educacional com outras

áreas de conhecimento tem sido bastante produtiva para o desenvolvimento teórico e a consolidação do campo.

Bourdieu (2001) define “campo” como segmento do espaço social que é constituído e constituinte do “habitus” dos “agentes” que lutam a partir de sua posição e defendem os valores que carregam. Os agentes, de acordo com Pavezi (2018), incorporam as estruturas sociais e também provocam mudanças no mundo social por meio de suas ações. Pavezi (2018, p. 46) complementa: “na análise de políticas educacionais é necessário considerar os campos e subcampos nos quais elas são discutidas, disputadas, transformadas em texto e colocadas em ação”. Para a autora, a análise das políticas envolve a análise do contexto de influência, do contexto da produção do texto e do contexto da prática².

As políticas educacionais integram as políticas sociais e são sentidas, segundo Pavezi (2018, p. 57), “de uma vastidão de documentos legais, programas, projetos e ações financiados de acordo com o dispositivo na sua legislação”. Para que estas se efetivem, a autora ainda destaca que precisam estar inscritas no ordenamento jurídico do Estado. A autora reflete sobre a educação como direito, com respaldo na Constituição Federal, tornando-se dever do Estado, da sociedade e da família. Complementa com relação à Educação Especial:

É desta forma que compreendemos as políticas de Educação Especial na perspectiva do direito, como um desdobramento das políticas educacionais e por consequência dos Direitos Educacionais. O direito à educação precisa também ser pensado e discutido considerando o sujeito específico, que tomado a partir de critérios de diferenciação que o classificam como pertencente ao PAEE, torna inviável a utilização de igual tratamento em razão de suas diferenças e necessidades (Pavezi, 2018, p. 59).

Concordamos com Pavezi (2018) em assegurar a educação na perspectiva do direito, pelo princípio de igualdade previsto na Constituição Federal no Artigo 5º. Essa igualdade subentende-se pela ausência de discriminação, pelo direito de acesso e permanência ao espaço escolar com equidade.

Neste contexto, as políticas de Educação Especial Inclusiva “surgem a partir da evolução do conhecimento, que mudou a perspectiva de atendimento às pessoas com deficiências, do modelo médico para o modelo educacional” (Pavezi, 2018, p. 63). No cenário da Educação Inclusiva, a Educação Especial ganha um novo enfoque que pode ser compreendido como:

Atualmente, a concepção sobre a Educação Especial está pautada no paradigma da

² Terminologia da abordagem do ciclo de políticas, formulado por Stephen J. Ball e Richard Bowe (Ball; Bowe, 1992).

inclusão, sendo aparentemente mais ampla ao defini-la como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e visa tornar inclusivos os ambientes escolares. Nesta concepção, o atendimento educacional especializado – AEE não deve se restringir ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais – SRM ou em escolas especiais de forma complementar ou suplementar, pois preconiza abranger um conjunto de atividades, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a promover a autonomia dos alunos do PAEE, dentro e fora da escola (Pavezi, 2018, p. 64).

A Política Educacional no campo da Educação Especial Inclusiva assegura o AEE por meio das SRMs e promove o direito à educação a todos, sem distinções, preconceitos ou discriminações, por intermédio da inclusão. Mendes (2006, p. 402) destaca que só o acesso não é suficiente, e que “traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática”. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica (Mendes, 2006, p. 402).

Embasados nas indagações da autora, problematizamos os espaços do AEE, oportunizando, por intermédio da SRM, articulada ao ensino regular, por meio de ensino colaborativo, oferecer recursos, jogos, estratégias e adaptações para aliar o conhecimento à prática.

1.5 POSICIONAMENTO ÉTICO-ONTOEPISTEMOLÓGICO

O ingresso da pesquisadora na Educação Especial iniciou em 2015, atuando desde então em SRM, pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, em escola do campo no município de Paulo Frontin-PR. Devido às dificuldades encontradas, tais como: laudo especializado de alunos, falta de profissionais efetivos na atuação das SRMs, desinteresse pelas temáticas de inclusão por diversos profissionais, flexibilização curricular, adaptação pedagógica, acessibilidade, buscou-se enriquecer o aprendizado para o AEE por meio da SRM.

Partimos da premissa da “Educação Inclusiva como direito” fundamental aos princípios de ética que envolve o trabalho inclusivo e que representa o respeito à diversidade, equidade e igualdade de acesso e permanência dos alunos com indicativos ao AEE no Ensino Regular, com responsabilidade, envolvimento e comprometimento para com os estudantes em suas singularidades.

A ética está presente em todo processo estrutural da pesquisa, na honestidade intelectual, rigor teórico e clareza metodológica de forma contínua, mediante a busca de referências e conceitos a respeito da temática investigada, dos trabalhos estudados e as proposições que serão relacionadas frente a lacunas encontradas, a fim de que este trabalho

ofereça possibilidades de novas pesquisas, no campo da Política Educacional.

No cenário das pesquisas científicas do campo educacional, as ações remetem à prática social, sobretudo, quando tratamos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, isto é, de alunos com indicativos ao AEE em processo de inclusão escolar no ensino regular. Este público enfrenta problemas de desigualdade e falta de equidade ao longo do processo histórico da educação e, assim, necessita de políticas educacionais que garantam a educação para todos. Sobre a produção do conhecimento na Educação, Masson (2022) evidencia que

a produção de conhecimento sobre Educação implica em tomar como problemática de estudo as situações desse campo da prática social que requerem respostas para determinados problemas, como a questão de uma perspectiva de formação humana integral, crítica, que se contraponha às demandas exclusivas do mercado de trabalho, aos valores conservadores que não contemplam a desigualdade social, a diversidade cultural, étnica e sexual, por exemplo. Isso porque a educação, em sentido amplo, nunca está concluída e, em sentido estrito, está vinculada às circunstâncias históricas (Masson, 2022, p. 11).

A função social do processo de AEE por meio das SRMs vai para além do processo educativo, visa a autonomia, responsabilidade e cidadania. Nos conhecimentos e habilidades que Masson (2022, p. 13) especifica para o “processo de autoconstrução humana”, a autora esclarece:

Da mesma forma que o trabalho, toda práxis social cria, continuamente, o novo, tanto subjetiva quanto objetivamente, o qual deve ser generalizado como forma de preservar e aperfeiçoar a sociedade. Desse ponto de vista, a educação tem a função social de possibilitar a apropriação, pelos seres humanos, das objetivações genéricas da humanidade. Além disso, no processo educativo, surgem novos conhecimentos e habilidades que poderão contribuir no aprimoramento do processo de autoconstrução humana do homem (Masson, 2022, p. 13).

Neste contexto de desigualdade, o público-alvo da SRM necessita superar as contradições sociais, vincular-se de fato à escola e poder, a partir dela, exercer seus direitos. Fortalecendo-se na caracterização epistemológica de Siluk e Pavão (2015), compreendemos que:

No que se refere aos aspectos de natureza epistemológica da educação, deve-se considerar que as salas de recursos são implementadas nas escolas de todo país. Cada escola tem uma história em seu contexto de prática e relações. Por isso, é importante **pensar sobre a sala de recursos em um lugar que tem suas próprias leis e cultura estabelecidas**. No escopo estrutural das escolas, há sempre um ideal pautado pelo desejo de contribuir com o exercício da cidadania, o desenvolvimento de princípios éticos e morais, a prática do diálogo e o respeito às diferenças e iniciativas. Portanto, esses pontos deverão estar presentes no projeto pedagógico da escola. Uma escola que prevê a inclusão e partilha disso com toda a comunidade escolar possui potencial para receber a sala de recursos, além de ter em seu quadro de docentes, profissionais que já pensam sobre as questões que envolvem a educação especial, inclusão e o AEE (Siluk; Pavão, 2015, p. 17, grifos nossos).

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, visa, por meio da SRM, fortalecer os princípios da ética, na prática do diálogo e o respeito às diferenças no processo educativo e da construção humana.

CAPÍTULO 2

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O objetivo deste capítulo é mostrar uma contextualização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na conjuntura da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. O capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, expõem-se os conceitos de Educação Especial e Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais.

Em segundo momento, apresentam-se proposições acerca de teorias de inclusão no contexto educacional. No terceiro momento, compreende-se os aspectos da SRM como campo da Política Educacional, assegurando que os alunos com indicativos ao AEE estejam atendidos dentro das escolas regulares, complementando ou suplementando por intermédio do ensino colaborativo o processo educativo mediante a SRM.

Na quarta e última seção, finaliza-se o capítulo com os documentos brasileiros norteadores do processo inclusivo que normatizam a oferta do AEE por meio das SRMs nas escolas regulares de ensino.

2.1 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Para iniciar a reflexão acerca das SRMs, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, consideramos relevante apresentar os conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

2.1.1 Conjuntura histórica da Educação Especial e sua conceptualização

Mazzotta (2005) divide a evolução da Educação Especial no Brasil em dois períodos: o primeiro de 1854 a 1956 e o segundo de 1957 a 1993. Em termos institucionais, o autor cita, no primeiro período, a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 na cidade do Rio de Janeiro, denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) a partir de 1891; e, em 1857, também no Rio de Janeiro, a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, cem anos mais tarde, em 1957, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), compreendendo uma parcela do público tido como da Educação Especial, em especial cegos e surdos.

O segundo período, descrito por Mazzotta (2005), compreende 1957 e 1993, com destaque às campanhas a nível nacional, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), para educação e assistência ao surdo, e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, para deficientes visuais, campanha esta, que depois de 1960, passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos. Para os denominados como deficientes mentais, destaca-se, no mesmo ano, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), com intuito de educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional aos deficientes mentais.

Dentre as campanhas nacionais, Januzzi (2006) destaca a educação dos surdos em 1957, educação dos cegos em 1958 e dos deficientes mentais em 1960. No documento “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais” (CNERDV), instituída pelo decreto n. 44.236, de 1º de agosto de 1958. Além disso, destaca que associações como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Sociedades Pestalozzi surgem como instituições voltadas ao atendimento aos deficientes.

De acordo com Jannuzzi (2006), a LDB n. 4.024, aprovada em 1961, trazia explícita a preferência pela rede regular de ensino para o aluno com deficiência, ao preconizar o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino.

Para Jannuzzi (2006), após os anos de 1970, a Educação Especial começou a tomar forma com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) extinguindo a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, pois, apresentava objetivos para os atendimentos, segundo Mazzotta (1999):

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial. (Mazzotta, 1999, p. 56).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1971, em seu Art. 9º, descrevia que para os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Em 1985, a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de

Deficiência (CONADE), em 1999, ampliaram as ações voltadas ao atendimento aos deficientes em suas especificidades.

Jannuzzi (2006) destaca que, ao se firmar o termo de Educação Especial, ocorreu o aumento da valorização da educação em função da necessidade de aumento da produtividade, no cenário educacional, ainda, segundo a autora, havia o predomínio da vinculação desta à economia. Essa contingência permite o entendimento do porquê a pessoa com deficiência continuou à margem do sistema social e educacional, uma vez que não se constitui como sujeito produtor de valor econômico.

Nesse contexto histórico, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), por meio do Decreto n. 93.613 de 1986, extinta em 1990. Ficando a Educação Especial vinculada à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) – Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas no que se refere à Educação Especial, até 1992, que, após a queda do então presidente Fernando Collor de Mello, retornou à Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Rodriguero (2013) menciona a importância da Constituição Federal do Brasil no que tange à Educação Especial:

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal (BRASIL, 2005), que, em seu Art. 205, estabelece “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, no seu Art. 206, Inciso I, determina a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, finalmente, estipula que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, Inciso III), em sintonia com um dos objetivos fundamentais da carta magna que é “[...] promover o bem estar de todos, SRM preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Estes princípios contidos na Constituição Federal sinalizam a implantação de uma educação inclusiva no Brasil (Art. 3º, Inciso IV). (Rodriguero, 2013, p. 52).

Para a autora, em sua contextualização histórica e normativa da Educação Especial, denominada “Primeiros passos”, enfatiza que a partir de 1988, a Constituição Federal abarcou a educação como direito de todos com igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Em 1990, houve a "realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (05 a 09 de março de 1990), que ficou mais conhecida como Conferência de Jomtien, por ter ocorrido nesta cidade, na Tailândia” (Rodriguero, 2013, p. 52), com a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, documento que firmou a urgência de ações

no sentido de transformar a realidade, objetivando promover a aprendizagem e atender às necessidades específicas, caracterizando-se como um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com deficiência (Unesco, 1994). Ainda, neste viés, Rodriguero (2013) destaca que a Declaração reafirma o direito de todos os indivíduos à educação, já proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, renovando a garantia, por parte da comunidade mundial, de assegurar este direito. O documento especifica que

cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo qualidade, de todo o sistema educativo. (Unesco, 1994, p. 7-9).

Rodriguero (2013) esclarece que, após a Declaração de Salamanca, no Brasil, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB n. 9.394/96, que estabelece, no seu Título II, Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, no Art. 3º, Inciso I, preconiza “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e, ainda no Título III, Art. 4º, Inciso III, defende o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Redação dada pela Lei n. 12.796 de 2013).

Reiteramos que a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB n. 9394/96, o Art. 58 apresenta a ideia do que se entende por Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for

possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 1996, p. 39).

De acordo com o mesmo documento, a Educação Especial é vista como modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida preferencialmente nos espaços das escolas regulares de ensino, para estudantes com necessidades especiais, promovendo a inclusão.

Segundo Rodriguero (2013), em 1998, objetivando oferecer subsídios aos professores na tarefa de favorecer seus alunos, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial produziram o material intitulado Adaptações Curriculares que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, inserindo-se na concepção da escola integradora defendida pelo MEC.

O referido documento contempla experiências pedagógicas desenvolvidas no país, “[...] constituindo-se providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas, com êxito, pelo sistema escolar brasileiro na perspectiva de assegurar a todos os alunos educação com qualidade” (Brasil, 1998, p. 13). Neste documento, a inclusão escolar constitui:

Uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (Brasil, 1998, p. 17).

Nesta perspectiva, a igualdade de direitos contempla que todos possam frequentar com qualidade o ensino regular comum, tendo suas necessidades específicas, no desenvolvimento, sendo atendidas pelo AEE junto às SRMs.

Em 1999, segundo Rodriguero (2013), o documento norteador é a Declaração de Washington, elaborada pelos líderes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente, dos 50 países participantes da Conferência de Cúpula Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio, realizada de 21 a 25 de setembro de 1999 em Washington, DC, EUA. E, nos anos 2000, foi convocado o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, momento em que foi acordado um Marco de Ação para a Educação para Todos.

Pereira (2020) explica que o papel da Educação Especial foi se modificando conforme os movimentos sociais, as concepções educacionais e as necessidades históricas de cada período. Para a autora (2020, p. 4), “uma das mudanças conceituais e práticas, na qual a educação especial se distanciou da concepção organicista e médica, ocorreu no período da integração”. Nesse período, as pessoas deficientes e/ou com quadros de TGD foram integradas

às escolas comuns que tinha como pressuposto sua “normalização”. A autora esclarece:

Nesse contexto, a Educação Especial se vê às voltas com novos sentidos, no momento em que é entendida como modalidade de ensino, portanto como AEE. De uma perspectiva de isolamento e de segregação, a educação especial passa a transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino sem substituí-los, constituindo-se como serviço especializado complementar e/ou suplementar a formação do aluno com deficiência, quadros de TGD e altas habilidades/superdotação (Pereira, 2020, p. 5).

De acordo com Pereira (2020), para que a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial seja efetiva na escola comum, é necessário que todos os envolvidos nesse processo (os educadores, familiares e/ou responsáveis, especialistas, agentes do poder público e outros atores sociais) se comprometam em assumir riscos e desafios para formar novas competências e construir uma rede de apoio solidária e eficiente.

Em 2008, no Brasil, tem-se a promulgação da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na qual apresenta o caráter inclusivo das escolas regulares e fortalece o AEE para o público-alvo da Educação Especial. Essa descrição histórica justifica as fases da Educação Especial em três momentos distintos: pré-história da Educação Especial, a era das instituições e época atual (Carmo, 1991). A última e atual exposta pela Educação Inclusiva será elucidada na seção a seguir.

2.1.2 Inclusão Escolar a partir do Ensino Colaborativo nas SRM

De acordo com Mendes (2006), o conceito de inclusão escolar é ambíguo, pois ele “assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá se efetivar” (Mendes, 2006, p. 401).

O movimento inclusivo, tem destaque a partir da Declaração de Salamanca (Brasil (1994). Mendes (2006) utiliza o termo inclusão escolar para se referir a inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial (EPAEE). Para ela, a inclusão é um conceito multidimensional (filosófico, político, etc.), neste contexto, Educação Inclusiva é um paradigma, uma política de ação afirmativa que se viabiliza a partir das SRM e se fortalece no cenário didático considerando-se o Ensino Colaborativo como ferramenta da aprendizagem.

Para Matos e Mendes (2014), a educação inclusiva significa reconhecer que as diferenças só passam a ser percebidas como tais porque sujeitos sociais, na cultura em que estão inseridos, assim os identificam e nomeiam. As autoras destacam que na literatura, refletindo os

movimentos educacionais dos EUA, constatam-se duas posições extremistas: os “inclusivistas” e os “inclusivistas totais” (Matos e Mendes, 2014, p. 38).

A primeira posição defende que a capacidade de mudança da escola e da classe comum é finita e que o principal objetivo da escola é garantir aos alunos conhecimentos e habilidades para a vida dentro e fora dela; enquanto na segunda: acreditam que a escola é importante principalmente pela possibilidade de socialização, formação de amizades, interação social e por oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso com relação às deficiências e incapacidades, e apostam na possibilidade de reinventar a escola a fim de abarcar todas as dimensões da diferença humana. Mendes (2006) enfatiza com relação a inclusão escolar:

Em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (Mendes, 2006, p. 402).

A construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático. (...) Isso implicaria na necessidade de reformas educacionais, prevendo alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas físicas das escolas e na adoção de uma política educacional mais democrática (Matos; Mendes, 2014, p. 39).

Para Matos e Mendes (2014, p. 40), o debate sobre inclusão deve considerar a complexidade da diversidade na vida social, mas precisa ir além do aspecto sociocultural e incorporar a sua dimensão ética e política.

Sobre a ética na inclusão, as autoras destacam:

A ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos, sem esconder suas competências. A meta é alcançar a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, segundo suas particularidades, limitações e potencialidades, fugindo das concepções advogadas pela ordem social e econômica vigente (Matos; Mendes, 2014, p. 40).

Baseados nos documentos a nível mundial, para a Educação Inclusiva, temos um marco importante de 1994, a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. De acordo com o movimento de inclusão social,

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as

necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Unesco, 1994, p. 11-12).

Compreende-se, nesse princípio, que a totalidade da palavra “juntos” ressignifica a concepção de inclusão, uma vez que não separa ninguém, seja por sua cor, gênero, opção religiosa, condição física, econômico, social, cultural ou mesmo deficiência, transtornos e altas habilidades. O mesmo documento anteriormente citado ainda esclarece:

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Unesco, 1994, p. 21).

Portanto, a organização escolar, reorganização dos currículos, estratégias pedagógicas e didáticas, uso de recursos diversificados e a cooperação consistem no fortalecimento das escolas inclusivas, seja no atendimento na SRM, ou mesmo no ensino regular, desses estudantes.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Sobre a segregação, Mendes (2006, p. 387) esclarece: “era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

De acordo com a autora, a facilidade de acesso à escola regular e à classe comum, mesmo que restrita ao âmbito legal, configura-se como um momento “ímpar na história”, ela não pode ser descartada como estratégia de democratização do acesso. “Além disso, não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas” (Mendes, 2006, p. 401).

Pensar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, configurada a partir da PNEEPEI de 2008, requer um AEE com fortalecimento do ensino colaborativo e organização dos espaços escolares para atender a diversidade e singularidades do estudante, tais como se organiza e efetiva a partir das SRMs.

De acordo com Lima (2006, p. 33), “o ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial”, embora o contemple, pois a inclusão se refere, numa esfera maior, aos

ribeirinhos, indígenas, assentados, quilombolas, população do campo e demais grupos que lutam por seus direitos de acesso e equidade na educação. Mas, em favor da Educação Especial, contemplada nos termos da inclusão, os alunos com indicativos ao AEE passaram a ter acesso às escolas regulares de ensino, assegurando seu AEE nas SRMs. Para Stainback e Stainback (1999), em seus estudos sobre o ensino inclusivo, justificam a prática educativa na inclusão de todos. Para eles,

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback; Stainback, 1999, p. 21).

Braun (2011, p. 98) menciona que, “histórica e culturalmente, estamos habituados [...] que se leia com os olhos, se fale com a boca, que se escreva com as mãos, que um determinado conceito seja assimilado em uma determinada fase da criança”. Segundo o autor, ao padronizarmos o desenvolvimento do estudante em certa estrutura funcional específica do todo, sem de fato analisar as partes, as diferenças e as singularidades de cada indivíduo não são respeitadas.

Uma escola inclusiva deve atender a todos, sem distinção, elucidando qualquer forma de ser ou se fazer excludente. De acordo com a Declaração de Salamanca:

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Unesco, 1994, p. 21).

A Educação Inclusiva defendida por Oliveira (2022) enfatiza que esta não se refere a um grupo específico, mas a todos. Esse conceito mais amplo de Educação Inclusiva “reconhece que as diferenças fazem parte da constituição do ser humano e que uma escola inclusiva deve respeitar a convivência com essas diferenças ao longo do processo de formação humana ao qual ela se propõe” (Oliveira, 2022, p. 55).

Para a autora, a educação inclusiva é um processo e não uma meta que pode ser alcançada a qualquer momento. A mesma autora considera que o Brasil optou pelo “fortalecimento das políticas existentes voltadas especificamente ao público-alvo da Educação Especial, culminando em diversos documentos legais que dão amparo para que o processo de escolarização ocorra na escola regular” (Oliveira, 2022, p. 55-56).

No relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2005, definiu-se a inclusão pelo princípio de:

[...] processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (ONU, 2005, p. 10-11).

A SRM organiza o planejamento a partir do ensino colaborativo com o ensino regular para prever modificação de conteúdo, abordagens e estratégias para a aprendizagem de forma significativa às singularidades dos estudantes.

2.1.3 Caracterização do Atendimento Educacional Especializado (AEE³) na efetivação da SRM

De acordo com a Resolução n. 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação,

o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centros de atendimento educacional especializado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou municípios (Brasil, 2009, n. p.).

O trabalho articulado entre a SRM e a classe regular deverá envolver de fato todos os professores para que tenham condições de aperfeiçoamento e possam considerar a diferenciação e flexibilização curricular, a didática e metodologia no espaço de sala de aula. Sobre essa forma de atendimento Reis, Silva e Campos (2017) esclarecem que:

Nas escolas de ensino regular, o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais, que deve ser um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (Reis; Silva; Campos, 2017, p. 766).

Para os autores, são entendidos como trabalho colaborativo as iniciativas de cooperação, ajuda, trabalho em equipe, aporte pedagógico, que venha a favorecer o trabalho dos professores junto aos alunos que apresentam indicativos ao AEE nas classes regulares de ensino, por propor que, por meio dos valores éticos e de cooperação, a colaboração possa ser efetivada no cotidiano escolar.

Sobre o AEE nas SRMs, Mendes e Malheiro (2012) enfatizam:

³ [1] A Portaria 69 de 1986 no Art. 6 apresenta que o AEE consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos; e, ainda, esclarece que a Constituição Federal de 1988 foi o documento que iniciou a disseminação da proposta de educação escolar inclusiva.

O princípio de inclusão escolar, apesar de ser um conceito de difícil operacionalização, implica necessariamente na escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na classe comum, para onde elas iriam se não fossem consideradas diferentes. Entretanto, como elas têm necessidades diferenciadas se supõe que o ensino comum ministrado a todos não é suficiente para responder a suas necessidades educacionais especiais, e por isso elas irão demandar além do ensino comum um apoio para seu processo de escolarização (Mendes; Malheiro, 2012, p. 358).

Cabe salientar o trabalho na SRM, considerando esta como “espaços” (plural) com equipamentos e recursos voltados à aprendizagem dos alunos com indicativos ao AEE, ponderando o ensino colaborativo, articulado com todos os professores da escola a fim de evidenciar ações no ensino regular que de fato configuram a inclusão, a partir de métodos diferenciados, atividades adaptadas, uso de jogos e outros recursos que favoreçam a aprendizagem coletivamente. Portanto, a SRM não atua somente no seu espaço de sala de aula, mas, a partir da articulação com a escola, configurando que todos os espaços se voltem à diversidade e às singularidades do público atendido por meio do Ensino Colaborativo.

Monticelli, Sater e Pereira (2020), ao mencionar o AEE aos sujeitos com necessidades especiais, reafirmam:

No entremeio, da exclusão escolar ao nascimento dos sujeitos com necessidades especiais na legislação, as instituições especializadas protagonizaram o atendimento às pessoas com deficiência. Tradicionalmente, diferentes compreensões, terminologias e modalidades vincularam a educação especial como atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum, o que levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (Monticelli; Saiter; Pereira, 2020, p. 99).

No entendimento desse processo narrado pelos autores, as classes especiais tinham como objetivo segregar e atender somente os alunos da Educação Especial, porém, no processo de inclusão, temos a reversão dessa perspectiva, atendendo nas escolas regulares preferencialmente todos os estudantes, com atendimento especializado em SRM, por meio do ensino colaborativo e com planejamento e organização dos processos didáticos, considerando o ensino regular e a complementação ou suplementação em SRM.

Para compreender esse processo de colaboração, Monticelli, Saiter e Pereira (2020, p. 104) descrevem: “se o professor da disciplina é um especialista em sua área de conhecimento, o professor de Educação Especial é alguém com saberes específicos relativos aos alunos que demandam um olhar mais atento”. E, ainda, complementam, “a prática do trabalho em colaboração emite, pela ação, que é possível e, mesmo agradável, trabalhar com o outro” (Monticelli, Saiter e Pereira, 2020, p. 106). Para Capellini (2004, p. 89), o trabalho colaborativo,

efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno.

A ponte que causa relação entre o ensino regular e o ensino especializado requer atenção, compromisso e flexibilidade, pois o planejamento conjunto permite integração entre o trabalho e aporte necessário para o planejamento individual a ser realizado na SRM. Desse modo, articular as ideias que envolvem todo o processo educativo, planejamento, execução, avaliação dos resultados com o trabalho em equipe favorece o desenvolvimento educativo e são pilares do trabalho em colaboração.

2.1.4 Aspectos históricos e conceituais da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) direcionados a partir da prática no Ensino Colaborativo

O termo Sala de Recursos foi criado no Brasil, a partir do AEE, por volta dos anos 1970, porém, de acordo com Anjos (2011), somente na década de 1980 foram criadas as primeiras salas. Sobre o assunto a autora explica:

As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora tenha começado a ser pensada na década de 70, tendo como objetivo atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular. Portanto, historicamente, a constituição da sala de recursos se deu no Brasil no ano de 1980, configurando-se em uma alternativa ao processo de segregação que as pessoas com deficiências enfrentam no cotidiano (Anjos, 2011, p. 2).

Para iniciar a contextualização das SRMs, no que tange à Educação Especial Inclusiva, é necessário compreender o início da Política Inclusiva fundada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010). Segundo Silva (2015), no “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, a Política Educacional brasileira elegeu o município como sistema principal das ações referentes ao ensino fundamental, sendo que a meta do programa foi ampliar suas ações para cerca de 83,5% dos municípios brasileiros, até o ano de 2007.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, conceitua-se a Sala de Recursos como:

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

Em 2004, foi publicado o dispositivo legal “Cartilha: O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, que caracteriza a Educação Especial em atendimento que:

[...] perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, são seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem (Brasil, 2004, p. 14).

Dois anos mais tarde, em 2006, foi publicada a “Cartilha: Sala de Recursos Multifuncionais”, partindo da concepção que a escolarização de todos os alunos com indicativos ao AEE ou não fazendo parte dele, deve ser compreendida dentro das salas regulares de ensino das escolas públicas, e, portanto, para haver a complementação ou suplementação ficam assim instituídas as SRMs. Segundo Silva (2015, p. 44), a Cartilha prevê a SRM como espaço para o AEE, visando subsidiar técnica e pedagogicamente os serviços oferecidos para favorecer a inclusão dos alunos com “necessidades educacionais especiais” nas salas de aula regulares.

Segundo o documento, as SRMs:

[...] são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (Alves; Gotti; Griboski, 2006, p.13).

Para Dutra e Griboski (2006), no que se refere à organização das SRMs:

Se constitui como espaço de promoção da acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizem atividades da parte diversificadas, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outros complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas (Dutra; Griboski, 2006, p. 19).

O Plano Nacional de Educação de 2007 mencionou a SRM, quando traçava uma série de metas para todos os níveis educacionais e que adotava uma visão sistêmica, derrubando as barreiras entre educação regular e especial, voltada a pessoas com deficiência.

Rocha (2016) indica as mudanças que a PNEEPEI de 2008 trouxe para o cenário da educação:

Esta política trouxe mudanças significativas para a educação brasileira e para os encaminhamentos da educação especial uma vez que ressignifica suas diretrizes e ações. Em linhas gerais, as principais áreas que sofrem um redirecionamento são: a) o papel da educação especial no sistema de ensino; b) a concepção e o lócus do atendimento educacional especializado (AEE); c) o público-alvo a quem se destina; d) a formação/atuação do professor especializado; bem como e) a (re)organização dos

diferentes serviços educacionais especializados até então existentes (Rocha, 2016, p. 22).

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. De acordo com o Art. 5º, o AEE é realizado, prioritariamente, nas SRMs da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Nesta perspectiva, segundo Pereira, Damasceno e Andrade (2013, p. 10), “cabe enfatizar que a sala de recursos multifuncionais não pode ser tratada como um espaço substitutivo à escolarização a ser realizada na sala de aula regular, visto que não é considerada como uma sala de reforço”. De acordo com o Conselho Nacional de Educação,

[...] todos os alunos público-alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis e modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. 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. 6)

A Resolução CNE n. 4 de 2009 prevê o AEE, no formato de SRM, organizado conforme abaixo especificado:

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2010, p. 7).

Para o funcionamento das SRMs, fica estabelecido, neste documento, que estas devem

manter seu efetivo funcionamento, com oferta do AEE, aos alunos com indicativos ao AEE matriculados em classe comum de ensino regular.

O atendimento realizado nesse espaço difere do oferecido pela escola comum, como também não se caracteriza como um serviço eminentemente clínico, mas resguarda uma característica tipicamente educacional. Sendo assim, o objetivo primordial desse serviço é o de proporcionar ao aluno matriculado na escola comum público-alvo da educação especial o reconhecimento de suas potencialidades, suas limitações, levando-o a se perceber capaz de criar estratégias para resolver seus problemas e que se veja como ser de direitos, sendo capaz de produzir conhecimentos e transformar sua realidade (Pereira, 2020, p. 10).

Pereira (2020, p. 7) considera que “o apoio especializado não deve ser confundido com reforço escolar, tendo em vista que o referido serviço tem especificidades diferentes do especializado”. E considera, sobre o serviço especializado ofertado nas SRMs:

A oferta do serviço especializado sala de recursos multifuncionais, de acordo as orientações do MEC/SEESP (BRASIL, 2010), não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional, devendo ser reservada e adequada para receber materiais e recursos específicos para este trabalho. Recomenda-se que o espaço possibilite o trabalho pedagógico diferenciado, oferecendo ao aluno atividades que envolvam a motricidade, as habilidades sociais, as intervenções nas funções cognitivas, a comunicação alternativa e aumentativa, intervenções e utilização de recursos de informática acessível. As linhas programáticas para esse trabalho envolvem a psicomotricidade, a cognição, a expressão livre e o desenvolvimento afetivo-emocional (Pereira, 2020, p. 7).

De acordo com o autor, as SRMs devem oferecer esse espaço de inclusão e envolvimento para com os alunos com indicativos ao AEE, oportunizando um trabalho pedagógico diferenciado, considerando o estudante em sua totalidade e fortalecendo o vínculo para o ensino colaborativo junto ao ensino regular, com organização dos atendimentos visto as singularidades do público atendido, planejamento para complementação e/ou suplementação a partir do currículo do ensino regular, adequações das atividades, flexibilizações das avaliações e orientações acerca das adaptações didáticas que podem ser viabilizadas nas práticas pedagógicas.

Os objetivos do AEE, de acordo com a Resolução CNE n. 4 de 2009, devem:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2009).

É importante frisar que o atendimento na SRM deve assegurar-se em todas as etapas,

níveis e modalidades de ensino, enfatizando que o estudante da Educação Especial não é do professor da SRM, mas da escola, e, portanto, em equipe é necessário planejar e organizar a atuação dentro da concepção do ensino colaborativo. Sobre essa perspectiva, os autores Stainback e Stainback (1999) reiteram:

Se não houver outra utilidade, adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, “a escola pertence a todos”. Qualquer cultura que diga “você é importante” aumenta a probabilidade de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmos (Stainback; Stainback, 1999, p. 404).

O ensino colaborativo é definido também como coensino, Matos e Mendes (2014), a esse respeito, compreendem:

Propostas do co-ensino e da Consultoria Colaborativa como estratégias, em ascensão na educação especial, que têm se mostrado efetivas na solução de diversos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e, também, na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de educadores e na melhoria de sua motivação para ensinar (Matos; Mendes, 2014, p. 48).

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Portanto, a SRM não é só espaço físico, mas espaço pedagógico articulado entre o trabalho regular e especializado com vistas à efetivação do AEE para os estudantes.

2.2 CONCEITOS DE INCLUSÃO

Na Declaração de Salamanca (1994) é mencionado o conceito de inclusão, partindo do princípio das diferenças humanas e da aprendizagem que se devem ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo (Brasil, 1994).

Sobre o conceito de inclusão, Matos e Mendes (2014) justificam que: “incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar” (Matos; Mendes, 2014, p. 41-42).

Defende-se a inclusão escolar como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público alvo da Educação Especial. A recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira (Matos; Mendes, 2014, p. 41).

A inclusão dos alunos com indicativos ao AEE no ensino regular está para além do conhecimento acadêmico, configura-se “como uma prioridade, por considerar a maior probabilidade de enriquecimento cognitivo, afetivo e social advindo das trocas interpsicológicas em ambientes de maior diversidade grupal” (Matos; Mendes, 2014, p. 41).

Para as autoras, “é papel do poder público privilegiar o investimento de recursos e materiais em serviços públicos capazes de oferecer apoio e suporte às escolas comuns a fim de melhorar a qualidade do ensino para todos” (Matos; Mendes, 2014, p. 43).

Segundo Sacconi (2010, p. 1148), inclusão é “ato ou efeito de incluir(-se) adição, acréscimo, introdução, inserção/inclusão social: estado daquele que tem garantido o acesso aos direitos e benefícios da cidadania”. Neste contexto, a inclusão educacional se configura na inclusão social, por permitir que todos os estudantes frequentem o mesmo espaço (escola regular) sem distinção, e possam ser atendidos de forma colaborativa a partir do AEE na SRM e a classe regular.

Para Sasaki (2009),

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2009, p. 1).

De acordo com o autor, o paradigma da sociedade, muito presente na escola, é a inclusão, e defende que as próprias pessoas oriundas dessa diversidade devem participar da formulação e execução de todo processo inclusivo. Segundo Ferreira e Guimarães (2003), ao especificar esse processo, reforçam que:

A inclusão é uma força cultural para a renovação da escola, mas, para ter sucesso, as escolas devem tornar-se comunidades conscientes. Sem esse sentido de comunidade, os esforços para alcançar resultados expressivos são inoperantes (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 117).

Neste contexto, a inclusão debatida por Tezani (2009) é a aceitação da diversidade, na vida em sociedade, e também é a garantia do acesso das oportunidades para todos. “Portanto, não é somente com leis e textos teóricos que iremos assegurar os direitos de todos, pois esses, por si mesmos, não garantem a efetivação das ações no cotidiano escolar” (Tezani, 2009, p. 5).

Na leitura de Sánchez (2010), evidencia-se que, primeiramente, a inclusão foi uma alternativa ao termo integração, assim como:

uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico

dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates. E, em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino (Sánchez, 2010, p. 1).

Neste princípio de ensino inclusivo, os desafios presentes na escola são grandes, porém é no dia a dia que superamos os obstáculos fortalecendo os vínculos e aceitando a diversidade da sociedade, promovendo o ensino colaborativo entre professores regulares, especialistas, equipe pedagógica e administrativa, com intuito de favorecer a inclusão educacional, social, cultural no espaço escolar.

2.3 SRM NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

No ano de 2007, o Ministério da Educação publicou a Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".

Constata-se que as SRMs, na sua origem, foram apresentadas como um "programa". A partir das formulações de Ball (2008, 2016), pode-se argumentar que não é produtivo fazer distinção entre políticas e programas. Para Ball (2016), a categoria "programas" é bastante vaga, usada para referir-se a programas nacionais, que podem variar desde sistema de Tecnologia da Informação (TI) até iniciativas pedagógicas ou curriculares. Na realidade, os chamados "programas" são também políticas. Geralmente, as políticas são formuladas como "respostas" aos problemas e demandas da população, embora muitas vezes se constituam em intervenções limitadas ou com foco inadequado (Mainardes, 2018c).

Algumas características do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" como uma política educacional são as seguintes:

- a) possui diversos atos normativos, tais como a Portaria Normativa n. 13, de 2007 (Brasil, 2007), Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), Nota Técnica n. 42, da SECADI/DPEE (2015), entre outros (lista disponível no Apêndice E);
- b) tem como objetivo "apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino" (Brasil, 2007, n. p.);
- c) envolve a alocação de recursos do Ministério da Educação (Brasil, 2007).

Como qualquer outra política, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” é recontextualizado nas diferentes redes de ensino e nas escolas. Ball, Braun e Maguire (2016) explicam que as políticas são colocadas em ação a partir de dimensões contextuais. Assim, embora existam pontos em comum, há diferentes formas de colocar a política em ação.

Nesta perspectiva, consideramos o Programa SRM como Política Educacional. Compreendemos a inclusão escolar como algo que vai além do acesso e permanência na escola. “A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 344). A Política Educacional deve portanto, assegurar condições para que a Inclusão Escolar ocorra e tenha impactos positivos para o Atendimento Educacional Especializado a partir das SRM.

A garantia da matrícula, frequência e permanência do aluno da Educação Especial na escola regular não garante de fato a inclusão. Faz-se necessário criar estratégias que assegurem o seu desenvolvimento e seu aprendizado em concomitância com o aprendizado dos demais, mesmo que em níveis distintos. Essa medida vai ser averiguada pela avaliação, não de caráter seletivo e excludente, mas participativo e formativo.

A inclusão escolar efetiva requer, entre outros aspectos, a diferenciação curricular. A diferenciação curricular tem por objetivo garantir o aprendizado para todos os estudantes. Para Mainardes (2021, p. 70):

A diferenciação não tem só um componente cognitivo. Envolve processos afetivos dos/as alunos/as, a saber: autoestima, imagem positiva de si, reconhecimento da capacidade de aprender, vontade de aprender e de vir para a escola, uma vez que os/as próprios/as alunos/as poderão perceber que estão avançando na sua aprendizagem. O impacto da diferenciação das tarefas na sala de aula pode ser medido pelos avanços observados nos processos de aprendizagem dos/as alunos/as. A implementação de estratégias de diferenciação é complexa e envolve a instrumentalização dos/as professores/as para efetivarem essa tarefa (Mainardes, 2021, p. 70).

Para Nascimento (2014), a sociedade inclusiva

(...) é, sim, possível, e, sem dúvida, será uma sociedade melhor não apenas para as pessoas com deficiências, com deficiências significativas, precariamente ou marginalmente incluídas, mas será uma sociedade muito melhor, muito mais digna, para todos nós (Nascimento, 2014, p. 45).

De acordo com o autor, nenhum grupo de indivíduos deve ser excluído pela sua condição, mas incluído pela sua singularidade, garantindo uma sociedade melhor com direitos iguais para todos. A partir da PNEEPEI – 2008, reforçou-se as perspectivas inclusivas por meio

de adequações necessárias para efetivar o AEE no ensino regular, respeitando a diversidade e garantindo aos alunos, com indicativos ao AEE, a inclusão.

Sobre a inserção da perspectiva inclusiva, Silveira (2015) destaca que:

A perspectiva Inclusiva, na sua forma legal, pretendeu uma inversão neste conceito. A proposta apontou as necessidades de modificações do sistema de educação escolar para receber o aluno com necessidades educacionais especiais. A centralidade passou a ser a adaptação da escola ao aluno, a todos os alunos. Esta perspectiva desqualificou os instrumentos até então utilizados, representando um avanço em relação à modalidade anteriormente assumida pela Educação Especial (Silveira, 2015, p. 18).

Durante muitos anos, as Salas de Recursos normais integravam a Educação Especial, assim como as Classes Especiais e Escolas Especializadas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES). Posteriormente, na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, utilizou-se o termo Sala de Recursos Multifuncionais, em que estas passaram a integrar as escolas regulares de ensino, suplementando ou complementando o trabalho e ensino colaborativo dentro das instituições regulares.

2.4 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO NA SRM

Ao tratarmos da estrutura e funcionamento das SRMs, averiguamos que as políticas educacionais visam assegurar alguns benefícios ao público-alvo da Educação Especial. Esses documentos devem contemplar a totalidade de condições presentes dentro da escola. Porém nem sempre isso acontece, pois, em alguns momentos, a prática se difere da política escrita e formulada com caráter institucional. Ball e Mainardes (2011) explicam que

Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (Ball; Mainardes, 2011, p. 13).

Sobre a política de inclusão no Brasil relacionada à política pública, Mendes (2006) destaca:

A política de inclusão escolar como política pública setorizada no campo da educação, podemos encontrar evidências suficientes para prever seu fracasso. Ao contextualizarmos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas

de distribuição de renda do planeta (Mendes, 2006, p. 401).

Com a implementação das políticas públicas em inclusão escolar, “cresce o número de alunos do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, fato que ajuda a compor um cenário nas escolas que têm desvelado as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro (Matos; Mendes, 2014, p. 36).

Observando, sucintamente, os documentos que nortearam a implantação das SRMs e sua configuração na Educação Especial na perspectiva inclusiva no âmbito do Brasil, destaca-se que a SRM foi criada pela Portaria Interministerial 13/2007, com a prerrogativa do atendimento aos alunos com indicativos ao AEE no ensino regular. Sendo instituído no referido documento:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (Brasil, 2007, p. 1).

Neste mesmo documento, resguarda a importância desse serviço, quando cita:

(...) considerando a importância do atendimento educacional especializado, para que os estados e municípios brasileiros possam prover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade, que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem (Brasil, 2007, p. 1).

Considerando o aspecto legal da formalidade da criação das SRMs, pela Portaria Interministerial de 2007, em que esse atendimento ocorre dentro dos espaços regulares de ensino, é importante salientar que antes disso, documentos, orientações e políticas foram fortalecendo esse AEE por meio da SRM.

Em 1990, no Governo Itamar Franco, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial. A SRM aparece como modalidade de serviço. Depois desse marco, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) n. 9.394/96, instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso, garantiu o AEE preferencialmente no ensino regular.

A partir dos anos 2000, em termos legais para fortalecer a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva das escolas regulares, com o fortalecimento do atendimento nas SRMs, documentos norteadores foram instituídos e legalmente, fortaleceram esse trabalho.

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em 2001, o Decreto n. 3.956/2001 promulgou, no Brasil, a Convenção da Guatemala (ONU, 1999c), cujo objetivo foi propiciar a integração das pessoas com deficiência

à sociedade e eliminar todas as formas de discriminação. Segundo a citada Convenção,

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (ONU, 1999c, Art. 1, 2ª).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, “[...] institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”. De acordo com Rodriguero (2013):

Entende-se, portanto, com base nesta Resolução, que os sistemas de ensino precisam conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da criação de sistemas de informação e de comunicação com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para que todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos sejam atendidas. E, por tratar-se de modalidade de ensino, a educação especial deverá considerar as situações singulares, as características bio-psicossociais e faixas etárias dos alunos, além de se pautar em princípios éticos, políticos e estéticos (Rodriguero, 2013, p. 59).

No Brasil, como parte do processo de transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, em 2003, teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC).

Em 2004, foi publicado o documento denominado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, apresentando um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos. Este documento prevê:

[...] com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado (Brasil, 2010, p. 8).

Conforme Rodriguero (2013), em 2004 foi lançado o Programa Brasil Acessível, com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e organizar a educação bilíngue no ensino regular, também, no mesmo ano, a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi inserida como disciplina curricular. Em 2005, ocorreu a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

No Paraná, em 2006, foram publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para construção de currículos inclusivos com vistas a orientar o trabalho pedagógico,

cuja intenção do princípio inclusivo, que a fundamenta, parte da adoção e da implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), justificando-se pela “necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País” (Brasil, 2007, p. 5).

Em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2010a, p. 10). Abaixo, o Quadro 1 sistematiza os documentos em detrimento da existência do AEE e da SRM.

QUADRO 1 – Documentos nacionais da Educação que precedem e viabilizam a Educação Especial e Inclusiva que regulamenta o AEE nas SRMs, ordenados por data de publicação

(continua)

Documento/Data	Institui
LDB n. 4.024, de 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficando prevista a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.
LDB n. 5.692, de 1971	Inclusão do Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os
LDB n. 5.692, de 1971	Inclui atendimento ao público dos superdotados que deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
Constituição Federal/1988	Prevê: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica n. 9.394/96, de 1996	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas no sistema educacional, e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.

QUADRO 1 – Documentos nacionais da educação que precedem e viabilizam a Educação Especial e Inclusiva que regulamenta o AEE nas SRMs, ordenados por data de publicação

(continuação)

Documento/Data	Institui
Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998	Prevê Adaptações Curriculares como estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
Decreto n. 3.956/2001	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade de 2004	Apresentou a respeito da Educação Inclusiva os objetivos: Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos e orientar os dirigentes estaduais e municipais para a proposta da Educação Inclusiva.
Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE de 2007	O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas.
Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008	Determina que todos os alunos tenham acesso à escola, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras.
Decreto n. 6.751, de 17 de março de 2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Resolução n. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2010	Tem como objetivo informar os sistemas de ensino sobre as ações deste Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, para apoiar a organização do atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.
Nota Técnica n. 011/2010, de 07 de maio de 2010	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

QUADRO 1 – Documentos nacionais da educação que precedem e viabilizam a Educação Especial e Inclusiva que regulamenta o AEE nas SRMs, ordenados por data de publicação

(conclusão)

Documento/Data	Institui
	Art. 2º - A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Documento Orientador: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais de Outubro de 2012	Objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.
Nota Técnica n. 42 de 16, de junho de 2015 - MEC/SECADI/DPEE	Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, objetiva apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.
Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015	Art. 1º - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020). (Vigorou por 60 dias e foi revogado).

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no mesmo ano (2008), foi publicado o Decreto 6.571, que definiu a SRM como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários, e materiais didáticos e pedagógicos para ofertar o AEE.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 4, que instituiu diretrizes para o AEE, apresentando, no seu Art. 4, uma definição do público-alvo e, no Art. 10, as formas de organização dos atendimentos. No Art. 13 e 14, as normas para a formação e atribuições dos docentes para trabalhar no AEE.

Em 2011, entrou em vigor o Decreto n. 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE a alunos da Educação Especial, dentro das escolas regulares de ensino, esse modelo está sendo adotado até a atualidade. No Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei n. 13.005/2014, que está em vigor até 2024, em que descreve sobre educação inclusiva, pontua que:

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

Pelo Decreto Presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida-PNEE-2020. O presente Decreto teve validade de 60 dias quando foi revogado, permanecendo em vigor a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Sobre esse assunto, Rocha, Mendes e Lacerda (2021) esclarecem:

O Decreto Presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020 (BRASIL, 2020a), pretendendo substituir a política vigente até então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Entretanto, o PNEE-2020 foi a política nacional de Educação Especial mais curta da história do Brasil, durando apenas cerca de 60 dias, envolta em grandes discussões e dividindo opiniões. O referido Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) porque, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, o Decreto n. 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), com status de Emenda Constitucional no Brasil (Rocha, Mendes e Lacerda, 2021, p. 2).

Neste contexto, ficou revogado o documento, sem efeitos legais e, portanto, no que tange à Educação Especial e Inclusiva, segue a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

2.5 REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo desta revisão de literatura é apresentar os trabalhos que buscaram avaliar ou sintetizar as pesquisas sobre SRM (pesquisas sobre pesquisas).

As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram as seguintes: Sala de Recursos Multifuncionais, pesquisa, metapesquisa, balanço da produção, estado da arte, estado do

conhecimento. O levantamento foi realizado nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Directory of Open Access Journals (Doaj)*, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)* e *Google Acadêmico*. A coleta de dados foi realizada no mês de novembro de 2022.

No levantamento preliminar, foram localizados 7.552 trabalhos sobre SRM (Tabela 1). Posteriormente, foi realizado um refinamento, que resultou na seleção de apenas 10 trabalhos. Os trabalhos incluídos na revisão atenderam os seguintes critérios: serem trabalhos de revisão de literatura sobre SRM, pesquisas sobre pesquisas de SRM, pesquisas de balanço crítico e análise da produção acadêmica sobre SRM.

TABELA 1 – Resultados do levantamento preliminar – Sala de Recursos Multifuncionais (2010-2022)

INDEXADOR DE PERIÓDICOS	RESULTADOS	TOTAL DE ARTIGOS SELECIONADOS
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	299	10
Google Acadêmico	5260	
SCIELO	9	
Redalyc	1.926	
Doaj	58	
Total	7.552	

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2022).

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais foi criado em 2005, mas instituído pela Portaria Ministerial n. 13, de 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007). O documento define que as SRMs se constituem em espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização de estudantes elegíveis para a Educação Especial.

Observa-se que os trabalhos sobre SRM começaram a ser publicados em 2010, pois, em 2008, foi lançada a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que regulamenta o AEE nas SRMs. Em 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB, n. 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. A Resolução n. 04/2010, do Conselho Nacional de Educação, institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. O Art. 29 da referida resolução diz que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes público-alvo da Educação Especial preferencialmente nas classes comuns do ensino regular e no

Atendimento Educacional Especializado ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais

2.5.1 Descrição das produções

A revisão de literatura desta pesquisa é formada por nove artigos e um trabalho de evento científico na modalidade de resumo expandido que têm revisão de literatura, estado da arte, estado do conhecimento ou balanço das produções científicas com ênfase na SRM.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os dados dos trabalhos incluídos na revisão.

QUADRO 2 – Produções sobre SRM incluídas na revisão de literatura (2010-2022)

TÍTULO	AUTOR/ES	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO
O papel da Universidade no contexto da Política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento	Glat e Pletsch	Artigo	2010
O funcionamento pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos	Pasian; Mendes e Cia	Artigo	2013
Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos	Pasian; Mendes e Cia	Artigo	2014
Análise da produção científica em Dissertações e Teses com foco no funcionamento das Salas de Recursos	Fantinato e Mendes	Artigo	2016
O atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: uma revisão de literatura no período de 2008 a 2018	Silveira <i>et al.</i>	Artigo	2019
O Atendimento Educacional Especializado (AEE): publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação	Pieczkowski; Pieczkowski e Silva	Resumo expandido	2020
Sala de Recursos Multifuncionais: revisão sistemática de uma década de produção científica.	Berg <i>et al.</i>	Artigo	2020
O estado do conhecimento sobre as Salas de Recursos Multifuncionais: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil	Plaça e Gobara	Artigo	2021
A importância da sala de recurso multifuncional na educação inclusiva: revisão de artigos científicos	Silva	Artigo	2021
Inserção da família nas Salas de Recursos Multifuncionais: uma revisão sistemática de literatura	Pereira; Maia; Costa; Pacheco e Zaqueu	Artigo	2022
TOTAL		10	

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2022).

O artigo de Glat e Pletsch (2010) objetivou discutir as linhas de ação sobre o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais. Partindo inicialmente das reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento, as autoras mostram que “ainda são poucos os estudos, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostram como ensinar e o que fazer para incluir na escola e no trabalho alunos com

deficiências, sobretudo na esfera cognitiva” (Glat; Pletsch, 2010, p. 351).

As autoras ainda defendem duas direções básicas para o foco das pesquisas, sendo a primeira, a avaliação de inúmeras experiências de ensino vinculadas ao público-alvo da Educação Especial, em que destacam:

A partir de pesquisas de campo – sob diferentes enfoques ou metodologias, tais como Etnografia, História de Vida, Estudos de Caso, etc. –, será possível identificar, por exemplo, as dificuldades que foram encontradas na prática do dia-a-dia, qual a trajetória (em termos longitudinais) de aprendizagem desses alunos e, principalmente, que estratégias de superação foram encontradas (Glat; Pletsch, 2010, p. 351).

A segunda direção pontua a valorização da pesquisa-ação, metodologia voltada à transformação de uma situação do campo. Evidenciando a investigação e experimentação de formas inovadoras na promoção da aprendizagem, juntamente com a inclusão social.

Pasian, Mendes e Cia (2013) apresentam dados de um estudo sobre o funcionamento pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais, pontuando uma revisão de 19 trabalhos em eventos científicos. As autoras mostram que a partir de 2005 cresceu o apoio à criação do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito nacional, pelo Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. O estudo teve a participação de 28 pesquisadores de 19 estados brasileiros, articulando três eixos de análise: a avaliação do aluno, a formação dos professores e o funcionamento pedagógico. Nas conclusões, considerou-se que “as escolas são chamadas a se reestruturarem para atender a proposta de inclusão escolar. Tal perspectiva nem sempre é fácil de ser posta em prática, tendo em vista a realidade complexa, histórica e cultural das escolas” (Pasian; Mendes; Cia, 2013, p. 26).

As autoras supracitadas continuaram suas pesquisas e publicaram, em 2014, o artigo intitulado: “Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos”, no qual indicam que houve um crescimento da produção científica no campo da Educação Especial, porém articulam a necessidade de contextos de redes colaborativas de pesquisa. A pesquisa foi realizada com base em três categorias: funcionamento, avaliação e formação. Os repositórios consultados foram *Scielo* e *LILACS*, nos quais se constatou que vários artigos eram os mesmos nas duas bases de dados. O referido trabalho faz parte das pesquisas realizadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial e objetivou “realizar uma investigação com o intuito de descrever e discutir sobre as produções científicas publicadas na realidade brasileira no âmbito do Atendimento Educacional Especializado” (Pasian; Mendes; Cia, 2014, p. 213). As autoras destacaram que a maior parte dos trabalhos analisados tiveram a abordagem qualitativa e quantitativa. Enfatizaram que “os resultados mostraram que a maioria dos artigos

envolve o eixo que descreve o funcionamento do atendimento educacional especializado, o público mais investigado foram os alunos com paralisia cerebral e deficiência visual” (Pasian; Mendes; Cia, 2014, p. 213). O local mais frequente de realização das pesquisas foram as escolas da rede pública estadual. Os professores aparecem em maior número, no sentido de participantes, e o instrumento de coleta mais utilizado foi a entrevista.

O trabalho de Fantinato e Mendes (2016) parte das contribuições de estudos ao Observatório Nacional de Educação Especial, que tem como foco a produção de estudos integrados sobre o programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. O trabalho objetivou analisar Teses e Dissertações que abrangem o funcionamento das turmas de Sala de Recursos Multifuncional. As autoras concluíram que “os resultados indicam que há possibilidades e problemas nesses serviços, e que as SRM, pode ser um recurso, mas que sozinha não consegue responder ainda às necessidades de todos os estudantes” (Fantinato; Mendes, 2016, p. 2087).

Silveira *et al.* (2019) realizaram uma revisão de literatura entre os anos de 2008-2018, totalizando nove trabalhos analisados em que as principais conclusões foram as seguintes:

- a) A Salas de Recursos Multifuncionais encontram-se, em sua maioria, dentro das escolas regulares de ensino;
- b) O Atendimento Educacional Especializado ocorre em contraturno;
- c) Evidenciou-se a participação e o atendimento de alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos); e
- d) Preocupação com a formação profissional inicial e continuada de professores.

A abordagem da pesquisa foi de cunho bibliográfico, evidenciando o posicionamento de alguns autores como Silva (2009), Barreto (2008); Alves (2006), Oliveira (2008), Mendes (2012), Chiesa (2009), Oliveira (2008) e Luna (2015).

Pieczkowski, Pieczkowski e Silva (2020) analisaram trabalhos das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e das reuniões da Anped Sul, do período de 2009 a 2019. As autoras indicam fragilidades e potencialidades dos atendimentos nas SRMs. Com relação às potencialidades, as pesquisadoras apontam que “houve uma importante caminhada e avanços na Educação Especial no Brasil, na perspectiva da educação Inclusiva”. Uma relevante contribuição do AEE é a “aproximação do docente especializado ao professor do ensino comum”, abrindo espaço para o processo de planejamento curricular necessário para a educação inclusiva (Pieczkowski; Pieczkowski; Silva, 2020, p. 3). Com relação às fragilidades observadas, as autoras identificaram a falta de material “acerca do AEE enquanto política ou implementação” (Pieczkowski; Pieczkowski; Silva, 2020, p. 4),

bem como a falta de informações por parte da família, ou pelo fato de nem todas as escolas ofertarem o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, fatos estes que acarretam no deslocamento e desistência por parte dos estudantes. As autoras concluem:

Compreendemos que não basta apenas o sujeito está inserido na escola regular para que a inclusão aconteça, é necessário que esse estudante seja visto como alguém que tem suas especificidades em relação aos demais estudantes, mas que isso não o impede de conviver com os colegas, interagir, aprender e ensinar (Pieczkowski; Pieczkowski; Silva, 2020, p. 6).

Berg *et al.* (2020) apresenta uma revisão de 10 anos de produção científica sobre a Sala de Recursos Multifuncionais. Foram catalogados 25 artigos (2007-2018), destacando a escassez de trabalhos na temática. De acordo com a autora, “há evidência de lacunas científicas, diferenças de operacionalização e da necessidade de discussão dos conceitos e modelos adotados (Berg *et al.*, 2020, p. 117).

As pesquisas analisadas no trabalho, foram, em sua maioria, de abordagem qualitativa, com utilização de entrevistas com base em conteúdo, concluindo que “apesar da elevada demanda de pessoas deficientes no Brasil e da evasão apontada pelo Ministério da Educação, há pouca compreensão e evolução no modelo adotado” (Berg *et al.*, 2020, p. 118).

Plaça e Gobara (2021) analisaram as produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. As autoras evidenciaram o baixo número de produções a respeito das Salas de Recursos Multifuncionais e, entre os trabalhos analisados, constataram maior ensejo pela temática de formação de professores. As autoras localizaram 103 trabalhos, sendo 75 Dissertações e 28 Teses. Concluiu-se que a maioria dos trabalhos parte do compromisso com a temática de formação de professores. Outros, porém, analisam as barreiras que impedem que o atendimento dos alunos com deficiência seja eficiente no processo de inclusão, e ainda, citam trabalhos referentes à categoria capacitação dos professores que atuam na educação inclusiva, concluindo que esta é insatisfatória, uma vez que os professores ainda se sentem inseguros para realizar os atendimentos dos alunos com deficiência.

Silva (2021) publicou um artigo enfatizando a importância da SRM na educação inclusiva, objetivando “destacar e discutir artigos produzidos sobre a importância da Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado com alunos de diferentes necessidades especiais e de qualquer faixa etária” (Silva. 2021, p. 10). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, respaldada em autores como Alves e Andrade (2015), Weber e Benetti (2012), Lopes e Maquezine (2012). A autora concluiu defendendo que em “escolas que disponibilizam a sala de recursos multifuncionais amparadas e com professores capacitados, os resultados são significativos no processo de aprendizagem e socialização”

(Silva, 2021, p. 16). Ademais, acrescenta que o atendimento deve ser diferente e compatível com cada necessidade do aluno, respeitando a individualidade e o processo de ensino.

Pereira *et al.* (2022) tecem uma revisão de literatura sobre aspectos da inserção familiar na Sala de Recursos Multifuncionais. O trabalho delineou as produções entre os anos entre 2015 e 2018, elencando 14 artigos para análise e concluiu “a importância do estreitamento da relação família-escola, no entanto não apresenta propostas mais práticas” (Pereira *et al.*, 2022, p. 537). Os autores constataram escassez de trabalhos voltados para a participação da família nas rotinas do AEE nas Salas de Recursos, além de reafirmar suas posições sobre a importância das relações familiares no contexto escolar para efetivar as práticas de inclusão educacional.

O número de trabalhos de revisão de literatura, meta-análise de dados, metapesquisa ou balanço da produção sobre SRM é ainda restrito, pois apenas 10 trabalhos foram localizados. Essa constatação evidencia a importância da realização da metapesquisa sobre SRM, na presente Dissertação.

As principais contribuições desses 10 trabalhos podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

- a) A revisão evidenciou a inexistência de trabalhos que articulam “metapesquisa”, “pesquisa sobre pesquisas” sobre a SRM no campo da política educacional.
- b) Os trabalhos indicam a necessidade da formação inicial e continuada para os profissionais da Educação que atuam na Educação Especial;
- c) Destacam a importância da família no processo educacional, bem como da relação escola-família;
- d) Indicam a dificuldade de reestruturação das escolas para atender a proposta da inclusão escolar.

A presente Dissertação, ao se constituir em uma metapesquisa, poderá contribuir para a compreensão de como as pesquisas sobre SRM têm sido conduzidas, bem como das perspectivas teórico-epistemológicas que têm sido empregadas para fundamentá-las.

CAPÍTULO 3
PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (2008-2020)

Este capítulo apresenta o levantamento de dados realizado na Planilha de Dados Abertos de Teses e Dissertações da CAPES sobre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), do período de 2008 a 2020.

Do total de 301 trabalhos, levantados a partir da coleta de dados realizada em todas as áreas de avaliação da CAPES, 222 foram evidenciados na área de avaliação: Educação (38 Teses e 184 Dissertações). Neste capítulo, far-se-á a análise dos dados gerais dos 301 trabalhos localizados, suas respectivas linhas de pesquisa, regiões, instituições de ensino superior (IES), que os realizaram, e orientadores.

O levantamento baseou-se nas etapas, já descritas no Capítulo 1, referentes aos procedimentos metodológicos adotados para a metapesquisa e as características que foram evidenciadas nas análises das produções acadêmicas, ressaltando que em nenhum momento o objetivo foi julgar os trabalhos, mas avaliá-los enquanto estudos que visam aprimorar o objeto de estudo desta Dissertação, a SRM.

3.1 LEVANTAMENTO DOS DADOS DA PLANILHA DE CAPES (2008-2020) SOBRE A SRM

A Tabela 2 apresenta o número de trabalhos, de acordo com a área de avaliação (CAPES):

TABELA 2 – Produção (Teses e Dissertações) sobre SRM por área de avaliação (2008-2020) – CAPES

(continua)

ÁREA DE AVALIAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Educação (*)	38	184	222
Psicologia	2	13	15
Ensino	1	28	29
Linguística e Literatura	2	11	13
Interdisciplinar	-	17	17
Ciência política e relações internacionais	-	2	2

TABELA 2 – Produção (Teses e Dissertações) sobre SRM por área de avaliação (2008-2020) – CAPES

(conclusão)

ÁREA DE AVALIAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Serviço Social	1	-	1
Planejamento urbano e regional/Demografia	-	1	1
Ciências Biológicas I	-	1	1
TOTAL	44	257	301

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

Nota: (*) Quatro Teses e dez Dissertações são do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar – avaliados na área de Educação da CAPES.

A área de Educação concentrou o maior número de trabalhos (222). Além do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação Especial (UFSCar), diversos PPGs possuem Linhas de Pesquisa ou projetos de pesquisa relacionados à Educação Especial, Universidade Federal Fluminense (UFF) com Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão; Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) com Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade; Instituto Benjamin Constant (IBC) com Mestrado Profissional em Ensino na temática da Deficiência Visual; e o Mestrado Profissional Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), distribuídos em 14 Instituições de Ensino Superior nas cinco regiões do Brasil: Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Presidente Prudente); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade de Pernambuco (UPE); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNIMAT); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

As cinco áreas com maior número de trabalhos foram: Educação (222); Ensino (29); Interdisciplinar (17); Psicologia (15); Linguística e Literatura (13). Os anos com maior número de Teses e Dissertações defendidas foram os seguintes: 2020, com 40 trabalhos; 2016, com 38 trabalhos; 2013, com 29 trabalhos; 2014 e 2015, ambos com 26 trabalhos em cada ano respectivamente. Como a PNEEPEI foi disseminada a partir de 2008, os trabalhos na SRM foram ganhando maior evidência a partir de 2010. Em 2009, a Resolução n. 4/2009 normatizou

e orientou o AEE nas SRMs e, portanto, deu início a um novo cenário de demanda em aberturas de turmas pelas escolas regulares de todo o país.

Os 222 trabalhos da área de avaliação Educação – CAPES, incluindo os trabalhos do PPG em Educação Especial (UFSCar)⁴, foram divididos em 12 categorias. De acordo com as temáticas de pesquisa, segue a Tabela 3 abaixo, especificando o número de trabalho por categoria:

TABELA 3 – Divisão dos trabalhos da área de avaliação: Educação por categorias

Categoria	Nº de trabalhos
Inclusão	81
Ensino e Aprendizagem	33
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	28
Política Educacional	21
Educação Especial	14
Formação de professores	12
Currículo	9
Tecnologia Assistiva	6
Alfabetização	5
Altas habilidades/Superdotação	5
Planejamento	4
Trabalho colaborativo	4
Total: 12	222

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

As SRMs têm sido objeto de estudo na área de Educação e em diversos outros campos, tais como: Psicologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Serviço Social, Planejamento Urbano e Demografia, Ciências Biológicas. Isso evidencia que as SRMs vêm conquistando maior visibilidade para além das discussões em educação e, desse modo, despertado interesse de pesquisadores de diversas áreas.

3.1.1 Distribuição espacial e geográfica das pesquisas pelas regiões geopolíticas brasileiras

Quanto à distribuição espacial e geográfica das pesquisas pelas cinco grandes regiões geopolíticas brasileiras, apresentamos a Tabela 4:

⁴ O PPG em Educação Especial da UFSCar (Educação do Indivíduo Especial) teve início em 1978. É avaliado Área de Educação – Capes. No último quadriênio (2017-2020) foi avaliado com nota 7. (Dados coletados na Plataforma Sucupira).

TABELA 4 – Distribuição geográfica das produções pelas cinco regiões brasileiras

Região	Nº de trabalhos	Porcentagem
Sudeste	119	39,66%
Sul	71	23,58%
Nordeste	45	15%
Centro-Oeste	43	14,33%
Norte	23	7,66%
Total	301	100%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

A região Sudeste do Brasil lidera a quantidade de trabalhos desenvolvidos envolvendo a SRM – 119 trabalhos (39,66%), tendo em vista que esta região concentra um maior número de PPGs. A região Sul – 71 trabalhos, corresponde a 23,58% do percentual total. A região Nordeste obteve um total de 45 trabalhos, correspondendo a 15% do total da amostra, destacando-se o estado da Bahia, com 17 produções. A região Centro-Oeste totalizou 43 trabalhos (14,33%). Por fim, a região Norte correspondeu ao menor percentual com 23 trabalhos (7,66%).

3.1.2 Distribuição das produções pelas Instituições de Ensino Superior (IES)

A seguir analisaremos a distribuição dos trabalhos, Teses e Dissertações sobre a SRM pelas Instituições de Ensino Superior (IES) agrupados por estado e região brasileira, conforme Tabela 5.

TABELA 5 – Distribuição de produções pelas IES

(continua)

Região	Estado	IES	Número de trabalhos	TOTAL
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense (UFF)	13	31
		Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	10	
		Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3	
		Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	1	
		Universidade Estácio de Sá (UNESA)	1	
		Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA)	1	
		Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)	1	
		Colégio Pedro Segundo	1	
	São Paulo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Araraquara	6	
		Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Bauru	6	

TABELA 5 – Distribuição de produções pelas IES

(continuação)

Região	Estado	IES	Número de trabalhos	TOTAL
	São Paulo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Marília	5	66
		Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Rio Claro	3	
		Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Presidente Prudente	2	
		Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – São José do Rio Preto	1	
		Universidade Federal de São Carlos (UFScar)	18	
		Universidade de São Paulo (USP)	4	
		Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML)	3	
		Universidade de Taubaté (UNITAU)	3	
		Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)	3	
		Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	2	
		Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)	2	
		Universidade do Vale do Taquari (OSC)	1	
		Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	1	
		Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (OSC – SJRP)	1	
		Universidade de Sorocaba (UNISO)	1	
		Universidade Católica de Santos (UCS)	1	
		Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	
		Universidade da cidade de São Paulo (UNICID – SP)	1	
		Pontifícia Universidade Católica (PUC)	1	
			Minas Gerais	
Instituto Federal Tecnológico do Triângulo Mineiro (IFTM)	2			
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2			
Pontifícia Universidade Católica (PUC)	1			
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	1			
Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	1			
	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	10	11
		Faculdade Vale do Cricaré	1	
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	8	24
		Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	3	
		Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	2	
		Universidade Luterana do Sul (ULBRA)	2	
		Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	2	
		Universidade de Caxias do Sul (UCS)	1	
		Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)	1	
		Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	1	
		Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI)	1	
		Centro Universitário La Salle (CULS)	1	
		Universidade Feevale (FEEVALE)	1	
		Universidade Católica de Pelotas (UCPel)	1	

TABELA 5 – Distribuição de produções pelas IES

(continuação)

Região	Estado	IES	Número de trabalhos	TOTAL	
Nordeste	Paraná	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	11	37	
		Universidade Federal do Paraná (UFPR)	6		
		Universidade Estadual de Londrina (UEL)	5		
		Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	4		
		Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	3		
		Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	3		
		Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	3		
		Pontifícia Universidade Católica (PUC/ PR)	1		
		Centro Universitário Internacional (UNINTER)	1		
	Santa Catarina	Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	5	13	
		Universidade do Vale do Itajaí (UNISINOS)	5		
		Universidade de Joinville (UNIVILLE)	2		
		Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1		
	Nordeste	Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	10	17
			Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	2	
			Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	1	
			Universidade Estadual da Bahia (UEBA)	1	
			Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	1	
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)			1		
Fundação Visconde de Cairú (FAVIC)			1		
Maranhão		Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	5	7	
		Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	1		
		Fundação Vale do Taquari (FUVATES)	1		
Rio Grande do Norte		Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	5	6	
		Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	1		
Ceará		Universidade Federal do Ceará (UFC)	6	6	
Sergipe		Universidade Federal do Sergipe (UFS)	3	3	
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1	2		
	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	1			
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1	1		
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1	1		
Piauí	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1	1		
Centro-Oeste	Brasília	Universidade de Brasília (UnB)	15	19	
		Universidade católica de Brasília (UCB)	4		
	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	8	12	
		Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	4		
	Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	6	7	
		Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	1		
	Goiás	Universidade Federal de Goiás (UFG)	4	5	
		Universidade Estadual de Goiás (UEG)	1		
Norte	Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	6	8	
		Universidade Estadual do Pará (UEPA)	2		

TABELA 5 – Distribuição de produções pelas IES

(conclusão)

Região	Estado	IES	Número de trabalhos	TOTAL
	Rondônia	Universidade Federal de Rondônia (UFRO)	4	5
		Universidade Estadual de Rondônia (UFRO)	1	
	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	3	3
	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	3	3
	Amapá	Universidade Federal do Amapá (FOPROP)	2	2
	Roraima	Universidade Estadual de Roraima (UERR)	1	2
	Roraima	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	1	
TOTAL			301	301

Fonte: Dados Abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

Verificamos, conforme os dados do quadro acima, que a região Sudeste apresenta maior quantidade de trabalhos, em especial nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, sendo a UFF com maior número de trabalhos publicados no Rio de Janeiro, com 13 produções e a UNESP, com 23 trabalhos distribuídos entre seus *campi*, sendo seis trabalhos na UNESP - Araraquara, seis na UNESP-Bauru, cinco na UNESP-Marília, três na UNESP-Rio Claro; dois na UNESP-Presidente Prudente e um na UNESP-São José do Rio Preto. Destaca-se também a UFSCar, que possui um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, com 18 produções sobre a temática analisada nesta pesquisa.

Nos três estados que compõem a região sul do Brasil, constatamos diversos trabalhos que correspondem à SRM, dos quais, destacamos os trabalhos pela UEM, com 11 trabalhos, UFRGS, com oito trabalhos e a UFPR, com seis trabalhos publicados.

No Nordeste, temos uma expressão maior de trabalhos na Bahia pela UFBA, com dez trabalhos, a UFC, com seis trabalhos, e a UFMA, com cinco trabalhos.

Na região do Centro-Oeste, destaca-se a UnB, na capital do Brasil, com 15 trabalhos sobre a SRM. Na região Norte, destacaram-se a UFPA e a UEPA, com oito trabalhos, no período analisado.

Constatamos que, em todas as regiões brasileiras, há trabalhos sobre a SRM, o que evidencia a sua existência e a preocupação dos pesquisadores nessa temática. A seguir, far-se-á a análise na categoria “Educação”, que apresenta maior relevância para esta Dissertação, dos professores orientadores nas IES e as regiões brasileiras que se vinculam às suas pesquisas sobre o tema da SRM.

3.2 ORIENTADORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA AMOSTRA NA ÁREA DE AVALIAÇÃO DA CAPES: “EDUCAÇÃO”

Nesta seção, apresentamos o quadro com informações dos trabalhos na categoria “Educação”, distribuídos por unidades da federação, instituições e orientadores (Tabela 6, Tabela 7, Tabela 8, Tabela 9 e Tabela 10 abaixo). Essa informação torna-se relevante, pois oferece informações sobre os agentes que estão atuando no campo acadêmico da Educação Especial especificamente.

TABELA 6 – Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Sudeste

(continua)

IES – REGIÃO SUDESTE	Orientador (a)	Nº de orientações
UFF	Valdelúcia Alves da Costa	2
	Mônica Vasconcellos	1
	Ana Regina e Souza Campello	1
	Suzete Araujo Oliveira Gomes	1
UFSCAR	Kátia Regina Moreno Caiado	2
	Izabella Mendes Sant’Ana	1
	Luciana Cristina Salvatti Coutinho	1
UERJ	Rosana Glat	4
	Leila Regina D’Oliveira de Paula Nunes	2
	Elizabeth Fernandes de Macedo	1
	Rosimeri de Oliveira Dias	1
	Anelice Astrid Ribetto	1
	Annie Gomes Redig	1
	Cátia Crivelenti de Figueiredo	1
UFES	Sonia Lopes Victor	4
	Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	3
	Denise Meyrelles de Jesus	3
	Rogério Drago	1
UNESP	Leandro Osni Zaniolo – UNESP – Araraquara	3
	Eduardo José Manzini – UNESP – Marília	3
	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – UNESP – Presidente Prudente	2
	Miguel Cláudio Moriel Chacon – UNESP - Marília	1
	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo – UNESP - Araraquara	2

TABELA 6 – Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Sudeste

(conclusão)

IES – REGIÃO SUDESTE	Orientador (a)	Nº de orientações
UNESP	Eder Pires de Camargo – UNESP - Bauru	1
UNESP	Anna Augusta Sampaio de Oliveira UNESP - Marília	1
CUML	Tárcia Regina da Silveira Dias	3
UFRRJ	Márcia Denise Pletsch	1
UNIOESTE	Monica Fürkötter	1
UNESA	Helenice Maia	1
UFRJ	Celeste Azulay Kelman	2
USP	Rosângela Gavioli Prieto	2
	Edna Antonia de Mattos	1
UNITAU	Suelene Regina Donola Mendonça	1
UEMG	Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes	1
UNICAMP	Lilian Cristine Ribeiro Nascimento	1
IFTM	Otaviano José Pereira	1
UNISANTOS	Alexandre Saul Pinto	1
UNISAL	Valéria Oliveira de Vasconcelos	1
	Sueli Maria Pessagno Caro	1
UNISO	Wilson Sandano	1
UFU	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	1
UNICID	Ecleide Cunico Furlanetto	1
UNOESTE	Raquel Rosan Christino	1
TOTAL	42	66

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

TABELA 7 – Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Sul

(continua)

IES – REGIÃO SUL	Orientador (a)	Nº de orientações
UFSC	Rosalba Maria Cardoso Garcia	1
	Maria Helena Michels	1
UEL	Célia Regina Vitaliano	3
	Maria Cristina Marquezine	3
	Silvia Márcia Ferreira Meletti	1
PUC - PR	Paulo Roberto Alcântara	1
UNINTER - CURITIBA	Ivo José Both	1
UFPel	Magda Floriana Damiani	1

TABELA 7 – Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Sul

(conclusão)

IES – REGIÃO SUL	Orientador (a)	Nº de orientações
UFPel	Síglia Pimentel Hoher Camargo	1
UEM	Nerli Nonato Ribeiro Mori	5
	Áurea Maria Paes Leme Goulart	1
UEM	Solange Franci Raimundo Yaegashi	1
FURG	Narjara Mendes Garcia	1
UFPR	Nilson Marcos Dias Garcia	1
	Tania Stoltz	1
	Maria Augusta Bolsanello	1
	Laura Ceretta Moreira	1
	Helga Loos-Sant'Ana	1
	Sueli Fernandes	1
UFSM	Fabiane Adela Tonetto Costas	1
	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes	1
UNIVILLE	Aliciene Fusca Machado Cordeiro	2
UNIVALI	Regina Célia Linhares Hostins	5
UEPG	Jefferson Mainardes	1
	Silmara de Oliveira Gomes Papi	1
UFRGS	Rosane Aragón	1
	Claudio Roberto Baptista	1
	Lisiane de Oliveira Porciuncula	1
UCS	Cláudia Alquati Bisol	1
UNIOESTE	Elisabeth Rossetto	1
	Marize Rauber Engelbrecht	1
PUC - RS	Isabel Cristina Machado de Lara	2
UTP - PR	Silvia Sofia Scheid da Silva	1
	Anita Helena Schlesener	1
UNISC	Betina Hillesheim	1
URI	Silvia Regina Canan	1
TOTAL	36	50

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

TABELA 8 – Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Nordeste

IES – REGIÃO NORDESTE	Orientador (a)	Nº de orientações
UFPE	Laêda Bezerra Machado	1
UFFS	Solange Lucas Ribeiro	1
UFBA	Theresinha Guimarães Miranda	6
	Desirée De Vit Begrow	1
	Giovana Cristina Zen	1
UEBA	Jocenildes Zacarias Santos	1
UFC	Adriana Leite Limaverde	2
	Maristela Lage Alencar	1
	Adriana Eufrásio Braga Sobral	1
FUFS	Isa Regina Santos dos	1
UFRN	Luzia Guacira dos Santos Silva	2
	Lúcia de Araújo Ramos Martins	2
	Francisca Maria Gomes Cabral Soares	1
UECE	Sílvia Maria Nóbrega Therrien	1
UFMA	Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho	1
	Silvana Maria Moura da Silva	1
	Marilete Geralda da Silva Perdigão	1
UEMA	Iris Maria Ribeiro Porto	1
UFAL	Neiza de Lourdes Frederico Fumes	1
UFS	Isa Regina Santos dos Anjos	1
TOTAL	20	28

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

TABELA 9 – Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Centro-Oeste

(continua)

IES – REGIÃO CENTRO-OESTE	Orientador (a)	Nº de orientações
UNB	Amaralina Miranda de Souza	4
	Antônio Villar Marques de Sá	1
	Denise de Souza Fleith	1
	Cristina Massot Madeira Coelho	1
UFG	Dulcéria Tartuci	2
	Maria Marta Lopes Flores	1
UEG	Marlene Barbosa de Freitas	1

TABELA 9 – Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Região Centro-Oeste

(conclusão)

IES – REGIÃO CENTRO-OESTE	Orientador (a)	Nº de orientações
UEMS	Celi Corrêa Neres	2
	Carlos Eduardo França	1
UFMS	Andressa Santos Rebelo	1
	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	1
	Vera Lucia Gomes	1
	Nesdete Mesquita Corrêa	1
UCB	Vanessa Terezinha Alves Tentes	1
	Pricila Kohls dos Santos	1
	Ivar César Oliveira de Vasconcelos	1
UFMT	Nivaldo Alexandre de Freitas	1
	Filomena Maria de Arruda Monteiro	1
	Ana Carrilho Romero Grunennvaldt	1
UFGD	Morgana de Fátima Agostini Martins	3
	Aline Maira da Silva	1
UCDB	Regina Tereza Cestari Oliveira	1
TOTAL	22	29

Fonte: Dados Abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

TABELA 10 – Número de orientações, por professor(a) orientador(a) – Norte

IES – REGIÃO NORTE	Orientador (a)	Nº de orientações
UFAM	João Otacílio Libardoni dos Santos	2
	Waldir Ferreira de Abreu	1
	João Luiz da Costa	1
UNIR	Anamaria Silveira	1
	Carmen Tereza Velanga	1
UFT	Carmem Lucia Artioli Rolim	2
UEPA	Nilda de Oliveira Bentes	1
	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	1
UFPA	Genylton Odilon Rêgo da Rocha	1
UFPI	Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	1
UFRN	Lúcia de Araújo Ramos Martins	1
TOTAL:	11	13

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

Observamos que de um total de 131 professores orientadores, 30 deles orientaram mais que um trabalho sobre a Sala de Recursos Multifuncionais. Constatou-se, através das tabelas acima, que a região Sudeste concentrou o maior número de trabalhos (66). A UNESP foi a instituição com maior número de trabalhos, sendo seis trabalhos na UNESP Araraquara, seis na UNESP Bauru, cinco na UNESP Marília, três na UNESP Rio Claro, dois na UNESP Presidente Prudente e um no *campus* de São José do Rio Preto.

A pesquisadora que mais orientou trabalhos na temática foi a Professora Theresinha Guimarães Miranda, da UFBA da Região Nordeste do Brasil, com seis trabalhos sob sua orientação. Com cinco orientações, tem-se as professoras Nerli Nonato Ribeiro Mori da UEM e Regina Célia Linhares Hostins da UNIVALI. Com quatro orientações, as professoras Rosana Glat da UERJ, Sonia Lopes Victor da UFES e Amaralina Miranda de Souza da UNB.

Averiguamos que em maior quantidade da amostra, os professores orientadores realizaram uma orientação, o que caracteriza e justifica a necessidade de articular mais pesquisas na área, a fim de considerar mais pesquisadores especialistas no campo, evidenciando pesquisas com maior aprofundamento e relevância para a educação, bem como, de trabalhos que envolvem a Política Educacional.

3.3 TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO RELACIONADAS AO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Esta seção se destina a elucidar os dados das quatro Teses e 20 Dissertações sobre SRM que foram classificadas como pesquisas do campo da Política Educacional (Tabela 11 e Apêndice B).

TABELA 11 – Trabalhos sobre SRM classificadas como pesquisas do campo da Política Educacional (2011-2020)⁵

(continua)

Ano da Produção	Teses Autor (a) e IES	Dissertações Autor (a) e IES	TOTAL
2011	-	Goyatá (2011) UEMG	1
2012	-	-	0
2013	Rodriguero (2013) UEM	Almeida (2013) UFF Cardoso (2013) UFG Lepke (2013) UNIJUÍ	6

⁵ As referências completas dos autores encontram-se no Apêndice B.

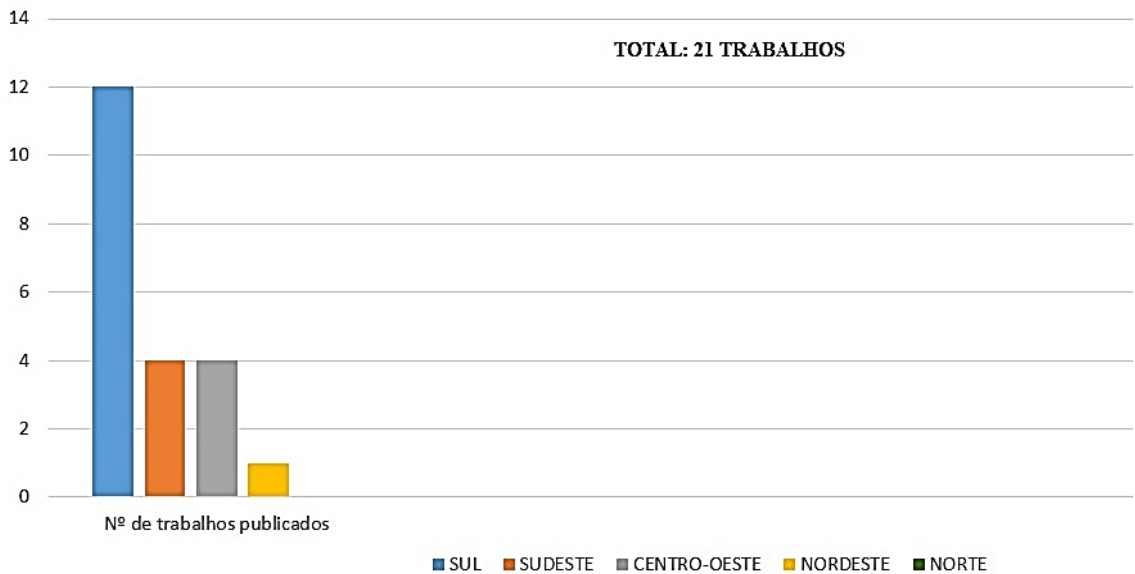
TABELA 11 – Trabalhos sobre SRM classificadas como pesquisas do campo da Política Educacional (2011-2020)
(conclusão)

Ano da Produção	Teses Autor (a) e IES	Dissertações Autor (a) e IES	TOTAL
		Sierra (2013) UEM Silva (2013) UFF	
2014	-	Melo (2014) UFGD Rocha (2014) UNIVALI Tibola (2014) URI	3
2015	Luna (2015) UFBA	Garrido (2015) UCB Silva (2015) UFF Silveira (2015) UNIOSTE	4
2016	Cerezuela (2016) UEM Gomes (2016) UFPR	Rocha (2016) UFPR Souza (2016) UFG	4
2017	-	-	0
2018	-	Marquet (2018) UFRGS	1
2019	-	Gomes (2019) UFP	1
2020		Santos (2020) UEL	1
TOTAL	4	17	21

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

Com a elaboração da Tabela, observamos que a primeira Dissertação sobre SRM como Política Educacional foi a defendida por Goyatá (2011), na UEMG, que teve como objetivo apresentar “a criança e a diferença em processo de inclusão”, fazendo reflexões sobre as aproximações entre o AEE e a escola comum (regular). Do mesmo modo, conforme pôde-se observar no Apêndice A, o número de trabalhos aumentou, a partir de 2013. O quadriênio 2013-2016 apresentou o maior número de produções, com quatro teses (Rodríguez, 2013; Luna, 2015; Cerezuela, 2016; Gomes, 2016) e 13 Dissertações (Almeida, 2013; Cardoso, 2013; Lepke, 2013; Sierra, 2013; Silva, 2013; Melo, 2014; Rocha, 2014; Tibola, 2014; Garrido, 2015; Silva, 2015; Silveira, 2015; Rocha, 2016; Souza, 2016).

Esses dados revelam que a Região Sul tem avançado nas pesquisas sobre SRM como Política Educacional. O Gráfico 1 apresenta os 21 trabalhos, de acordo com as regiões geoeconômicas brasileiras.

GRÁFICO 1 – Distribuição das pesquisas sobre SRM no campo da Política Educacional pelas regiões do Brasil

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

Ao reunir as produções por regiões do país, observamos uma predominância na região Sul, representando 51,14% das Teses e Dissertações (12 trabalhos). Em seguida, a Região Sudeste e Centro-Oeste, ambas com 19,04% (correspondentes a 4 trabalhos em cada região, respectivamente). A região Nordeste possui 4,76% das Teses e Dissertações (1 trabalho), defendido em IES do estado da Bahia.

Segundo Bourdieu (2011), ao avançar o conhecimento do campo científico, para servir-se da ciência, permite-se descobrir e superar obstáculos, possibilitando avanços “que implicam à ciência o fato de ocupar nesse campo uma posição” (Bourdieu, 2011, p. 38).

No próximo capítulo será apresentada a metapesquisa de 18 trabalhos que abordam, de modo específico, as SRMs no campo da Política Educacional (Grupo A - Apêndice B), a partir da leitura integral dos trabalhos e análise dos elementos definidos para esta Dissertação, a fim de que, conforme Bourdieu (2011) enfatiza, possamos descobrir e superar obstáculos, identificando a SRM enquanto política educacional.

CAPÍTULO 4

METAPESQUISA DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (2011-2020) NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Este capítulo expõe a metapesquisa de quatro Teses e 14 Dissertações que abordam, de modo específico, as SRMs, no campo da Política Educacional (Quadro 3). Trata-se da última etapa da metapesquisa, ou seja, a integração dos dados e redação do relatório (Mainardes, 2021).

QUADRO 3 – Autoras das Teses e Dissertações incluídos na metapesquisa

Produção acadêmica	Autoras
Tese	Cerezuela (2016); Gomes (2016); Luna (2015); Rodriguero (2013).
Dissertação	Almeida (2013); Cardoso (2013); Gomes (2019); Goyatá (2011); Lepke (2013); Melo (2014); Rocha (2014); Rocha (2016); Santos (2020); Sierra (2013); Silva (2013); Silva (2015); Silveira (2015); Souza (2016).

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Nota: Referências completas no Apêndice B.

Nesta Dissertação, os itens selecionados para a análise foram os seguintes:

- Caracterização dos trabalhos incluídos na metapesquisa;
- Perspectiva teórico-epistemológica (explicitada ou implícita no texto);
- Posicionamento epistemológico;
- Enfoque epistemológico e/ou ético-ontopistemológico;
- Tipo de epistemologia (profunda ou de superfície);
- Tipo de Pesquisa (quantitativa, qualitativa e/ou quali-quantitativa);
- Abrangência dos estudos (local, regional, nacional, global);
- Níveis de abordagem/abstração (descrição, análise e compreensão);
- Conceito de Educação Especial;
- Conceito de Inclusão;
- Conceito de Política;
- Conceito de Política Educacional;
- Conceito de Sala de Recursos Multifuncionais.

4.1 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: CARACTERIZAÇÃO DOS TRABALHOS INCLUÍDOS NA METAPESQUISA

A Tabela 12 apresenta o ano de defesa dos trabalhos incluídos na metapesquisa (Grupo A do Apêndice B).

TABELA 12 – Quantidade de Teses e Dissertações que abordam, de modo específico, as SRMs, na perspectiva da Política Educacional

Ano	Teses	Dissertações	Total
2011	-	1	1
2012	-	-	0
2013	1	5	6
2014	-	2	2
2015	1	2	3
2016	2	2	4
2017	-	-	3
2018	-	-	2
2019	-	1	1
2020	-	1	1
Total	4	14	18

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2023).

Observa-se que a maior concentração de produção ocorreu no período de 2013-2016, com 15 trabalhos: Almeida (2013), Gomes (2016), Goyatá (2011) e Melo (2014) realizaram suas pesquisas considerando a SRM enquanto AEE na Educação Inclusiva; Cerezuela (2016), Rocha (2014), Rocha (2016), Rodriguero (2013), Sierra (2013), Silveira (2015) e Souza (2016) abordaram a SRM a partir da PNEEPEI ou por meio das Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar, conforme denominaram em suas pesquisas; Cardoso (2013) analisou a política a partir da organização, funcionamento e avaliação do AEE nas SRMs; Gomes (2019) e Luna (2015) teceram aproximações da SRM enquanto política pública; Lepke (2013) realizou um trabalho avaliando diretamente a SRM para o público-alvo de alunos com deficiência e suas implicações políticas; Santos (2020) buscou relacionar políticas e práticas desenvolvidas em relação a alunos com deficiência intelectual; Silva (2015) objetivou destacar o contexto de inclusão da SRM; Silva (2013) realizou um estudo comparativo entre políticas públicas, formação de professores e inclusão.

4.2 ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

Nesta seção, apresentamos as principais características e perspectivas teórico-epistemológicas das produções acadêmicas sobre a SRM, evidenciando informações que foram inseridas em uma planilha do *Excel* para sistematização dos dados a partir da leitura integral e análise individual dos trabalhos.

4.2.1 Perspectivas epistemológicas

Tello (2012) desenvolveu o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional – EEPE, formado por três elementos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

A perspectiva epistemológica refere-se ao fundamento teórico-epistemológico da pesquisa. Para Mainardes (2021, p. 31), alguns exemplos que podem ser adotados de perspectivas pelo pesquisador são: Marxismo, Neomarxismo, Estruturalismo, Pós-estruturalismo, Pluralismo, entre outros.

Outro aspecto a ser observado no emprego desse elemento da análise se caracteriza pelas evidências do emprego de teorização combinada, teorização adicionada ou até mesmo a ausência de teorização. De acordo com Mainardes (2017, 2018, 2021), a teorização combinada baseia-se na articulação de teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, compondo um quadro consistente para fundamentar a análise. A teorização adicionada ocorre a partir da adição de ideias e conceitos sem coerência, unidade ou articulação teórica. Essa tentativa pode acarretar na configuração de uma fundamentação frágil, pouco coerente e desarticulada. Por último, a ausência de teorização ocorre nos casos em que não há explicitação e o emprego de perspectiva teórica na pesquisa. A Tabela 13 mostra a situação da perspectiva epistemológica dos 18 trabalhos da metapesquisa.

TABELA 13 – Explicitação da perspectiva epistemológica nas Teses e Dissertações

Explicitação de uma perspectiva epistemológica	Quantidade	Percentual
Sim	14	77,77%
Não	4	22,22%
Total	18	100%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Observa-se que a maioria dos autores (14) explicitou a perspectiva epistemológica (Almeida, 2013; Cardoso, 2013; Cerezuela, 2016; Gomes, 2016; Goyatá, 2011; Lepke, 2013; Luna, 2015; Rocha, 2014; Rodriguero, 2013; Santos, 2020; Sierra, 2013; Silva, 2013; Silveira, 2015 e Souza, 2016).

As perspectivas explicitadas pelas autoras foram as seguintes: Teoria Crítica (cinco trabalhos); Histórico-Cultural (três trabalhos); Teoria Social (dois trabalhos); Pluralismo (dois trabalhos); Crítica-Reflexiva (um trabalho) e Materialismo Histórico-Dialético (um trabalho). Um menor número de autoras, 22,22% (quatro trabalhos), não explicitaram sua classificação quanto à perspectiva epistemológica.

Os trabalhos que não explicitaram a perspectiva epistemológica foram classificados com as seguintes categorias como teorização combinada (dois trabalhos) e teorização adicionada (dois trabalhos). Essa classificação teve como base a classificação de McLennan (1996), Mainardes (2017, 2018), os quais explicam que a teorização combinada é formada com a contribuição de autores de diferentes perspectivas teóricas, mas que constituem um quadro teórico consistente. Na teorização adicionada, há o mero adionamento e/ou sobreposição de ideias de diferentes autores e que resulta em uma combinação pouco consistente ou incoerente. O Quadro 4 apresenta, de forma sistematizada, a classificação de acordo com a análise da pesquisadora.

QUADRO 4 – Perspectiva epistemológica explícita e/ou classificação do pesquisador

Autor (a)	Classificação explicitada pelo autor (a)	Classificação pela pesquisadora
Almeida (2013)	Teoria Crítica	
Cardoso (2013)	Teoria Crítica	
Cerezuela (2016)	Teoria Crítica	
Gomes (2016)	Teoria Crítica-Reflexiva	
Gomes (2019)		Teorização Adicionada
Goyatá (2011)	Teoria Crítica	
Lepke (2013)	Pluralismo	
Luna (2015)	Histórico-Cultural	
Melo (2014)		Teorização Combinada
Rocha (2014)	Pluralismo	
Rocha (2016)		Teorização Combinada
Rodriguero (2013)	Histórico-Cultural	
Santos (2020)	Teoria Social	
Sierra (2013)	Histórico-Cultural	
Silva (2013)	Teoria Crítica	
Silva (2015)		Teorização Adicionada
Silveira (2015)	Teoria Social	
Souza (2016)	Materialismo Histórico-Dialético	
TOTAL	14	4

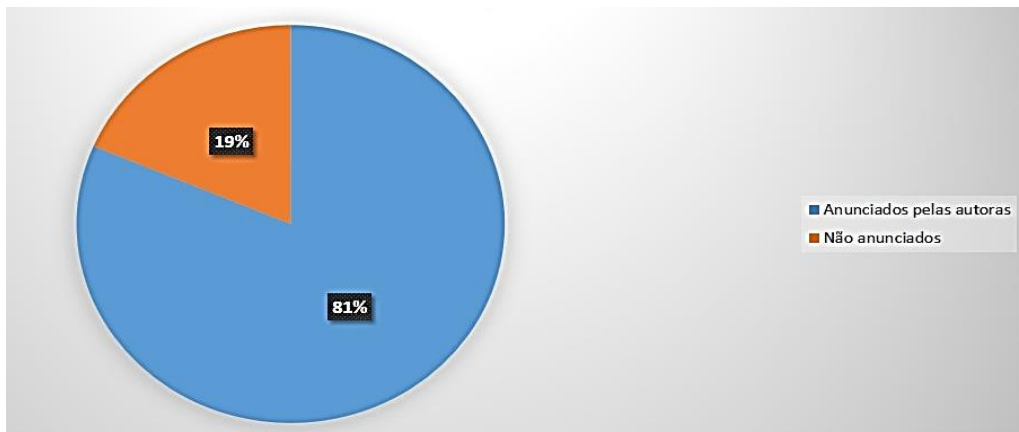
Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

A classificação pela pesquisadora partiu de evidências observadas nos trabalhos de Gomes (2019) e Silva (2015), que combinaram de forma pouco consistente ideias de diferentes autores, tendo como característica a Teorização Adicionada. Melo (2014) e Rocha (2016) evidenciaram um quadro teórico mais consistente e articulado, de modo a configurar a Teorização Combinada.

4.2.2 Posicionamento epistemológico

Os trabalhos foram analisados a partir da definição do posicionamento epistemológico anunciado pelas autoras em suas pesquisas. O Gráfico 2, a seguir, apresenta a porcentagem dos trabalhos que anunciaram esse elemento no texto:

GRÁFICO 2 – Percentual de posicionamento epistemológico anunciado pelas autoras nos trabalhos analisados



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Dos 18 trabalhos, 14 explicitaram o posicionamento epistemológico (Tabela 14).

TABELA 14 – Posicionamento epistemológico explicitado pelas autoras nos trabalhos analisados

Posicionamento epistemológico	Quantidade de trabalhos	Autoras
Crítico	10	Almeida (2013), Cardoso (2013), Cerezuela (2016), Lepke (2013), Luna (2015), Rocha (2014), Rodriguero (2013), Sierra (2013), Silva (2013), Souza (2016)
Crítico-Reflexivo	2	Gomes (2016)
Crítico-Social	1	Silveira (2015)
Histórico-Social	1	Goyatá (2011), Santos (2020)
TOTAL:		14 trabalhos

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

O Quadro 5 explicita a definição de posicionamentos epistemológicos mais comuns nas pesquisas do campo da Política Educacional, segundo Mainardes (2017):

QUADRO 5 – Exemplos de posicionamentos epistemológicos de acordo com Mainardes (2017)

Posicionamento	Características dos trabalhos
Analítico	Apresentam análise de dados, ou o desenvolvimento de um ensaio teórico, pautado em um referencial teórico. Em geral, não expõem um posicionamento mais explícito com relação à política investigada, questões abordadas ou dados analisados.
Crítico-analítico	Apresentam um esforço para contextualizar a política ou tema. Os autores buscam explicitar seu posicionamento sobre a política ou tema investigado.
Crítico-normativo	Mostram trabalhos que, além de fazer a análise, estabelecem alternativas ou soluções para os problemas identificados na política investigada.
Crítico-radical	Nesses casos, os trabalhos descrevem análises mais profundas sobre a política investigada e apresentam as contradições das políticas e suas consequências para a sociedade. Tentam compreender estruturas mais amplas.
Empirista	São trabalhos que elucidam dados estatísticos ou dados de pesquisa, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização.

Fonte: Mainardes (2017).

Os quatro trabalhos que não evidenciaram o posicionamento epistemológico foram classificados pela pesquisadora seguindo o Quadro 5 acima. A Tabela 15 aduz a classificação:

TABELA 15 – Posicionamento epistemológico conforme classificação da pesquisadora

Posicionamento epistemológico	Quantidade de trabalhos	Autoras
Empirista	3	Melo (2014), Rocha (2016), Silva (2015)
Analítico	1	Gomes (2019)
TOTAL:		4 trabalhos

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

A classificação empirista foi atribuída aos quatro trabalhos que apresentaram coleta de dados, porém, com pouca análise dos resultados obtidos, ou sem articulação teórica assumida. Classificado com posicionamento epistemológico analítico tivemos um trabalho que apresentou um referencial teórico articulado às suas análises de dados.

A partir dos termos empregados pelas autoras, os posicionamentos epistemológicos foram os seguintes: crítico (dez trabalhos), crítico-reflexivo (dois trabalhos), histórico social (um trabalho), crítico-social (um trabalho) e, na classificação da pesquisadora nos trabalhos que não evidenciaram esse elemento em sua pesquisa, obtivemos o posicionamento empirista (três trabalhos) e analítico (um trabalho).

4.2.3 Enfoque epistemológico

O Enfoque epistemológico consiste na construção metodológica coerente com a perspectiva e posicionamento epistemológico assumidos pelo pesquisador. Segundo Mainardes (2021, p. 32), alguns determinantes podem ser analisados nos trabalhos da metapesquisa como:

- Se há coerência interna, atrelando o problema de pesquisa, os objetivos traçados, o referencial teórico, metodologia adotada, análises de dados e hipóteses levantadas até as conclusões;
- Se a perspectiva teórico-epistemológica assumida ou evidenciada na pesquisa são coerentes a partir da análise realizada;
- Como o autor opera entre a teoria e/ou as teorias que fundamentam sua análise;
- Se há possibilidade de mapear os pontos chave do texto, a partir de uma configuração textual com coerência.

O enfoque epistemológico, segundo Mainardes (2021), considera o “fio condutor” da pesquisa, envolve a articulação dos elementos na análise do texto em sua totalidade. Para compreender os elementos nos trabalhos analisados, construiu-se um quadro (Apêndice D), em que se observou a composição das pesquisas baseada nos seguintes dados:

- Estrutura do trabalho;
- Tema da Pesquisa;
- Referencial Teórico;
- Problema de pesquisa;
- Objetivo Geral;
- Objetivos Específicos;
- Tipo de Pesquisa;
- Procedimentos Metodológicos;
- Revisão de Literatura;
- Análises;
- Conclusões/Resultados; e,
- Articulação entre os elementos.

Com a construção do Apêndice D, tornou-se perceptível os elementos constituintes das pesquisas, bem como as fragilidades que podem ser identificadas, como a falta de informações nos resumos, a especificação da orientação metodológica, pois este se implica na

indicação das técnicas e dos instrumentos adotados na pesquisa em consonância com o referencial teórico adotado.

Tello e Mainardes (2015, p. 158) destacam que a construção metodológica da pesquisa deve resultar da definição da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico que o autor emprega no seu trabalho. Essa coerência se dá a partir da vigilância epistemológica. Para Popper (1975), toda técnica é sempre antecipada por um interesse, uma indagação, um problema, o que a define como algo teórico, que antecede a experimentação.

O Apêndice D aduz uma tentativa de registrar aspectos relacionados ao enfoque epistemológico das Teses e Dissertações. Os itens analisados, presentes no resumo ou nos elementos textuais (corpo do trabalho), foram os seguintes: estrutura do trabalho, tema da pesquisa, problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, tipo de pesquisa, procedimentos metodológicos, revisão de literatura, análises, conclusões/resultados, articulação entre os elementos citados.

Mainardes (2017, p. 10) explica que a análise do enfoque epistemológico é complexa e requer do pesquisador, que realiza a metapesquisa, o domínio de diferentes bases teórico-epistemológicas que têm sido utilizadas no campo, bem como o exercício de analisar a epistemologia das pesquisas com base no referencial que foi empregado.

Articular os elementos para a compreensão do enfoque epistemológico se torna uma tarefa complexa que reflete na análise da consistência e coerência no que se refere às questões teóricas, epistemológicas e metodológicas dos trabalhos analisados.

Observou-se que muitos trabalhos apresentam resumos frágeis, que não consideram a síntese da totalidade da pesquisa. Ao elencar categorias para análises percebeu-se a falta de coerência em alguns trabalhos ou a anunciação de métodos que não se fazem presentes nas análises.

O tema da pesquisa, objetivos e o tipo de pesquisa não foram encontrados em todos os resumos, mas, de modo geral, foram anunciados na introdução dos trabalhos. A revisão de literatura não foi evidenciada em todas as pesquisas, apesar de perceber que as autoras buscavam evidenciar tais informações durante os elementos do texto.

Evidenciar tais informações nos resumos torna o trabalho de compreensão sistematizado para os leitores, que podem aprofundar a leitura nos elementos do texto, porém já encontram, a partir da leitura do resumo, as informações básicas a respeito da sua pesquisa. As palavras-chave são elementos fundamentais desse processo.

Os objetivos específicos foram expostos no resumo de nove trabalhos (Almeida, 2013; Cerezuela, 2016; Gomes, 2016; Goyatá, 2011; Luna, 2015; Silva, 2013; Silva, 2015; Silveira, 2015 e Souza, 2016).

O tipo de pesquisa empregado nos trabalhos foi indicado em 13 trabalhos (Cardoso, 2013; Goyatá, 2011; Lepke, 2019; Luna, 2015; Melo, 2014; Rocha, 2014; Rocha, 2016; Rodriguez, 2013; Santos, 2020; Sierra, 2013; Silva, 2015; Silveira, 2015 e Souza, 2016).

Tais informações foram sendo evidenciadas nos elementos estruturais dos trabalhos, muitos apresentaram os objetivos e tipo de pesquisa na introdução, outros nos elementos metodológicos. Vale ressaltar a importância da reflexividade e vigilância epistemológica (Tello; Mainardes, 2016), que auxiliam na construção das pesquisas, favorecendo a objetividade, o esclarecimento e a reflexão acerca das informações evidenciadas no texto.

A revisão de literatura, estado do conhecimento ou o levantamento da produção científica é uma etapa importante para as pesquisas. Os trabalhos que evidenciaram esse elemento em sua constituição foram: Almeida, 2013; Cerezuela, 2016; Gomes, 2016; Gomes, 2019; Goyatá, 2011; Lepke, 2019; Rocha, 2014; Rodriguez, 2013; Santos, 2020; Silva, 2015 e Silveira, 2015.

A articulação entre os elementos analisados, descritos no Apêndice D, nos trabalhos também foram observados, as autoras que tiveram essa evidência de articulação perceptível na interlocução entre os elementos constituintes da pesquisa compõem a maior parte na amostra analisada, totalizando 13 pesquisas. Em cinco trabalhos analisados (Cardoso, 2013; Gomes, 2019; Melo, 2014; Rocha, 2016 e Silva, 2015), as autoras realizaram essa articulação na percepção da pesquisa a partir da leitura integral, porém poderiam ter evidenciado informações importantes no resumo e na introdução, a fim de ampliar a compreensão dos elementos iniciais da leitura.

As conclusões, considerações finais e/ou resultados da pesquisa também evidenciam um elemento importante de ser sistematizado, mesmo que de maneira breve, nos resumos dos trabalhos. Observando essa característica, 15 trabalhos tiveram esse elemento apresentado no resumo (Almeida, 2013; Cardoso, 2013; Gomes, 2016; Goyatá, 2011; Lepke, 2013; Luna, 2015; Melo, 2014; Rocha, 2014; Rodriguez, 2013; Santos, 2020; Sierra, 2013; Silva, 2013; Silveria, 2015 e Souza, 2016); e, três trabalhos não evidenciaram essa característica (Gomes, 2019; Rocha, 2016 e Silva, 2015).

Os elementos na construção da pesquisa (evidencia a situação problema, expõe os objetivos, o referencial teórico, processos metodológicos, análises de dados, conclusões) na análise do texto em sua totalidade, segundo Mainardes (2021), puderam ser visualizados a partir

da construção do Apêndice D, que possibilitou considerar um quadro de informações pertinentes no que tange à forma e estrutura do trabalho, permitindo a análise dos elementos, a percepção do “fio condutor” durante as análises e a coerência empregados nas pesquisas.

4.2.4 Tipo de epistemologia

De acordo com Ball (2015), há dois tipos básicos de epistemologia: profunda e de superfície. A epistemologia profunda refere-se aos pilares da pesquisa, envolve questões mais amplas e profundas, relacionando pressupostos de poder, verdade e subjetividade. Já na epistemologia de superfície, Ball (2011) esclarece que esta se preocupa com as relações entre conceptualização, desenho da pesquisa, sua condução e interpretação.

A Tabela 16 elucida a classificação dos trabalhos quanto ao tipo de epistemologia.

TABELA 16 – Tipo de epistemologia

Tipo de epistemologia	Quantidade de trabalhos
Epistemologia de superfície	12
Epistemologia profunda	6
TOTAL:	18

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Para compor esse quadro, analisamos os elementos descritos por Ball (2011, 2015) e identificamos o emprego de epistemologia profunda nas teses de Cerezuela (2016); Gomes (2016); Rodrigo (2013) e nas dissertações de Goyatá (2011); Lepke (2013) e Silva (2013).

O maior número de trabalhos (12) foi classificado como epistemologia de superfície, com reflexões sobre o acesso aos dados e interpretação das autoras. Sobre o tipo de epistemologia Ball (2011) reitera:

[...] de variadas formas, nossa pesquisa e nossas conceptualizações científicas, podem ser fixadas em projetos políticos e processos sociais mais amplos, bem como em funções de gerenciar e neutralizar “problemas sociais”, apesar de uma fachada de objetividade obscurecer esse processo e posteriormente permitir ao pesquisador categorizar, profissionalizar e restringir-se a “problemas” específicos (Ball, 2011, p. 33).

As abordagens no campo da educação são variadas e suas construções estão relacionadas aos objetivos e à forma como os pesquisadores desenvolvem o objeto de estudo em seus projetos de pesquisa.

4.2.5 Tipo de pesquisa

Com relação ao tipo de pesquisa, foram considerados dois aspectos:

- a) Quanto à natureza da pesquisa: qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa (Tabela 17);
- b) Quanto às técnicas de coleta e análise de dados: pesquisa bibliográfica, documental, empírica, pesquisa de natureza teórica ou mais de um procedimento de coleta de dados (Tabela 18).

TABELA 17 – Quantidade de trabalhos quanto à natureza da pesquisa

Tipo de pesquisa	Quantidade	Percentual
Qualitativa	15	83,33%
Quali-quantitativa	3	16,66%
Quantitativa	-	-
Total	18	100%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

A maioria dos trabalhos se enquadrou na pesquisa qualitativa (15 trabalhos), em que as autoras se utilizaram de diferentes técnicas para a coleta de dados, muitas vezes, aliando mais de um procedimento, como será apresentado na sequência. Somam-se quatro trabalhos de natureza quali-quantitativas e nenhum trabalho de caráter quantitativo exclusivamente.

Gamboa (2008, p. 10) considera que “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa há implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados”. Os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância no campo da Política Educacional.

A Tabela 18 mostra os dados relacionados às técnicas de coleta de dados.

TABELA 18 – Técnicas de coleta e análise de dados utilizados

(continua)

Tipo de Pesquisa	Quantidade
Pesquisa documental + entrevista	5
Questionário + entrevista	3
Pesquisa Bibliográfica	2
Pesquisa Bibliográfica + questionário	2

TABELA 18 – Técnicas de coleta e análise de dados utilizados

(conclusão)

Tipo de Pesquisa	Quantidade
Estudo de caso + entrevistas	2
Pesquisa Bibliográfica + Pesquisa de campo	1
Grupo focal	1
Grupo focal + entrevistas	1
Observação + entrevistas	1
Total	18

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Observa-se que a maior parte das pesquisadoras optou por utilizar mais de um procedimento de coleta de dados (16 trabalhos), com predomínio de entrevistas na maioria dos trabalhos analisados (12 trabalhos). Analisando esses dados, para compor os tipos de pesquisa que foram utilizados, observamos o seguinte resultado, conforme a Tabela 19:

TABELA 19 – Quantidade de trabalhos de acordo com os Tipos de Pesquisa

Tipo de Pesquisa	Quantidade
Empírica	8
Documental e Empírica	5
Teórica e Empírica	3
Teórica	2
Total	18

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

A maior parte dos trabalhos (16) combinou duas ou mais técnicas de coleta e análise de dados. Tonietto (2018) chama essa abordagem de híbrida, por se caracterizar a partir de uma abordagem de forma combinada. Os oito trabalhos classificados como pesquisa empírica utilizaram-se dos seguintes procedimentos de coleta de dados: questionários, entrevistas, observações diretas ou grupo focal. Os trabalhos que relacionaram o tipo documental e empírica, realizaram em geral a análise dos documentos e a coleta de dados por intermédio de entrevistas ou de questionários (cinco trabalhos). Os trabalhos de abordagem teórica e empírica (três trabalhos) realizaram a pesquisa bibliográfica complementando com entrevistas e, por fim, dois trabalhos foram classificados como de natureza teórica.

4.2.6 Nível de abrangência

A Tabela 20 sintetiza a quantidade de trabalhos de acordo com o nível de abrangência.

TABELA 20 – Quantidade de trabalhos, por nível de abrangência

Nível de Abrangência	Quantidade
Local	12
Regional	4
Estadual	1
Nacional	1
Global	-
Total	18

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Dos 18 trabalhos, 12 são de nível de abrangência local (Almeida, 2013; Gomes, 2016; Gomes, 2019; Goyatá, 2011; Lepke, 2013; Luna, 2015; Melo, 2014; Rocha, 2014; Santos, 2020; Silva, 2013; Silva, 2015 e Silveira, 2015).

Os municípios abordados nesses estudos foram: Niterói – RJ, Petrópolis – RJ, São Borja – RS, Rio Branco – AC, Belo Horizonte – MG, um município do Noroeste de RS, Jequié – BA, Dourados – MS, Curitiba - PR, uma cidade do norte do PR, Florianópolis – SC, Araraquara – SP e Toledo – PR.

Em nível regional, há quatro trabalhos (Cardoso, 2013; Rocha, 2016; Rodriguero, 2013 e Sierra, 2013). As regiões pesquisadas foram: do Observatório Catalano de Educação Especial (Goiás); Região Sudeste; Região Centro-Oeste e Região Metropolitana de Curitiba.

Os níveis de abrangência estadual e nacional contaram com um trabalho em cada esfera: um abordando a pesquisa no estado de Goiás (Souza, 2016) e um analisando as cinco regiões do Brasil (Cerezuela, 2016).

Em geral, os trabalhos que abordam contextos locais apresentam poucas análises do contexto mais amplo da política investigada. Há um predomínio de dissertações com análises locais, possivelmente em virtude do tempo de duração do Mestrado. As Teses de Rodriguero, (2013) e Cerezuela (2016) realizaram um estudo mais aprofundado das Políticas Educacionais para Educação Especial/Inclusiva a nível nacional, considerando as singularidades, sobretudo, discutindo nas análises o cenário brasileiro.

4.2.7 Nível de abordagem/abstração

O nível de abordagem e/ou abstração refere-se ao modo como os pesquisadores descrevem as análises e conclusões. Mainardes e Tello (2016) fazem referência a três categorias

a saber: descrição, análise e compreensão. A seguir, observamos, no Quadro 6, as características de cada um dos níveis apresentados:

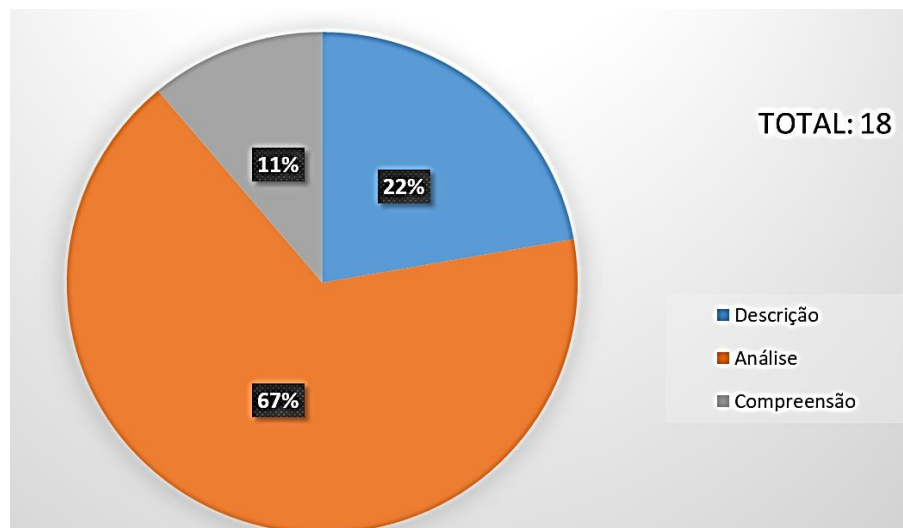
QUADRO 6 – Características dos níveis de abordagem/abstração

Categoria	Descrição
Descrição	Os trabalhos em geral apresentam pouca análise de ideias, conceitos e dados e os relaciona de forma superficial e reduzida, mesmo podendo aduzir algum grau de fundamentação teórica.
Análise	Os trabalhos têm como característica o fato de apresentar uma maior integração entre teoria e dados, uma vez que as teorias selecionadas no referencial teórico não são aplicadas de modo aleatório. Nesses trabalhos, em geral, os autores conseguem estabelecer conceitos, categorias e generalizações.
Compreensão	Os trabalhos conseguem estabelecer e elucidar reflexões e análises mais aprofundadas, e podem, ainda, servir de referência para demais pesquisas. Investigações que empreendem suas análises nesse nível articulam de modo coerente todos os elementos constituintes do EEPE, sendo inclusive mais fácil de fazer a identificação de tais posicionamentos ao realizar a metapesquisa.

Fonte: Adaptado de Mainardes e Tello (2016).

A partir dessas categorias, o *corpus* de trabalhos analisados, nesta metapesquisa, apresentou o seguinte quadro, no que tange ao nível de abordagem/abstração:

GRÁFICO 3 – Nível de abordagem/abstração dos trabalhos analisados



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Observamos, com base no gráfico, que ocorre o predomínio do nível de análise (12 trabalhos), correspondendo a 67% do total (Almeida, 2013; Gomes, 2016; Goyatá, 2011; Lepke, 2013; Luna, 2015; Melo, 2014; Rocha, 2014; Rocha, 2016; Sierra, 2013; Silva, 2013; Silveira, 2015 e Souza, 2016). O nível de descrição apresentou um percentual de 22%, correspondendo

a quatro trabalhos (Cardoso, 2013; Gomes, 2019; Santos, 2020 e Silva, 2015). O nível de compreensão representou um percentual de 11%, com um total de dois trabalhos.

Mainardes e Stremel (2019) identificam a necessidade de promover o desenvolvimento de pesquisas que contemplem um maior nível de abstração. Para tal classificação ser atingida, os trabalhos requerem apresentar análises mais profundas, em que ocorra a articulação, de modo coerente, de todos os elementos constituintes do EEPE: perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico. Os trabalhos classificados a nível de compreensão foram: Cerezuela (2016); Rodriguero (2013).

4.2.8 Conceito ou caracterização da Educação Especial empregados nas pesquisas analisadas

Para além dos elementos da EEPE (Tello, 2012; Tello; Mainardes, 2015), da observação dos itens da metapesquisa indicados por Mainardes (2021), foram elencadas informações que se fizeram pertinentes para as discussões teórico-conceituais. O primeiro deles, que se discute, nesta seção, é o conceito de Educação Especial empregada pelas autoras em seus trabalhos, conforme apresentado no Quadro 7 abaixo:

QUADRO 7 – Contribuições das pesquisadoras relacionadas ao Conceito de Educação Especial

(continua)

	Conceito	Autor
1	Na perspectiva crítica e, portanto, com vistas à educação enquanto direito inalienável e dessa maneira, inclusiva. Não faz sentido neste estudo regredirmos à concepção de educação especial enquanto único meio aceitável para a educação dos indivíduos.	Almeida (2013, p. 24)
2	(...) característica pedagógica do trabalho do docente que oferta esse atendimento, sendo esta uma possibilidade de favorecer o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por meio da busca de métodos diversificados de ensino que se contraponham ao modelo formal de currículo, mas que, ainda assim, contenham uma vertente voltada para o ensino em busca da produção de conhecimentos.	Cardoso (2013, p. 55)
3	A Educação Especial é mais conhecida pela sociedade, bem como no contexto escolar, ao se interagir com as demais propostas de inclusão pode ter ocorrido uma interpretação equivocada sobre o conceito que envolve cada segmento da inclusão, como se toda diversidade fosse da Educação Especial. Mori (2015, p. 6) reafirma que para a Educação Especial, os temas delimitados foram: o AEE para o público-alvo já definido neste texto; a organização da educação bilíngue para alunos surdos e “[...] políticas públicas intersetoriais para a eliminação das barreiras que impedem o acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola”. Nesse processo, busca-se a igualdade de direitos e a possibilidade de desenvolvimento, que o AEE pode oferecer.	Cerezuela (2016, p. 118)
4	A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...] As	Gomes (2016, p. 35)

QUADRO 7 – Contribuições das pesquisadoras relacionadas ao Conceito de Educação Especial

(continuação)

	Conceito	Autor
	atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.	
5	A Educação Especial é uma modalidade de ensino que atravessa todas as etapas e modalidades, indo da educação infantil até o ensino superior e cada etapa deve oferecer recursos que possam efetivar a inclusão da pessoa com deficiência.	Gomes (2019, p.14)
6	Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do ensino do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.	Goyatá (2011, p. 46)
7	[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.	Lepke (2019, p. 103)
8	Hoje tem se buscado o entendimento que Educação Especial é a modalidade de ensino que atende pessoas com necessidades educacionais especiais. O AEE então seria o serviço oferecido por essa modalidade de ensino. Em 2003, com a radicalização da política de inclusão escolar, isso se reflete na alteração mais nítida entre conceito de AEE e de Educação Especial.	Luna (2015, p. 65)
9	[...] cabe a Educação Especial enquanto área de conhecimento científico aprofundar o conhecimento sobre o assunto produzindo mais e mais pesquisas sobre a temática da inclusão escolar, sem perder de vista que sua verdadeira missão é de investigar como prover a melhor educação possível para as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2010, p. 12).	Mello (2014, p. 100)
10	Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, devendo disponibilizar recursos, serviços e atendimento educacional especializado – AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais – de forma complementar ou suplementar, aos estudantes público-alvo da Educação Especial.	Rocha (2014, p. 11)
11	A educação especial passa a ser entendida enquanto: [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas do ensino regular (Brasil, 2008, p. 10). Diante desse cenário, a educação especial passa a ter unicamente caráter complementar e/ou suplementar em relação ao trabalho desenvolvido no ensino comum, não sendo mais reconhecida a sua atuação enquanto substituição do ensino regular por meio da escolarização nas classes e/ou escolas especiais.	Rocha (2016, p. 50)
12	Concordamos com o autor, que “[...] incluir a educação das crianças especiais dentro da discussão educativa global não significa, então, incluí-los fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação especial” (Skliar, 1997, p. 15) (p. 43); estamos considerando a educação especial, conforme definido por Mazzotta (1982, p. 23), “[...] um desafio aos educadores para encontrar caminhos e meios, estabelecer uma política de ação e criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriados a todos os educandos” (p. 47).	Rodriguero (2013, p. 43 e 47)
13	Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para	Santos (2020, p. 25)

QUADRO 7 – Contribuições das pesquisadoras relacionadas ao Conceito de Educação Especial

(conclusão)

	Conceito	Autor
	educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2005).	
14	A educação especial é conceituada como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino e aprendizagem nas turmas do ensino comum.	Sierra (2013, p. 20)
15	Ao definir a educação especial como uma modalidade não substitutiva à escolarização, o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos alunos e o público-alvo da educação especial constituído por estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Silva (2013, p. 91)
16	Educação Especial é entendida como uma modalidade da educação escolar que assegura recursos e serviços educacionais especiais, os quais servem para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com N.E.E. Os sistemas de ensino são responsáveis por constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial que deverá se pautar em princípios éticos, políticos e estéticos que assegure dignidade humana, busca de identidade própria de cada aluno e o desenvolvimento para o exercício da cidadania.	Silva (2015, p. 41)
17	Compreende-se por Educação Especial a modalidade de ensino que emprega recursos destinados a instrumentalizar a aprendizagem de alunos com alguma necessidade educacional especial.	Silveira (2015, p. 17)
18	Para a Educação Especial, fica prevista a regulação das escolas a convocando as a “assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especialistas e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos” (Mendes, 2010, p. 13).	Souza (2016, p. 36)

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

A partir das informações do quadro, observamos que várias autoras se utilizam do conceito descrito na lei como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 10).

Seis trabalhos utilizaram de citação de autores e/ou documentos para evidenciar o conceito de Educação Especial. Cerezuela (2016); Melo (2015); Rodriguero (2013); Souza (2016) evidenciaram autores que já têm um arcabouço teórico no que se refere às discussões na área. Rocha (2016) e Santos (2020) citaram a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência e a PNEEPEI. Os demais trabalhos (12), as autoras contribuíram a partir de suas perspectivas para assumir o conceito de Educação Especial.

Entre os autores citados nos trabalhos e as discussões sobre Educação Especial, observamos algumas recorrências que serão apresentadas na Tabela 21 abaixo:

TABELA 21 – Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre Educação Especial nos trabalhos analisados

Autor	Recorrência
Marcos José da Silveira Mazzotta	14
Gilberta Jannuzzi	10
Mônica de Carvalho Guimarães Kassar	6
José Geraldo Silveira Bueno	5
Áurea Maria Paes Leme	4
Dulcéria Tartuci	4
Lucia Cristina Dalago Barreto	3
Claudio Roberto Baptista	3
Edler Rosita Carvalho	3
Arlete Aparecida Miranda	2
Maria Salete Fábio Aranha	2
Roseli Cecília Baumel	2
Edilene Aparecida Ropoli	2
Carlos Skliar	2
Sueli Fernandes	2
Andressa Santos Rebelo	2
Paulo Ricardo Ross	2
Denise Meyrelles de Jesus	2
Eugênia Augusta Gonçalves	2
Marcia Marin Vianna	2
Cláudia Regina Mosca Giroto	2
Sadao Omote	2
Nesdete Mesquita Corrêa	1
Sonia Lopes Victor	1
Tárcia Regina Dias	1
Lucídio Bianchetti	1
Jorgiana Baú	1
Olga Mitsue Kubo	1
Laura Ceretta Moreira	1
Olga Maria Piazzentin Rolim	1
Aline Maira da Silva	1
Ana Paula Hamerski Romero	1
Amélia Kimiko Noma	1
José Ferreira Belisário Filho	1
Kátia Regina Moreno Caiado	1
Barbara Martins de Lima Delpretto	1
Total: 36 autores	92

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Nota: A recorrência refere-se ao número de trabalhos em que o autor foi citado no conjunto dos 18 analisados.

Observamos que, dentre os vários autores utilizados para a organização do referencial teórico da Educação Especial nos trabalhos, alguns nomes se tornaram mais evidentes, como: Marcos José da Silveira Mazzotta (14 trabalhos), Gilberta Jannuzzi (dez trabalhos), Mônica de Carvalho Guimaraes Kassar (seis trabalhos), José Geraldo Silveira Bueno (cinco trabalhos) e Áurea Maria Paes Leme e Dulcéria Tartuci (quatro trabalhos). Tornando esses autores com

maior evidência na área da Educação Especial, nos trabalhos que empregam a SRM no campo da Política Educacional, tais autores se tornam evidentes nas discussões sobre a Educação Especial e se articulam com a problemática de investigação.

4.2.9 Conceito ou caracterização da Educação Inclusiva/Inclusão empregados nos trabalhos analisados

Nesta metapesquisa, buscou-se evidências do conceito de educação inclusiva ou inclusão adotados pelas autoras em seus trabalhos, bem como os autores relacionados em seus referenciais teóricos e as discussões que propunham a respeito da temática, a fim de evidenciar, na amostra dos trabalhos, os principais referenciais teóricos que se aplicaram nas produções referente ao período analisado.

No Quadro 8, descrevemos trechos dos trabalhos analisados, nos quais essa temática de investigação foi evidenciada:

QUADRO 8 – Conceito de Educação Inclusiva e/ou Inclusão empregados pelas autoras em seus trabalhos

(continua)

	Conceito	Autor
1	Nos aproximamos da educação inclusiva, especificamente, pois o método crítico de Adorno nos permite analisar as condições, os movimentos histórico-culturais que hoje se materializam em iniciativas que buscam a inclusão de todos os alunos independente de suas diferenças. Da mesma maneira, podemos compreender as contradições vividas neste processo a partir do momento que entendemos que todos somos produtos dessa cultura cindida do próprio homem. Portanto, na perspectiva da teoria crítica não seria possível compreender o sujeito sem analisar a sociedade da qual este faz parte. Na concepção de Adorno (1969 a, p.8), o particular e o universal são indissociáveis, já que “(...) nenhum dos dois existe sem o outro; o particular só existe como determinado e, nesta medida, é universal; o universal só existe como determinação do particular e, nesta medida, é particular. Ambos são e não são”.	Almeida (2013, p. 35)
2	A escola inclusiva foi pensada como uma escola comum que possuísse uma pedagogia de caráter flexível, colaboradora e contextualizada, haja vista que os padrões rígidos de transmissão e avaliação não sustentam o processo educativo que a inclusão escolar almeja. Com a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, é indispensável o estabelecimento de formas de trabalho coletivas e colaborativas, pois, construir práticas que sejam multiculturais e não-discriminatórias depende da ação conjunta entre os profissionais da escola (Moreira; Candau, 2003). O trabalho colaborativo favorece todo o desenvolver de ações e atividades no ambiente escolar, uma vez que oferece vantagens que não estão disponíveis em ambientes tradicionais por proporcionarem diálogos, reflexões e interações grupais que auxiliam na resolução de problemas do indivíduo.	Cardoso (2013, p. 56-57)
3	Cerezuela (2016) cita Mendes (2006, p. 395): [...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidade para todos,	Cerezuela (2016, p. 47)

QUADRO 8 – Conceito de Educação Inclusiva e/ou Inclusão empregados pelas autoras em seus trabalhos

(continuação)

	Conceito	Autor
	construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistaram sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.	
4	É fundamental considerar o sujeito e a comunidade em que estes estão inseridos quando colocamos a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação	Gomes (2016, p. 178)
	Inclusiva em Ação, ou seja, quando queremos oferecer aos alunos da educação especial uma educação ampliada. Neste estudo, estamos chamando de “Proposta de Educação Inclusiva” as ações do Ministério da Educação concernentes à matrícula, permanência e sucesso dos alunos da educação especial matriculados no ensino regular, utilizando, como serviço prioritário para o desenvolvimento deles, o Atendimento Educacional Especializado que acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais.	
5	Gomes (2019) utiliza de Ropoli (2010) quando defende: A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (Ropoli, 2010, p. 7).	Gomes (2019, p.19)
6	Para a autora, a ideia da inclusão parte da superação histórica, social, econômica, política e educacional da diferença. Nesse sentido, a escola enfrenta a questão das diferenças em relação aos grupos étnico-raciais, aos imigrantes, aos portadores de deficiência, aos doentes mentais, enfim, a todos que se relacionam com a cultura produtiva dominante a partir de uma posição exterior a ela (p. 17). A escola inclusiva leva em conta a valorização e a busca de superação da diferença, através dos serviços e saberes que orientam as várias dimensões de cuidados oferecidas aos grupos identificados como minoritários (p. 18). O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (p. 54).	Goyatá (2011, p. 17-54)
7	Em primeiro lugar é preciso dizer com toda a ênfase que não existirá educação inclusiva pelo simples fato de as escolas passarem a matricular crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Somente haverá educação inclusiva, quando as escolas tiverem se tornado “escolas inclusivas”, como adiante se comenta. É necessário deixar muito claro, também, que a inclusão não pode ser uma forma de tornar menos dispendiosa a escolarização. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de escolarização regular não é uma política econômica, é uma política de educação e, como tal, implica inversão maior de recursos para qualificar as redes de ensino, impõe uma profunda transformação nas concepções que presidem a formação dos professores e exige uma política de formação continuada dos professores já em exercício que seja capaz de produzir resultados.	Lepke (2019, p. 50)
8	A autora faz uso do referencial de Mittler (2003): A inclusão no sistema educacional implica em uma reforma radical nas escolas no que se refere a currículo, avaliação, pedagogia e todas as formas educacionais e sociais oferecidas pelas escolas. Baseia-se em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade, que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (Mittler, 2003, p. 34).	Luna (2015, p. 62)
9	A inclusão deve ser entendida como compromisso de toda a comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno, independentemente se ele necessita ou não de Atendimento Educacional	Mello (2014, p. 100)

QUADRO 8 – Conceito de Educação Inclusiva e/ou Inclusão empregados pelas autoras em seus trabalhos

(continuação)

	Conceito	Autor
	Especializado. Este trabalho buscou contribuições para entender a importância da formação para os professores, que devem sempre aprofundar seus conhecimentos para melhorar suas práticas educativas.	
10	Da mesma forma que Figueira (2011), em seu livro ‘O que é educação inclusiva?’ faz uma análise histórica da inclusão no sistema de ensino brasileiro, destaca que para a educação inclusiva avançar, há que se investir nos professores, considerados por ele, os personagens mais importantes do sistema educacional. Destaca, também o autor, a necessidade de treinar e habilitar esses profissionais, criando estratégias para “receberem colegas com deficiência, conhecendo o perfil dos alunos a serem incluídos”.	Rocha (2014, p. 15)
11	Rocha (2016) cita Dutra (2005, p. 01): A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população.	Rocha (2016, p. 50)
12	Para a continuidade de nossa reflexão, abordamos os dois significados da Educação Inclusiva apresentados por Libâneo (2010, p. 12). No primeiro, destaca-se [...] o reconhecimento da diferença, do ritmo de desenvolvimento de cada aluno, independentemente de suas condições mentais, físicas, psicomotoras e a vivência de experiências socioculturais e afetivas em função da pluralidade cultural. Os conhecimentos sistematizados estariam subordinados às necessidades de compreender melhor ou vivenciar melhor as experiências de socialização. Enquanto no segundo, acentua-se [...] o provimento, em condições iguais para todos, dos meios intelectuais e organizacionais pelos quais os alunos aprendem a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo, e, para isso, considerando as características pessoais e culturais dos alunos, sua motivação, e os contextos socioculturais da aprendizagem.	Rodriguero (2013, p. 89)
13	Por isso, entendemos que a educação inclusiva é um desafio para o professor, pois o obriga a repensar sua cultura, sua política, sua maneira de ensinar e suas estratégias pedagógicas (Rocha, 2017, p. 7), é essencial que ele seja preparado para atender a todos os alunos, considerando suas particularidades. O docente deve realizar abordagens flexíveis, uma vez que, especialmente diante de uma realidade inclusiva, encontrará em sua trajetória turmas com alunos heterogêneos e com necessidades de aprendizagem específicas; (<i>sic</i>) Ainscow (1995) apresenta em sua pesquisa três elementos básicos que constituem a inclusão escolar: a) a presença, configurada pelo ato de estar na escola, oportunizando ao indivíduo a socialização e a aprendizagem; b) a participação, que depende de como são oferecidas as devidas condições de interação plena nas atividades escolares, as quais o indivíduo deve desempenhar para que sua aprendizagem ocorra e; c) a construção de conhecimentos, em que o aluno é o principal protagonista de sua aprendizagem.	Santos (2020, p. 16-24)
14	Sierra (2013) cita Mendes (2006): A inclusão pode ser definida em duas categorias: 1) a inclusão escolar e 2) a inclusão total. Para a educação inclusiva, o objetivo da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e a aprendizagem de conteúdos que o instrumentalizam para uma vida futura, já a inclusão total defende o convívio e as habilidades de socialização.	Sierra (2013, p. 20)
15	A educação inclusiva apresenta-se como elemento de democratização não apenas da escola como das demais instâncias da sociedade, em atendimento a um segmento social constituído por indivíduos excluídos da escola pública, uma vez	Silva (2013, p. 19-20)

QUADRO 8 – Conceito de Educação Inclusiva e/ou Inclusão empregados pelas autoras em seus trabalhos
(conclusão)

	Conceito	Autor
	que ao longo da História da Humanidade, alunos com deficiência eram atendidos separados dos demais, ou seja, segregados em instituições especializadas.	
16	Conforme Bürkhe (2010, p. 35), “inclusão escolar se refere a uma [concepção de] educação que tem como objetivo atender à diversidade de discentes, principalmente, aqueles que estiveram historicamente excluídos do espaço escolar”. A Educação Inclusiva: vem propor que todas as crianças, independente	Silva (2015, p. 54)
17	do sexo, cultura, origem socioeconômica, características físicas, condições orgânicas, ou padrão de aprendizagem, estejam na escola, em classe comum, se beneficiando de um ensino de qualidade, atendendo ao princípio de Educação para Todos. A centralidade passou a ser a adaptação da escola ao aluno, a todos os alunos. Esta perspectiva desqualificou os instrumentos até então utilizados, representando um avanço em relação à modalidade anteriormente assumida pela Educação Especial. Diante desta constatação, é necessário compreender que, embora a Educação Inclusiva seja, de fato, uma inclusão perversa, como muitos autores conceituam, ela é um caminho necessário para o enfrentamento da própria exclusão na educação. A perspectiva da Educação Inclusiva precisa ser interpretada como resultado da luta de classes, que manifesta ao mesmo tempo os interesses de ambas as classes: é produto das reivindicações dos trabalhadores e atende a sua necessidade imediata de acesso à escola e instrumentalização da mesma para as necessidades dos alunos com especificidades educacionais, ainda que precários, e, manifesta os interesses da classe dominante.	Silveira (2015, p. 128)
18	Na educação inclusiva, a concepção de equiparar se confunde com fragmentar o conteúdo, eliminar partes como política de flexibilização de tempo, flexibilização de conteúdo para colocar o aluno PAEE com as mesmas oportunidades. O que leva à seleção de objetivos, conteúdos, metodologias e ações organizativas de ambiente, atitudes, plano de AEE, PEI e trabalho colaborativo entre os professores das SRMs e o professor de sala de aula comum, que atendem os elementos determinantes na realidade do sujeito (Silva, 2014). Se corroboramos com o pensamento de Gentili (1999), esse é um caminho que leva a uma readaptação, como tal, considera necessariamente novas estratégias propostas como meios de superar os desafios impostos pelo sistema político-econômico que, ao flexibilizar, pode estar gerindo na perspectiva do deixar de incluir o aluno na construção do conhecimento.	Souza (2016, p. 39)

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Em oito trabalhos, as autoras evidenciaram outros pesquisadores e citaram trechos de suas obras para respaldar o conceito de Inclusão e/ou Educação Inclusiva (Almeida, 2013; Cardoso, 2013; Cerezuela, 2016; Gomes, 2019; Luna, 2015; Rocha, 2014; Rocha, 2016 e Rodriguero, 2013). As demais autoras (10), evidenciaram o conceito a partir de sua compreensão. Respalhando-se em seu referencial teórico, teceram suas próprias contribuições para discutir o tema.

O conceito de Educação Inclusiva abordado pelas autoras trouxe diversos olhares sobre a temática, para além desses conceitos assumidos em seus trabalhos. A Tabela 22 apresenta os autores utilizados para fundamentação.

TABELA 22 – Recorrência de autores utilizados para fundamentar a discussão sobre Educação Inclusiva nos trabalhos analisados

Autor	Recorrência
Enicéia Gonçalves Mendes	18
Maria Teresa Eglér Mantoan	15
Márcia Denise Pletsch	13
Rosana Glat	12
José Carlos Libâneo	10
Romeu Kazumi Sassaki	9
Peter Mittler	6
Rosalba Maria Cardoso Garcia	5
Eduardo José Manzini	5
William Stainback	4
Susan Stainback	4
Mel Ainscow	3
José Francisco Chicon	3
Álvaro Marchesi	3
Maria Silvia Pasian	3
Rejane de Souza Fontes	3
Isabel Sanches	2
Antônio Teodoro	2
Fabiana Cia	2
Anabel Moriña Díez	1
Luci Pastor Manzoli	1
Marisa Lopes da Rocha	1
Fátima Elisabeth Denari	1
David Rodrigues	1
Alfredo Veiga Neto	1
Maura Corcini Lopes	1
Aparecido Januário Junior	1
José Manfroi	1
Maria Elisa Caputo	1
Marli Guimaraes	1
Viviane Regiani	1
Total: 31 autores	134

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Nota: A recorrência refere-se ao número de trabalhos em que o autor foi citado no conjunto dos 18 analisados.

Dos diversos autores utilizados nos referenciais teóricos, que compunham as discussões acerca da Educação Inclusiva e dos princípios de Inclusão, considerou-se Enicéia Gonçalves Mendes (18 trabalhos), Maria Teresa Eglér Mantoan (15), Marcia Denise Pletsch (13), Rosana Glat (12), José Carlos Libâneo (dez), Romeu Kazumi Sassaki (nove). Esses autores são conhecidos nos debates nesta área e compõem juntos estudos acerca da Educação Inclusiva no contexto da Educação Especial, bem como na perspectiva do enfoque educativo como um todo.

4.2.10 Conceito de Política anunciados nos trabalhos analisados

O conceito de Política e, por algumas autoras, Política Pública, foi explicitado em 14

trabalhos analisados, enquanto, em alguns casos, as autoras optaram por explicitar o Conceito de Política Educacional, tema que será analisado na próxima subseção. O Quadro 9, a seguir, exemplifica trechos dos trabalhos, em que o conceito foi abordado:

QUADRO 9 – Conceito de Política de acordo com as autoras em seus trabalhos

(continua)

	Conceito	Autor
1	A constituição das políticas públicas em relação à inclusão na contemporaneidade emerge a partir daqueles que sonharam; projetaram um mundo para além da exclusão; buscando a transformação a partir de suas práticas. Nesse sentido, os caminhos se delineiam na perspectiva de mudança/transformação, como demonstra a proposta freireana. O pensamento de Adorno (1995) acerca do passado embasa nossa discussão sobre os aspectos e concepções histórico-políticas no contexto da educação especial e seus desdobramentos no caminhar do movimento contemporâneo da educação inclusiva. Podemos falar de políticas públicas que “(...) são “fruto da ação humana” e [...] desenvolve-se por meio de representações sociais. Assim, os documentos norteadores de uma determinada política pública, se configuram como importantes elementos para o entendimento do projeto que uma sociedade tem de si mesma” (Azevedo <i>apud</i> Meireles, 2010, p. 77-78).	Almeida (2013, p. 32-45)
2	Cardoso (2013) cita Baptista (2011) quando menciona que é necessário avançar no debate contemporâneo que toma a sala de recursos como dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial e problematiza que é necessário que existam espaços para a discussão curricular que aborde a relação/articulação entre docente especializado e professor regente da sala comum, oportunizando o estudo sobre o que deve ser ensinado, como as práticas de ensino devem ser organizadas e que características devem ter os processos avaliativos, dentre outras questões.	Cardoso (2013, p. 28)
3	Cerezuela (2016) realizou uma pesquisa profunda do conceito de política e utilizou-se de Saviani (2003), Souza (2006), Saviani (2003, p. 88), ao analisar a dimensão política da educação e a dimensão educacional da política, asseverando que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política”. Esse é um processo complexo que se inicia com a atuação do Estado no intuito de garantir o AEE com seus componentes estruturais e pedagógicos, para sua real efetivação. Essa garantia, em um Estado Democrático de Direito, chega na sociedade por meio das políticas públicas que se revestem em leis; por ações do aparato estatal; e, por respaldo judicial na solução dos conflitos, decorrentes da prática social. Para Souza (2006), não há uma definição exata ou mais adequada para conceituar o termo “políticas públicas”, ao estudar vários autores das Ciências Sociais, a pesquisadora resume:(...) política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26). Para a autora, as políticas públicas, depois de delineadas, são aplicadas em forma de programas, projetos ou planos. Algumas políticas necessitam da aprovação em forma de legislação. Vários fatores determinam a sua consolidação, entre eles, estão os interesses de grupos socialmente organizados.	Cerezuela (2016, p. 64)
4	Gomes (2016) cita Dye (2005, p. 111) – A política racional é a que produz – ganho social máximo, isto é, os governos devem optar por políticas cujos ganhos sociais superem os custos pelo maior valor e devem evitar políticas cujos custos não sejam excedidos pelos ganhos.	Gomes (2016, p. 35)

QUADRO 9 – Conceito de Política de acordo com as autoras em seus trabalhos

(continuação)

	Conceito	Autor
5	As políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a ‘problemas específicos’. As políticas – novas e velhas – são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiências” (Ball; Maguire; Braun, 2012). Políticas públicas elaboradas são o resultado desses acordos, que tentam apaziguar as diferenças e contradições dos grupos, estabelecendo uma linguagem, um pensamento quase universal acerca do direito.	Gomes (2019, p.45)
6	Políticas Públicas que incluem as reformas educacionais no campo do universal correspondem ao ideal de educação para todos, mas ao levarmos em conta o campo do singular, considerado nessa pesquisa como os significados atribuídos pelos alunos sobre as salas de recursos e as salas comuns, as necessidades educativas especiais dessas crianças e jovens ficam incluídas no campo do desejo. Isso significa utilizar-se da aproximação entre os dois espaços educacionais para ir de encontro à singularidade de cada sujeito, na busca de novas abordagens sobre diferença, desde que orientada pelo discurso dos alunos.	Goyatá (2011, p. 117)
7	Lepke (2019) realiza uma análise do conceito de Política a partir de Höfling (2001) e Mainardes (2018). Para Höfling (2001, p. 31), políticas públicas significam o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” Ainda segundo Höfling (2001, p. 31), políticas são as ações que o Estado implanta no “projeto de governo através de programas (de ações voltadas para setores específicos da sociedade).” E complementa que “é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (Höfling, 2001, p. 32). Ou seja, as políticas públicas resultam de uma concepção de sociedade atrelada a uma concepção de economia, de movimentos sociais e das influências internacionais viabilizadas pelos acordos internacionais. Mainardes (2018, p. 188) evidencia a dificuldade de expressar a complexidade referente ao tema, ao afirmar que “a partir da epistemologia pluralista consideramos que política está relacionada à configuração macro de poder [...]”, ou seja, as políticas de interesses que são colocadas em jogo entre os diferentes contextos supranacionais e nacionais. E ainda: Já as políticas (e políticas educacionais) são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população. De modo geral, as políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico, sejam eles expressos na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado [...] (Mainardes, 2018, p. 188).	Lepke (2019, p. 23-25)
8	As políticas públicas com disposições sobre a educação de pessoas com deficiência se tornam um grande instrumento de valorização social da inclusão e suas medidas, um estímulo a ações que tornem a vida e a escola mais acessível à pessoa com deficiência. Uma escola que se pretende inclusiva deve ser acessível, mas é preciso se desfazer de velhos conceitos de acessibilidade.	Luna (2015, p. 59)
9	É fundamental fazer investimentos, implementar políticas públicas de educação, políticas estas que valorizem e invistam na formação de professores, na avaliação dos alunos, entre outros, bem como uma releitura de seu papel, apreendendo que a educação, por si só, não supre as diversas necessidades do público-alvo da educação especial. Esta demanda implica a intervenção de outras políticas públicas de cunho social, no âmbito da saúde, da assistência social e da qualificação profissional (Bendinelli; Andrade; Prieto, 2012). As políticas públicas, quando voltadas para a inclusão escolar, devem estabelecer custos adicionais para suprir as demandas necessárias ao mesmo, bem como contratar e prover a formação continuada dos profissionais, oferecer condições estruturais, além de garantir os materiais fundamentais para o efetivo aprendizado (Milanesi, 2012, p. 21).	Melo (2014, p. 42)
10	O texto da política apoia-se assim na configuração de um atendimento tido como ideal, organizado e levado a cabo por um professor com um perfil ideal “[...]”	Rocha (2014, p. 35)

QUADRO 9 – Conceito de Política de acordo com as autoras em seus trabalhos

(continuação)

	Conceito	Autor
	textos da política são tipicamente escritos em relação à melhor escola possível, escolas as quais existem somente na imaginação dos produtores das políticas e em relação a fantásticos contextos” (Ball, Maguire e Braun, 2012, p. 3). Ball (2012), nesse sentido, afirma que as políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática. Elas estão sujeitas a diferentes interpretações, contestações, lutas no interior das instituições e das salas de aula. Consideram a necessidade de observar a política em ação, de modo a identificar como as pessoas, instituições, grupos de interesses e forças em debate interagem. Stephen Ball e Richard Bowe (2012) consideram que a formulação de uma política não ocorre em um processo linear. Esta ocorre e se efetiva em um ciclo contínuo, inter-relacionado entre o contexto de influências (originam-se as políticas públicas e os discursos públicos), o contexto da produção de texto (textos políticos voltados ao interesse do público geral) e o contexto da prática (interpretação e recriação da política efetuada pelos profissionais atuantes na prática).	
11	Apesar de apresentar o trabalho embasado na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, não trouxe nenhum autor que referencia a concepção de política.	Rocha (2016)
12	Entendemos que as políticas públicas na área da educação acabam materializando-se embasadas no contexto social e histórico vivenciado pelas pessoas e nas concepções de homem e de sociedade, que vão determinando a natureza e a abrangência dessas políticas. Conforme Marx e Engels, em “A Ideologia Alemã” de 1987, para fazer história, os homens precisam estar em condições de viver, ou seja, satisfazer as suas necessidades básicas (de comer, de beber, de ter um teto, entre outras), é justamente produzindo meios para satisfazer essas e outras necessidades, é trabalhando, que os homens produzem sua história. Portanto, é nesta perspectiva que nos propomos compreender esta Política, como resultado de um longo percurso de idas e vindas, avanços, retrocessos e inconsistências no campo da Educação Especial, para tanto, torna-se imprescindível conhecer um pouco desse percurso.	Rodriguero (2013, p. 43-46)
13	Não apresentou nenhum referencial quanto ao conceito de Política, traçou o estudo com base nas Políticas Educacionais que serão abordadas na próxima subseção.	Santos (2020)
14	Não apresenta de forma explícita um conceito de política, realiza a defesa da política educacional e reforça o papel do estado na garantia dos direitos, citando leis, decretos e diretrizes que fundamentam as políticas públicas para a Educação e a garantia para o ensino inclusivo enquanto Educação Especial.	Sierra (2013, p. 144)
15	Faz-se urgente perceber que políticas não se constituem independentes de concepções, ideologias e construções culturais dos grupos que as implantam, o que sinaliza que, para além da oferta, torna-se fundamental o estudo e a apropriação que permitam sua sustentação, sem o que se corre o risco da simples matrícula compulsória de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, em atendimento único e tão somente à prescrição legal.	Silva (2013, p. 107)
16	Iniciando essa explanação, é necessário ter ciência do que vem significando atualmente o termo Política. Para muitas pessoas, esse termo pode estar erroneamente relacionado ao termo politicagem, que são atos inescrupulosos, que visam o benefício próprio e não a coletividade, que é um dos traços característicos de países com desigualdades sociais alarmantes e um panorama excludente. Para Aristóteles, um dos maiores sábios gregos, política é a ciência e a arte do bem comum. Para ele, a cidade deveria ser governada em proveito de todos e não apenas em proveito dos governantes ou de alguns grupos. Platão, o filósofo grego, discípulo de Sócrates dizia: não há nada de errado com aqueles que não gostam de política. Simplesmente serão governados por aqueles que gostam. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 7), “nos dias atuais política refere-se ao conjunto de atividades atribuídas ao Estado Moderno, ou que dele emanam”.	Silva (2015, p. 30-31)

QUADRO 9 – Conceito de Política de acordo com as autoras em seus trabalhos

(conclusão)

	Conceito	Autor
17	Sobre as políticas sociais, Faleiros (1991) esclarece que sua análise requer uma reflexão sobre as condições materiais nas quais se encontram. As características das políticas sociais dependem da base material que as produz. São conceituadas como – [...] o resultado de conjunturas e articulações entre classes que expressam forças sociais em dado momento específico, mas que se insere em um contexto mais amplo: o modo de produção capitalista (Faleiros, 1991, p. 55). Em síntese, para o autor, as políticas sociais se configuram como o resultado das condições de vida do trabalhador, que embora em última análise obedece e atende ao Estado capitalista, se movimentando ora a serviço da classe trabalhadora, ora ao capital, sempre nos limites do modelo social capitalista.	Silveira (2015, p. 58)
18	Uma nova realidade social e política, que permite identificar mudanças nas estratégias de ação do estado para a aprovação das políticas educacionais. Dentre as estratégias utilizadas, há a interferência do Poder Executivo no processo de elaboração das leis para a educação nacional, através da obstrução da tramitação dos projetos e da apresentação de projetos de leis substitutivos próprios (de forma simultânea aos processos de obstrução). Do ponto de vista histórico, esta estratégia – que havia sido introduzida na dinâmica parlamentar quando Fernando Collor assumiu a presidência em 1991 – logo se torna sistemática e dominante nos governos de FHC 1995/1998 e 1999/2002 (Hermida, 2012, p. 1.446).	Souza (2016, p. 26)

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Para explicar seu conceito de Política, a maioria das autoras (13 trabalhos) utilizou autores que trabalham a temática, incluindo citações e trechos relevantes de suas produções para compor suas análises (Almeida, 2013; Cardoso, 2013; Cerezuela, 2016; Gomes, 2016; Gomes, 2019; Lepke, 2019; Melo, 2014; Rocha, 2014; Rodriguero, 2013; Silva, 2015; Silveira, 2015 e Souza, 2016). Já as autoras Goyatá (2011) e Luna (2015) teceram suas próprias contribuições a respeito do conceito de Política. Já Sierra (2013) utilizou-se de documentos normativos políticos, a fim de assegurar a apresentação da política em sua pesquisa. Dois trabalhos (Rocha, 2016; Santos, 2020) não descreveram a discussão a respeito do conceito de política, porém evidenciaram nas pesquisas o conceito de Política Educacional, que será discutido na próxima sessão. Vejamos também, na Tabela 23, a recorrência dos autores que teceram contribuições acerca da política e que foram inseridas nos referenciais dos trabalhos:

TABELA 23 – Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre política nos trabalhos analisados

(continua)

Autor	Recorrência
Rosalba Maria Cardoso Garcia	10
Valdelúcia Alves da Costa	4
Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei	4
Dayane Buzzelli Sierra Hessmann	3
Washington Cesar Shoiti Nozu	2
Wanda Lúcia Borsato da Silva	2

TABELA 23 – Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre política nos trabalhos analisados

(conclusão)

Autor	Recorrência
Liliane Eremita Schenfelder Salles	2
Allan Damasceno	2
Luiz Fernandes Dourado	1
Celina Souza	1
Thomas Dye	1
Klaus Frey	1
Leonardo Secchi	1
Lindomar Wessler Boneti	1
Eloísa de Mattos Hofling	1
Thelma Simões Matsukura	1
Simone Cristina Fanhani Marins	1
Pierre Muller	1
Yves Surel	1
Ângelo Ricardo de Souza	1
Jane Peruzo Iacono	1
Luzia Alves Silva	1
Total: 22 autores	43

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Nota: A recorrência refere-se ao número de trabalhos em que o autor foi citado no conjunto dos 18 analisados.

Fundamentar o conceito de política permite contribuir com a análise da SRM enquanto política na esfera educacional. Os trabalhos apresentaram uma análise da política embasados em autores que discutem a temática. Em maior número de trabalhos, as contribuições de autores como Rosalba Maria Cardoso Garcia, Valdelúcia Alves da Costa, Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei, Dayane Buzzelli Sierra Hessmann preponderavam as pesquisas a respeito do conceito de política.

4.2.11 Conceito de Política Educacional anunciados nos trabalhos analisados

Os trabalhos foram ainda analisados no que tange à anunciação do conceito de Política Educacional, o Quadro 10 a seguir evidencia a percepção pelas autoras pesquisadoras em seus estudos.

QUADRO 10 – Conceito de Política Educacional empregados nos trabalhos analisados

(continua)

	Conceito	Autor
1	(...) ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação, intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. Analisando a discussão proposta nesta categoria, compreendemos que	Almeida (2013, p. 92)

QUADRO 10 – Conceito de Política Educacional empregados nos trabalhos analisados

(continuação)

	Conceito	Autor
	as políticas públicas surgem neste movimento entre instituído-instituinte numa trama dialética, onde o instituinte se cristaliza, tornando-se instituído e a partir de suas contradições há novas tramas instituintes que novamente se cristalizam sucessivamente neste movimento dialético buscando a transformação nas lacunas das contradições sociais.	
2	As políticas devem estar articuladas em busca de oferecer maior sustentação ao processo não só de inclusão educacional, mas também social. Para isso é essencial o investimento na formação de profissionais e docentes, que só assim estarão capacitados para desenvolverem suas funções, uma vez que a organização pedagógica e todo trabalho a ser efetuado pelo professor são norteados a partir de sua formação e do contexto em que este profissional atua. Articular às políticas educacionais a fim de problematizar, discutir e entender melhor como tem se configurado a educação inclusiva em nosso país em busca de promover a formação de profissionais da educação capazes de realizarem um trabalho comprometido com a verdadeira escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Cardoso (2013, p. 161)
3	Defendemos que uma política educacional deve se preocupar com a aprendizagem dos alunos. Para isso é necessário investimentos na formação teórico-metodológica dos professores, pois estes são os grandes responsáveis por fazer da educação uma educação que não apenas divida espaço físico, mas que dê condições aos alunos de se apropriarem do conhecimento e que leve à formação da consciência.	Cerezuela (2016, p. 201)
4	O autor defende a educação inclusiva como política social: A educação inclusiva é uma política social que além de incluir as pessoas marginalizadas à sociedade, dá visibilidade a essas pessoas. Vistas elas se tornam atuantes, tanto em suas comunidades a nível local, consumindo, produzindo, quanto num nível mais amplo, como ativistas da causa, lutando por melhores condições de bem-estar de seus pares. Essa política traz ganhos sociais a todos, não apenas aos sujeitos com deficiência e suas famílias, no entanto, é necessário que ela de fato ocorra.	Gomes (2016, p. 36)
5	Política educacional é viva, é ativa, e, quiçá, um caminho que possibilite o respeito ao outro como legítimo outro.	Gomes (2019, resumo)
6	Não apresentou	Goyatá (2011)
7	A educação insere-se como política pública social pensada sob diferentes contextos, de acordo com o Estado e os contextos históricos.	Lepke (2019, p. 25)
8	Não apresentou.	Luna (2015)
9	Não apresentou.	Melo (2014)
10	“Políticas são feitas por e para professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. Políticas são escritas nos corpos e produzem particulares posições dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 3).	Rocha (2014, p. 36)
11	Ao longo dos últimos anos, políticas educacionais inclusivas estão sendo direcionadas para o atendimento de todos os alunos na escola e, entre eles, os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo, com isto, o direito à educação também aos alunos que são público-alvo da Educação Especial.	Rocha (2016, p. 149)
12	Observamos que as recomendações presentes nos documentos e diretrizes oficiais orientam políticas educacionais diversificadas e organizadas de forma que a educação não seja fator complementar de exclusão social. Assim, as políticas nacionais têm incorporado orientações mundiais.	Rodriguero (2013, p. 30)
13	De acordo com Muller e Surel (2002), ao discutirmos sobre Políticas Educacionais, estamos ampliando as condições de avaliar a ação, os produtos e os seus impactos e, principalmente, reconhecer sua íntima relação com a marcante luta pelo poder, visto que o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, buscando atendê-la ou repeli-las, mesmo que parcialmente.	Santos (2020, p. 13)

QUADRO 10 – Conceito de Política Educacional empregados nos trabalhos analisados

(conclusão)

	Conceito	Autor
14	Para as autoras, Barreto e Goulart (2008, p. 63), a inclusão acontece na medida em que são efetivadas políticas educacionais capazes de garantir aprendizagem e participação social, e que ambas – Educação e Educação Especial – sejam discutidas conjuntamente, defesa esta que compartilhamos. Defendemos que uma política educacional deve se preocupar com a aprendizagem dos alunos. Para isso, é necessário investimentos na formação teórico-metodológica dos professores, pois estes são os grandes responsáveis por fazer da educação uma educação que não apenas divida espaço físico, mas que dê condições aos alunos de se apropriarem do conhecimento e que leve à formação da consciência.	Sierra (2013, p. 144)
15	O olhar crítico centrado na educação contemporânea demonstra que, por intermédio das atuais políticas de educação inclusiva para democratização da escola, couraças estão sendo rompidas evidenciando-se profundas fraturas e feridas na escola pública.	Silva (2013, p. 140)
16	A política educacional no país passa, desde 1988, a ser considerada uma política pública de caráter universal. Conforme Garcia (2004, p. 40), as “políticas públicas de educação para os sujeitos considerados com deficiências estão articuladas às proposições para o setor educacional como um todo, apesar de disporem de normatizações e orientações específicas”.	Silva (2015, p. 35)
17	As políticas educacionais tornaram-se estrategicamente significativas na consolidação de políticas macroeconômicas. As reformas do Estado, institucionalizadas por meio da adoção das diretrizes impostas pelo Banco [...] efetivou-se na medida que os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos. Sendo o MEC o equivalente a uma subseção do Banco, a convergência é completa (Santiago, s/d, p. 6).	Silveira (2015, p. 36)
18	Não apresentou.	Souza (2016)

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Entre os trabalhos analisados, 14 apresentaram o conceito de política educacional, o qual ficou evidente nas pesquisas, por meio do uso de autores que discutem o tema, característica observada em cinco trabalhos: Rocha (2014) embasou-se em Ball, Maguire e Braun (2012); Santos (2020) citou Muller Surel (2002); Sierra (2013) referenciou Barreto e Goulart (2008); Silva (2015) apresentou o conceito a partir de Garcia (2004) e; por fim, Silveira (2015) utilizou citação de Santiago (s/d).

Outros, porém, explanaram o conceito assumido por meio de suas próprias interpretações, característica essa evidenciada em nove trabalhos (Almeida, 2013; Cardoso, 2013; Cerezuela, 2016; Gomes, 2016; Gomes, 2019; Lepke, 2019; Rocha, 2016; Rodriguero, 2013 e Silva, 2013). Ficou evidente, ainda, que, em alguns casos, os documentos legais da política para a educação foram utilizados para nortear as discussões a esse respeito. Quatro trabalhos não apresentaram o conceito de política educacional (Goyatá, 2011; Luna, 2015; Melo, 2014; Souza, 2016).

Os autores referenciados nas discussões sobre a Política Educacional e a recorrência nos trabalhos analisados seguem expostos na Tabela 24 abaixo

TABELA 24 – Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre Política nos trabalhos analisados

Autor	Recorrência
Jefferson Mainardes	8
Eneida Shiroma	6
Maria Inês Marcondes	4
Stephen J. Ball	4
Vitor Paro	3
Maria Célia Moraes	3
Olinda Evangelista	3
Meg Maguire	2
Annette Braun	2
Rosalba Maria Cardoso Garcia	2
Celma Regina Borghi Rodriguero	1
Ângelo Ricardo Souza	1
Andréa Barbosa Gouveia	1
Taís Moura Tavares	1
Marilza Pavezi	1
Vera Peroni	1
Liliane Eremita Schenfelder	1
Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto	1
Isabel Matos Nunes	1
Total: 19 autores	46

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Nota: A recorrência refere-se ao número de trabalhos em que o autor foi citado no conjunto dos 18 analisados.

4.2.12 Conceito de Sala de Recursos Multifuncionais – SRM anunciados nos trabalhos analisados

O objeto de estudo desta pesquisa, a SRM, é considerada por diversos autores quando se trata do conceito desse espaço do conhecimento. Nos trabalhos analisados no *corpus* da metapesquisa, buscou-se compreender o conceito das autoras, bem como observar de quais autores estas se atrelaram para compor suas análises. O Quadro 11 mostra o conceito adotado nos trabalhos analisados.

QUADRO 11 – Conceito de SRM apresentado nos trabalhos

(continua)

	Autor da Tese ou Dissertação analisada	Conceito
1	Almeida (2013)	O autor cita o artigo de Alves, Gotti, Griboski e Dutra (2006), porém não anuncia em seu texto nenhum conceito de SRM.
2	Cardoso (2013, p. 157)	A SRM, um lócus frequentado pelo aluno em busca de complementar e/ou suplementar o aprendizado realizado na sala de aula comum e, por assim ser, no AEE. O docente também é responsável por desenvolver com esses alunos a ação de ensinar, uma vez que “O resultado do ensino é dar resposta a uma necessidade: a do aluno que procura aprender” (Veiga, 2004, p. 15). As SRMs foram espaços criados com a finalidade de atender às necessidades educacionais do aluno com

QUADRO 11 – Conceito de SRM apresentado nos trabalhos

(continuação)

	Autor da Tese ou Dissertação analisada	Conceito
		deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando o AEE em busca da escolarização. O cumprimento do papel desse serviço depende de como ele é implementado, das condições de funcionamento e do modo como são vistos e interpretados, pelos professores, as políticas, os conceitos e demais questões que se tornam essenciais quando se trata da organização do trabalho pedagógico das SRMs.
3	Cerezuela (2016, p. 119)	SRMs que definem, em sua essência, a efetivação da política para garantir o acesso e a permanência do aluno em um processo de escolarização básica de qualidade, bem como o registro das ações no PPP. SRM se constitui em um espaço privilegiado para apoiar a escolarização dos alunos a que ela se destina e isso requer um trabalho pedagógico pautado na aprendizagem e desenvolvimento.
4	Gomes (2016, p. 24)	A Sala de Recursos Multifuncionais, onde se realiza o atendimento educacional especializado, objeto de estudo desta tese, caracteriza-se como um espaço apropriado ao processo de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse espaço tem equipamentos tecnológicos, materiais específicos para atender às necessidades do seu alunado, apoiando e complementando o atendimento educacional realizado na sala de aula comum.
5	Gomes (2019, p.18)	Para o autor, o atendimento educacional especializado (realizado na SRM) é visto como um serviço que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2010, p. 21 e 22).
6	Goyatá (2011, p. 78)	As salas de recursos hoje fazem parte de um tipo de serviço escolar regulamentado que pertence ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), articuladas ao processo de inclusão. De acordo com a Orientação n. 01/2005 de Minas Gerais, o AEE é uma forma de apoio que favorece o acesso ao currículo, podendo ser oferecido dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização do aluno como suplemento às aprendizagens. As salas de recursos, além de tentarem encontrar soluções para as questões cognitivas dos alunos considerados diferentes, buscam adaptá-los aos serviços escolares oferecidos à classe comum. Ou melhor, a inserção desses alunos considerados diferentes encontra-se direcionada à escola, na busca de melhor convivência com os alunos comuns, acompanhada do auxílio do recurso especial em momentos específicos de sua escolaridade.
7	Lepke (2019, p. 116)	Os programas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Escola Acessível (EA) não são referenciados como programas que integram as Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão. (Resumo). O Projeto Pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: Sala de Recursos Multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.
8	Luna (2015, p. 25)	As Salas de Recursos Multifuncionais se estabelecem como um instrumento para tornar o aprendizado das pessoas com deficiência mais significativo. Esse recurso, se bem aparelhado e estruturado para as necessidades locais, pode fazer a diferença entre o ter a pessoa com deficiência na escola e a inclusão de fato. O Decreto 6.571 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como “um conjunto de atividade, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, estabelecendo a primeira etapa para deslocar o AEE de atendimento substitutivo a complementar da educação regular.

QUADRO 11 – Conceito de SRM apresentado nos trabalhos

(continuação)

	Autor da Tese ou Dissertação analisada	Conceito
9	Mello (2014, p. 18)	A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tem se configurado como o espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE) na proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação. (Resumo). O atendimento educacional especializado (AEE), em apoio às classes comuns (ensino regular), tem como local definido as salas de recursos multifuncionais (SRMs). O AEE é oferecido para os educandos “portadores de necessidades especiais” (Art. 208). Este atendimento foi assegurado, preferencialmente, na rede regular de ensino desde a Constituição Federal/1988 e reafirmado pela LDB 9.394/96 (Art. 58) e pelos documentos e políticas educacionais posteriores. O Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs, iniciado em 2007 pelo Edital n. 1 de 26 de abril de 2007, objetiva: Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular.
10	Rocha (2014, p. 82)	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. 6).
11	Rocha (2016, p. 55)	A modalidade educação especial na perspectiva inclusiva passou a ter um atendimento privilegiado sendo aquele referenciado no atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncional (SRM); A sala de recursos multifuncional (SRM) é o lócus privilegiado para a oferta do AEE. AEE deve acontecer de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, assegura-se a dupla matrícula como uma forma de comprometer o sistema de ensino a matricular os alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino recebendo o atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recurso multifuncional (SRM), no contraturno.
12	Rodriguero (2013, p. 66)	Este AEE deve ser realizado, “[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (Brasil, 2009b, Art. 5º). Para instituir diretrizes operacionais visando à implementação do AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial, foi promulgada a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009: [...] que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou de Instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos (Brasil, 2009b, Art. 1º). Esta Resolução trata da disponibilização de serviços e define condições para a implementação do AEE.
13	Santos (2020, p. 57)	Para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais significativas, faz-se necessário o encaminhamento à Sala de Recursos, cujo atendimento ocorre semanalmente em horário de contraturno pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais. A Sala de Recursos é o espaço no qual o professor especialista faz o atendimento de grupos de alunos no horário do contraturno. Ao professor regente, cabe realizar o encaminhamento do aluno cuja dificuldade de aprendizagem esteja dificultando a assimilação dos conteúdos. O professor regente sinaliza em uma ficha quais conteúdos devem ser trabalhados para que o aluno supere suas dificuldades na Classe Comum.
14	Sierra (2013, p. 59)	A sala de recursos é multifuncional, pois visa beneficiar ou instituir uma diversidade de ações que abrangem desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos, até uma

QUADRO 11 – Conceito de SRM apresentado nos trabalhos

(conclusão)

	Autor da Tese ou Dissertação analisada	Conceito
		ação em rede, conforme assevera Baptista (2011). Para o autor, essa ação em rede refere-se ao acompanhamento das atividades que acontecem na sala comum, na organização de espaços transversais, orientação e assessoria aos docentes da escola, contato com família e outros profissionais que trabalham com o aluno atendido neste serviço.
15	Silva (2013, p. 149)	As observações sobre os impactos do atendimento educacional especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) como suporte à inclusão na escola pública, revelaram-nos que: há unanimidade no reconhecimento do atendimento educacional especializado (AEE) como suporte aos alunos e apoio aos professores, evidenciando-se desejo de sua extensão aos demais alunos, uma vez percebido como ação qualificada e produtora; constatou-se horizontalidade organizacional da escola, em se tratando de trocas entre professores de sala regular, professores de atendimento educacional especializado (AEE) e equipe gestora/pedagógica, configurando-se o aspecto democrático da ação desenvolvida.
16	Silva (2015, p. 45)	A concepção de Sala de Recursos Multifuncionais descrita na cartilha: são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (Alves, 2006, p. 13).
17	Silveira (2015, p. 86)	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado nas escolas regulares em espaço das classes comum, na Sala de Recursos Multifuncionais, no Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em outras instituições comunitárias sem fins lucrativos, sendo pertinente a todos os níveis e etapas de ensino. São destinadas a alunos com deficiência (física, intelectual ou mental), com transtornos globais de desenvolvimento (alterações psicomotoras, comprometimento no relacionamento social ou comunicação, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, psicose e outros transtornos invasivos sem especificação), e altas habilidades/superdotação (aqueles que têm um potencial elevado em alguma área do conhecimento ou desenvolvimento) (Brasil, 2015).
18	Souza (2016, p. 55)	Como dispõe o documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado, e algumas atribuições, dentre elas responder: Aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos (Brasil, 2006).

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Muitos trabalhos consideram o termo SRM. Outros, no entanto, utilizam o termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) como sinônimo para se referir a este objeto de análise. A partir da análise primária, dos títulos, palavras-chave e resumos, muitos trabalhos não evidenciaram a SRM como objeto de estudo, no entanto, isso se tornava compreensível com a leitura integral.

Em seis trabalhos, as autoras evidenciaram a SRM como espaço do AEE (Luna, 2015; Melo, 2014; Rodriguero, 2013; Santos, 2020; Silveira, 2015 e Souza, 2016). Dois autores evidenciam a oferta do AEE na SRM com caráter suplementar ou complementar ao ensino regular (Cardoso, 2013 e Rocha, 2016). Para as autoras (Rocha, 2014; Silva, 2015), na exposição do seu conceito, evidenciam a SRM enquanto espaços (plural) da escola, em que se realiza o AEE, a partir de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção do conhecimento.

Compreendemos também a SRM enquanto “espaços”, por articular o ensino colaborativo (Mendes, 2006) em sua concepção de que o aluno não está aprendendo a partir do espaço único, mas da união de esforços, nos diferentes lugares que compreende a escola (sala de aula, laboratório, biblioteca, horta escolar, pátio, quadra de esportes, etc.). A inclusão deve estar centrada no planejamento para o atendimento na coletividade, articulando o currículo, favorecendo os recursos didáticos e flexibilizando/adaptando as atividades visto a diversidade.

Sobre a diversidade, Sierra (2013) enfatiza, em seu trabalho, que a SRM visa beneficiar ou instituir uma diversidade de ações que abrangem desde o AEE direto ao aluno, como as ações em rede. A SRM é vista, no trabalho de Silva (2013), como suporte para a inclusão na escola regular. As autoras, Goyatá (2011) e Lepke (2019), buscaram articular a SRM a partir de documentos políticos norteadores. A primeira cita os Programas de SRM e Escola Acessível, descrevendo a importância de o Projeto Pedagógico da escola prever o AEE e a organização da SRM. Enquanto a segunda autora segue uma Orientação de 2005, do estado de Minas Gerais, que define a SRM como um tipo de serviço escolar regulamentado pelo AEE e articulado ao processo de inclusão. Para Gomes (2016), a SRM é o espaço apropriado para o processo de ensino e aprendizagem para o público-alvo da Educação Especial. Ao passo que para Gomes (2019), o AEE, por meio da SRM, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos para a participação plena dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Cerezuela (2016) evidencia a SRM como essência de garantia e permanência no processo de escolarização. Um trabalho (Almeida, 2013) não evidenciou o conceito de SRM.

Ao analisar os autores que foram empregados nos trabalhos e que se relacionavam às discussões a respeito das SRMs, constatou-se os nomes que estão listados na Tabela 25 a seguir:

TABELA 25 – Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre a SRM

Autor	Recorrência
Josiane Beltrame Milanesi	9
Enicéia Gonçalves Mendes	8
Denise de Oliveira Alves	7
Cláudio Roberto Baptista	6
Rosângela Gavioli Prieto	5
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	5
Nerli Nonato Ribeiro Mori	4
Maria Cristina Marquezine	4
Camila Rocha Cardoso	4
Dulcéria Tartuci	4
Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira	3
Therezinha Miranda Guimaraes	3
Patrícia Braun	3
Thyene da Silva Bürkle	2
Fabiana Cia	2
Esther Lopes	2
Heraldo Marelim Vianna	2
Marlene de Oliveira Gotti	1
Cláudia Maffini Griboski	1
Cláudia Dutra	1
Alexandra Ayach Anache	1
Vanderlei Balbino da Costa	1
Aline de Castro Delevati	1
Ariadna Pereira Siqueira Effgen	1
Maria Silvia Pasian	1
Cícera Malheiro	1
Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	1
Anderson Penalva de Oliveira	1
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	1
Irene Elias Rodrigues	1
Rosângela Machado	1
Total: 31 autores	88

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Nota: A recorrência refere-se ao número de trabalhos em que o autor foi citado no conjunto dos 18 analisados.

Foram encontrados 31 orientadores, porém, 14 destes orientaram um trabalho, o que pode ser considerado com menor envolvimento com a área ou temática. As autoras Josiane Beltrame Milanesi, Enicéia Gonçalves Mendes e Denise de Oliveira Alves tiveram maior recorrência nos trabalhos analisados, o que indica que são autores de referência a respeito das discussões sobre a SRM e também nas discussões a respeito da Educação Especial/Inclusiva.

4.2.13 Elementos da ético-ontoepistemologia

Os trabalhos incluídos na metapesquisa foram avaliados quanto às evidências de elementos referentes à perspectiva ético-ontoepistemológica nos trabalhos analisados. Seguindo as contribuições de Mainardes (2021), a perspectiva ético-ontoepistemológica pode

ser compreendida como “uma estrutura conceitual” que une os elementos da ética, da ontologia e epistemologia de modo indissociável. Para o autor, a ética é um elemento “estruturante” da pesquisa, devendo ser norteadora do processo investigativo.

Nos trabalhos avaliados, a Tabela 26 apresenta o número de pesquisas que realizaram menções sobre as questões éticas adotadas.

TABELA 26 – Menções sobre ética nos trabalhos analisados

Menções sobre a ética	Quantidade de trabalhos	Percentual
Menções à submissão ao Comitê de Ética	8	44,44%
Sem Menção	5	27,77%
Menção a aspectos éticos no geral	3	16,66%
Menção à ética na pesquisa	2	11,11%
Total	18	100%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

A maioria dos trabalhos mencionou a submissão ao Comitê de Ética (44,44%), sem detalhar as questões mais profundas dos elementos ou procedimentos éticos adotados ao longo de suas pesquisas. Isso reflete a carência, por parte dos pesquisadores, em anunciar e considerar discussões ou reflexões mais aprofundadas sobre a questão. Os dois trabalhos, que mencionaram ética na pesquisa, realizaram a submissão ao comitê, elencando os procedimentos éticos adotados na coleta de dados e fases de procedimentos que abordaram em suas pesquisas, no entanto, sem referir “concepções de homem, da sociedade, de história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica” (Sánchez Gamboa, 2008, p. 32).

Concluimos, portanto, que poucas autoras evidenciam discussões e reflexões a respeito da ético-ontoepistemologia. A maior parte cita a submissão e aprovação ao Comitê de Ética ou Plataforma Brasil, conforme as autoras assim denominaram. O que indica a carência de maior articulação desse elemento no desenvolvimento das pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Dissertação, apresentamos o resultado de uma metapesquisa cujo foco foi analisar as características teórico-epistemológicas e metodológicas de Teses e Dissertações sobre Sala de Recursos Multifuncionais no campo da Política Educacional.

No primeiro capítulo, descrevemos a abordagem teórico-metodológica que orientou a pesquisa, conceituando metapesquisa e suas etapas. No segundo capítulo discorremos acerca dos conceitos que fundamentaram a pesquisa e a contextualização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na conjuntura da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. No terceiro capítulo expomos as características gerais dos 301 trabalhos oriundos da coleta de dados, classificados de acordo com as áreas de avaliação da CAPES. Por fim, o quarto capítulo caracterizou-se pela análise de dados de 18 trabalhos incluídos na metapesquisa.

O mapeamento da produção acadêmica sobre a SRM em todas as áreas de avaliação da CAPES permitiu identificar 301 trabalhos. Na área de avaliação “Educação”, encontrou-se 222 trabalhos, os quais foram classificados em 12 categorias, de acordo com as temáticas evidenciadas. Na categoria de Política Educacional, foram localizados 21 trabalhos, sendo 18 no grupo A (pesquisas sobre SRM que se enquadravam como estudos específicos do campo da Política Educacional) e três no grupo B (pesquisas sobre SRM que exploram aspectos relacionados ao campo da Política Educacional, de modo tangencial).

Os elementos analisados, na metapesquisa dos 18 trabalhos selecionados, foram os seguintes: nível de abrangência; tipo de pesquisa; perspectiva epistemológica; posicionamento epistemológico; enfoque epistemológico; elementos da ético-ontopistemologia; níveis de abordagem/abstração; referenciais teórico-conceituais sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, Política, Política Educacional e Sala de Recursos Multifuncionais.

A metapesquisa dos 18 trabalhos possibilitou identificar as seguintes características dos trabalhos sobre SRM:

- Quanto à perspectiva epistemológica, observou-se que as perspectivas explicitadas pelas autoras foram as seguintes: Teoria Crítica (cinco trabalhos); Histórico-Cultural (três trabalhos); Teoria Social (dois trabalhos); Pluralismo (dois trabalhos); Crítica-Reflexiva (um trabalho) e Materialismo Histórico-Dialético (um trabalho). Um menor número de autoras (22,22% - quatro trabalhos) não explicitou a perspectiva epistemológica que orientou o trabalho.

Os trabalhos que não explicitaram a perspectiva epistemológica foram classificados com as seguintes categorias: teorização combinada (dois trabalhos) e teorização adicionada (dois trabalhos). Essa classificação teve como base a classificação de McLennan (1996) e

Mainardes (2017, 2018);

- Quanto ao posicionamento epistemológico, a partir dos termos empregados pelas autoras, os posicionamentos foram os seguintes: Crítico (dez trabalhos), Crítico-reflexivo (dois trabalhos), Histórico-social (um trabalho), Crítico-social (um trabalho). Os quatro trabalhos que não explicitaram foram classificados pela pesquisadora como empirista (três trabalhos) e analítico (um trabalho).

- Quanto ao enfoque epistemológico, analisado por meio da coerência interna dos elementos da pesquisa, ficou evidente que muitos trabalhos apresentaram resumos genéricos. A revisão de literatura, estado do conhecimento ou estado da arte foi identificada em 11 trabalhos. Os objetivos específicos foram expostos no resumo de nove trabalhos. O tipo de pesquisa empregado nas pesquisas foi elucidado em 13 trabalhos. Nos demais, tais informações foram evidenciadas no decorrer dos textos. Muitos citaram os objetivos e tipo de pesquisa na introdução, outros nos elementos metodológicos.

- Quanto ao tipo de epistemologia 12 trabalhos (2 Teses e 10 Dissertações), foram classificados como epistemologia de superfície, explorando mais os aspectos metodológicos, com poucas incursões em questões epistemológicas. Os demais seis trabalhos (2 Teses e 4 Dissertações) foram classificados como de epistemologia profunda, pois apresentam maior aprofundamento dos aspectos teórico-epistemológicos das pesquisas.

- Quanto ao tipo de pesquisa, a maioria dos trabalhos se enquadrou na pesquisa qualitativa (15 trabalhos), nos quais as autoras utilizaram-se de diferentes técnicas para a coleta de dados. Somam-se quatro trabalhos de natureza quali-quantitativas e nenhum trabalho de caráter exclusivamente quantitativo. Sobre as técnicas de coleta de dados, observa-se que a maior parte das pesquisadoras optou por utilizar mais de um procedimento de coleta de dados (16 trabalhos), com predomínio de entrevistas, na maioria dos trabalhos analisados (12 trabalhos).

- Quanto ao nível de abrangência, 12 pesquisas se caracterizam como pesquisas locais, envolvendo estudos de casos em escola específica ou um município, quatro trabalhos com abrangência regional, um de abrangência estadual e um nacional.

- Quanto ao nível de abordagem/abstração (descrição, análise, compreensão), 12 trabalhos foram classificados como análise, observados pela presença de análise e discussão dos dados levantados, no entanto, sem a presença de análises mais profundas com articulação de todos os elementos. Quatro foram classificados no nível de descrição e dois no nível de compreensão;

- Quanto às análises teórico-conceituais:

O conceito de Educação Especial foi explorado em todos os trabalhos, a partir das contribuições dos documentos oficiais (por exemplo, da PNEEPEI, de 2008) e com

contribuições de autores referência na temática. Foram citados 36 autores, com maior recorrência a Marcos José da Silveira Mazzotta, Gilberta Jannuzzi, Mônica de Carvalho Guimarães Kassar.

Com relação ao conceito de Educação Inclusiva ou Inclusão, todos os trabalhos apresentaram contribuições a respeito do conceito. Foram evidenciados 31 autores sobre o tema, com maior recorrência estão: Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Teresa Eglér Mantoan, Márcia Denise Pletsch;

O conceito de política foi abordado em 14 trabalhos. Os autores mais citados foram Rosalba Maria Cardoso Garcia, Valdelúcia Alves da Costa, Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei. O conceito de Política Educacional foi abordado em 14 trabalhos, sendo os autores mais citados: Jefferson Mainardes, Eneida Shiroma, Maria Inês Marcondes, Stephen J. Ball.

O conceito de SRM aparece em 17 trabalhos. Alguns trabalhos associavam SRM e AEE e outros trabalhos relacionaram a SRM como espaço do AEE. Duas pesquisas (Rocha, 2014; Silva, 2015) evidenciam o termo “espaços” no plural, assegurando que a SRM não é somente o espaço do atendimento, mas da articulação nos diferentes espaços da escola. Nas discussões da temática, 31 autores tiveram evidência, com maior recorrência estão: Josiane Beltrame Milanesi, Enicéia Gonçalves Mendes, Denise de Oliveira Alves.

Foram localizados trabalhos sobre SRM em outras áreas de avaliação da CAPES. Além da Área Educação, há trabalhos nas seguintes áreas: Psicologia, Ensino, Linguística e Literatura, Interdisciplinar, Ciência Política e Relações Internacionais, Planejamento Urbano e Regional / Demografia e Ciências Biológicas I). Esse dado indica que a SRM tem sido objeto de atenção em outros campos.

Com relação aos orientadores das 222 Teses e Dissertações (Área de Avaliação: Educação), observou-se que 102 professores orientaram somente um trabalho, o que caracteriza pouco envolvimento com a temática.

Observando outros trabalhos no campo da Política Educacional, que evidenciam a metapesquisa como forma de análise, encontramos a Dissertação de Chalus (2023) intitulada “Metapesquisa no campo da Política Educacional: as Políticas de Avaliação em larga escala da alfabetização em foco”. Nesta pesquisa a autora evidencia alguns elementos em consonância com está Dissertação tais como: a predominância de trabalhos de abrangência local; predomínio de pesquisas qualitativas; há um conjunto de autores e obras citados sobre cada uma das temáticas investigadas que são mais recorrentemente utilizados como fundamentação teórica e conceitual.

As Teses e Dissertações de Política Educacional, período 2011-2020, apresentam

pontos positivos e fragilidades. De modo geral, a maioria dos trabalhos (16) carece de maior coerência entre aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos. Desse modo, é importante evidenciar a necessidade de realizar a vigilância epistemológica e a reflexividade acerca da escolha e da redação do título e dos resumos, bem como, ao incluir palavras-chave que sintetizam de fato os conceitos e objetos de suas pesquisas, o resumo deverá articular os elementos claros e precisos para identificação da temática, bem como objetivos, metodologia e considerações que permeiam o trabalho desenvolvido.

Os resultados advindos da metapesquisa demonstraram a necessidade de um adensamento teórico-epistemológico nos trabalhos que tenham como objeto de estudos as SRMs, a fim de ampliar a análise para um conhecimento mais completo e preciso acerca das questões teóricas e epistemológicas que constituem os conceitos empregados na abordagem dessa temática e que fortalecem os estudos na ampliação das discussões acerca da Política Educacional por meio das SRMs na Educação Especial/Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O.; GOTTI, M. de O.; GRIBOSKI, C. M.; DUTRA, C. P. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ANJOS, R. S. O atendimento educacional especializado em salas de recursos. **Revista Fórum Identidade**, Itabaiana, v. 5, n. 9, jan./jun. 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, set./dez. 2001a.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. *In*: WITTMANN, L. C. GRACIDO, R. V. (coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE; Campinas: Editora Autores Associados, 2001b. p. 73-87.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v.3, n.2, p. 161-171, 2015.

BALL, S. J.; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy**: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. B. **Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva PNEE/PEI**: análise do processo de implementação em São Luís/MA 2008-2015. 2019. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

BARRETO, M. de O. C.; BARRETO, F. de O. C. **Educação Inclusiva**: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. São Paulo: Ética, 2014.

BAPTISTA, C. R. (org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Tradução de João Ferreira; revisão de João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, N. Política. *In*: BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: Editora da UNB, 2002. p. 954.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2001.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2011.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRAGA, A. V. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2012.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**, Brasília, 1994.

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

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA n. 13, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Resolução n. 04 de 02 de outubro de 2009**. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: 2010b.

BRASIL. **Nota técnica. MEC/SEESP/GAB n. 9/2010**, sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: SEESP, 2010c.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Volume 1. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília, 2010d.

BRASIL. **CONAE – Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2010e.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília: SECADI/MEC, 2018. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das Possibilidades do Coensino no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARMO, A. A. do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CHALUS, R. F. **Metapesquisa no campo da Política Educacional: as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

DUTRA, C. P; GRIBOSKI, C. M. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. *In*: Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógicos - III seminário nacional de formação de gestores e educadores**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2006. p. 17-23.

FERREIRA, G. M.; BOGATSCHOV, D. N. Análise da Influência da UNESCO e do Banco Mundial na Educação Especial Inclusiva Brasileira. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 10, [S. l.], 2016. **Anais...** [S. l.]: UEMS, 2016.

FERREIRA, M. E.; GUIMARÃES M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *In: Revista em Educação*. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. EdUFSCar, 2008.

IOANNIDIS, J. P. A. *et al.* Meta-research: evaluation and improvement of research methods and practices. **PLOS Biology**, v. 13, n. 10, 2015.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? *In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org).* **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 10 ed., 2006.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018a.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da Política Educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018c.

MAINARDES, J. **Alfabetização e prática pedagógica**: trajetórias e vivências. Curitiba: CRV, 2021a.

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. *In: MAINARDES, J. (org.).* **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021b. p. 19-43.

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa no campo da política educacional. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 30, n. 146, p. 1-21, 2022.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-14, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência**: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 11 out. 2022.

MASSON, G. Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-17, 2022.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MATOS, S. N; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. *In*: PARO, V. H. (org). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. EDUFBA: Salvador, 2012.

MONTICELLI, F; SAITER, F. PEREIRA, A. O trabalho colaborativo e o atendimento educacional especializado aos alunos com autismo no instituto federal do Espírito Santo. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 5, n. 10, p. 94-111, 2020.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

OLIVEIRA, J. P. de. **Educação Especial**: Formação de Professores para a Inclusão escolar. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

ONU. **Carta para o Terceiro Milênio**. Assembleia Governativa da Rehabilitation International, 1999a. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php. Acesso em: 17 set. 2022.

ONU. **Declaração de Washington**. Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, 1999b. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php. Acesso em: 17 set. 2022.

ONU. **Convenção da Guatemala**. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência -, ratificada pelo Decreto n. 3.956, de 8/10/2001. 1999c. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php. Acesso em: 17 set. 2022.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 set. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2010. Disponível em: <http://www.onu.brasil.org.br/documentosdireitoshumanos.php>. Acesso em: 17 set. 2022.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação especial para construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, M. Sala de Recursos Multifuncionais: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-18, jan./dez. 2020.

PEREIRA, A. S.; DAMASCENO, A. R. D.; ANDRADE, P. F. de A. **O atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais**: fronteiras das experiências de um município brasileiro. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-045.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

PICCOLO, G. M. Por que devemos abandonar a ideia de Educação Inclusiva. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-17, 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

POPPER, K. R. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem evolucionária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

REIS, M. B. F.; SILVA, B. T.; CAMPOS, D.R. **A inclusão na rede regular de ensino fundamental**: espaços e desafios para aprendizagem. Inhumas: UEG, 2017. p. 761-772.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto n. 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021.

RODRIGUERO, C. R. B. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: retratos da região sudeste do Brasil. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In*: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SACCONI, L. A. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SÁNCHEZ, P. A. **Educação inclusiva um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, S. S. da. **Salas de Recursos Multifuncionais: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da educação especial?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

SILVA, R. H. R; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66. jan./abr. 2014.

SILUK, A. C. P; PAVÃO, S. M. de O. **Atendimento Educacional Especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional**. Santa Maria: UFSM – PRE, Ed. pE.com, 2015.

SILVEIRA, B. N. **A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

STAINBACK S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STETSENKO, A. Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. Tradução de Janete Bridon. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 20-30.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7 n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONIETTO, C. **Características epistemológicas das teses de Políticas Educacionais no triênio 2010-2012**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2011.

WITTMANN, L. C; GRACIDO, R. V. **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS (TESES E DISSERTAÇÕES)
REALIZADA NA PLANILHA DE DADOS ABERTOS DA CAPES -
2008 A 2020 - SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

As publicações abaixo elencadas são resultado do levantamento de dados realizado nas planilhas de dados abertos da CAPES, utilizando como palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais e a sigla SRM, considerando nos trabalhos os elementos: títulos, palavras-chave e resumos, entre os anos de 2008 a 2020. Foram evidenciados 301 trabalhos (44 Teses e 257 Dissertações) em nove áreas de avaliação da CAPES (Educação, Psicologia, Ensino, Linguística e Literatura, Interdisciplinar, Ciência Política e Relações Internacionais, Planejamento Urbano e Regional / Demografia, Ciências Biológicas I). Os trabalhos seguem expostos pela referência bibliográfica subdivididas pelas áreas de avaliação.

ÁREA DE AVALIAÇÃO: EDUCAÇÃO

ALBUQUERQUE, R. A. **Educação e Inclusão Escolar**: a prática pedagógica da Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

ALCÂNTARA, M. L. P. de. **Perfil dos estudantes que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais das escolas estaduais do Amazonas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

ALMEIDA, E. A. dos S. T. de. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva**: quais as experiências das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ? 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ALMEIDA, L. M. R. de. **Educação Inclusiva**: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos – Goiás. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ALMEIDA, R. V. de M. **Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual**: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ALMEIDA, I. C. A. **Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: concepções e práticas dos professores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

ARAGÃO, A. S. **Ensino de química para alunos cegos**: desafios no Ensino Médio. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ARAÚJO, C. A. G. de. **Os efeitos do trabalho colaborativo na inserção de alunos com deficiência física nas escolas do Rio de Janeiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARAÚJO, T. C. S. **O intérprete de língua de sinais em escolas inclusivas**: possibilidades e desafios. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ARAÚJO, M. R. de. **Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ARAÚJO, B. K. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

AXER, B. **Um currículo em movimento**: mudanças na configuração das salas de leitura do município do Rio de Janeiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BARBOSA, J. R. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: uma pesquisa colaborativa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BARBOSA, E. F. B. **Pesquisa em Educação Inclusiva**: Representações dos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o professor-pesquisador. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

BARRETO, L. C. D. **Sala de Recursos**: um estudo da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

BARROS, D. do P. **Ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos no contexto de uma escola pública**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BATISTA, G. C. **Atendimento Educacional Especializado**: trabalho e formação docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

BEDAQUE, S. A. de P. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BORGES, N. F. V. **Tramas e tessituras**: atividade docente no ensino de Matemática no contexto da Deficiência Visual. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

BRAUN, P. **Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BÜRKLE, T. da S. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CALDAS, W. K. **Tecnologia Assistiva e Computacional: contribuições para o Atendimento Educacional Especializado e desafios na formação de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CALIXTO, R. M. A. **Modelos táteis sobre o sistema reprodutor feminino: um estudo exploratório com uma estudante cega**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAMPOS, R. A. de O. **Ler e escrever na escola: uma análise sobre o desempenho escolar de alunos inseridos nas Salas de Recursos Multifuncionais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) na escolarização de alunos com Deficiência Intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CARLOTTO, C. F. **A mediação nas Salas de Recursos Multifuncionais: estudo de caso nos municípios da regional de União da Vitória – PR (2007 – 2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2016.

CARVALHO, C. A. A. de. **O atendimento pedagógico na Sala de Recursos sob o viés do Plano Educacional Individualizado para o aluno com Deficiência Intelectual: um estudo de caso**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CARVALHO, T. C. de. **Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

CARVALHO, P. S. S. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

CENCI, A. **“Inclusão é uma utopia”**: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da atividade. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas,

2016.

CEREZUELA, C. C. **Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CEZARIO, A. P. B. **Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos: artes estéticas inclusivas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares.** 2008. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAGAS, P. W. V. **Educação Ambiental Escolar Inclusiva como processo da bioecologia do desenvolvimento humano.** 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, Carreiros, Rio Grande, 2020.

CHIODI, C. da S. **O Processo de Avaliação Psicológica na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e suas Contribuições para o Processo de Ensino-Aprendizagem.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CODEN, Q. S. **Aprender e ensinar Ciências da Natureza: perspectivas de alunos com Deficiência Visual e de seus professores.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

COLLING, N. L. S. **Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da Educação Especial: Sala de Recursos-AEE.** 2017. Dissertação (Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017

CONDE, P. S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público alvo da educação especial em uma instituição de Educação Infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CORDEIRO, R. L. **Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da Educação Inclusiva.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CORRÊA, N. M. **Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande -MS: análise dos indicadores.** 2012. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

COSTA, G. P. **Representações sociais de inclusão por professores e professoras de ensino fundamental.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, J. P. **A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, J. A. da. **O Atendimento Educacional Especializado do estudante com deficiência visual: entre o Braille e as tecnologias computacionais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Cerrito, 2016.

COSTA, F. dos S. **Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: articulações necessárias.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, B. S. L. **Milagre do Efatá: discursos e práticas do catolicismo na educação de surdos no Brasil (1950-1980).** 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.** 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DALBEM, J. C. **Um olhar para os recursos da Sala de Recurso Multifuncional e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

DIOGO, L. F. **Inclusão Escolar, Sala de Recursos Multifuncionais e Currículo: tecendo aproximações.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DISNER, M. P. R. **Implicações pedagógicas na apropriação da escrita por alunos identificados com dificuldades específicas de aprendizagem.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ELOY, A. C. M. **Educação Especial e o direito à educação: um estudo sobre alfabetização em Salas de Recursos Multifuncionais na escola do campo.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

FANTACINI, R. A. F. **A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013.

FERNANDES, A. P. C. dos S. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FERREIRA, G. L. **A relação das professoras da Sala de Recursos/apoio e da sala regular para o ensino de Matemática de alunos com deficiência do Ensino Fundamental I.** 2014. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERREIRA, G. A. **Orientação e monitoramento da Educação Especial pela Superintendência Regional de Ensino Nova Era: um estudo em duas escolas estaduais.** 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FERREIRA, V. Q. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas de diferentes redes de ensino no município de Belém/PA.** 2019. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica). Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FERREIRA, F. da S. **As concepções dos professores da Educação Básica e da Educação Especial sobre o uso das TIC e da Tecnologia Assistiva.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pioneiros, 2020.

FERREIRA, D. G. **O acesso e a permanência dos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto amazônico.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

FIDLER, D. M. **A educação mediada por animais como atividade desenvolvente no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FONSECA, J. G. **O Atendimento Educacional Especializado e o uso das tecnologias nas Salas de Recursos Multifuncionais no ensino médio público do Distrito Federal.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FONSECA, G. M. da. **Mediação Escolar: entre práticas e experiências de professores na Educação Básica.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FONTES, D. C. **Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

FUCK, A. H. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção dos professores da sala comum.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

GALVÃO, A. M. D. **Uma análise da atividade metalinguística da criança com Deficiência Intelectual no contexto da alfabetização.** 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

GARCIA, A. K. C. **Formação de professores para o ensino de Libras da Sala de Recursos Multifuncionais em Capanema/PA.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

GARRIDO, S. G. **Atendimento Educacional Especializado ao estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento: Políticas e práticas do processo educacional inclusivo.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

GERALDO, V. M. **Atuação docente em Sala de Recursos Multifuncionais: Ações**

desenvolvidas no contexto escolar Taubaté – SP. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

GOFFI, L. C. D. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: um estudo sobre a interação de alunos do ensino regular e os que frequentam sala de recurso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

GOMES, R. V. B. **Alfabetização de alunos com baixa visão e cegueira: o trabalho na escola e da equipe de deficiência visual de Cruzeiro do Sul/AC**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

GOMES, R. V. B. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GOMES, N. F. **Educação Inclusiva e Políticas Públicas**: avaliação do Programa Sala de Recursos Multifuncional nas escolas públicas de São Borja sob a ótica docente. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2019.

GOMES, M. R. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil promovido pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, Belém - Pará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica). Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

GONZALEZ, R. K. **Educação Especial e processos de encaminhamento para Salas de Recursos**: relações de gênero e cor/raça. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOYATÁ, M. C. V. **A criança e a diferença em processo de inclusão**: Uma aproximação entre o atendimento educacional especializado e a escola comum. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GUTIERRES, F. M. M. **Tecnologia assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas Salas de Recursos Multifuncionais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

HERRERA, M. A. **A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

HORA, G. S. da. **Práticas pedagógicas inclusivas**: percepção das educadoras Luso-Brasileiras. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

JESUINO, M. dos S. **O processo de mediação pedagógica no atendimento educacional especializado ao aluno com autismo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

JESUS, C. K. de. **A inclusão e escolarização dos alunos com Deficiência Auditiva e Surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS**: desafios, avanços e perspectivas. 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Cerrito, 2016.

JOHNSON, L. F. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com Deficiência Intelectual**: da política à prática. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

JORDÃO, S. G. F. **Política de Inclusão Escolar na ótica de professores das Salas de Recursos Multifuncional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

JOSLIN, M. de F. A. **A política de inclusão em questão**: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

LAGO, M. **O percurso das descobertas da criança durante a resolução de problemas**: uma análise microgenética e a produção de novidades a partir de um jogo digital. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LEPKE, S. **Aluno com deficiência**: a caixa preta da escola pública Ijuí. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

LEPKE, S. **O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul**: Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

LIMA, S. C. **A comunicação alternativa e a mediação do professor na Sala de Recursos Multifuncionais**: um estudo de caso Suelen Coelho Lima - Manaus/AM. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

LIMA, L. S. **Gestão escolar e avaliações externas**: desafios no contexto educacional em duas escolas do município de Itabuna-Bahia. 2019. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores da educação Básica). Universidade Estadual de Santa Cruz, Santa Cruz, 2019.

LIMA, A. G. de. **A infrequência escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais**: desafios e possibilidades. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

LINHARES, F. L. **Atendimento Educacional Especializado**: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

LIPPE, E. M. O. **O ensino de Ciências e deficiência visual**: uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2010.

LYRA, J. C. **Atendimento Educacional Especializado de alunos com altas**

habilidades/superdotação na cidade de Londrina, Paraná: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

LOPES, E. **Adequação Curricular:** um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LOPES, N. de O. B. **Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

LUCION, P. **A organização do ensino de matemática no contexto de inclusão.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LUNA, C. F. **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):** uma Política Pública em ação no sudoeste baiano. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MACHADO, G. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MAIA, G. K. M. **Práticas inclusivas e intervenção educacional:** um estudo de intervenção nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do polo centro do município de São Luís – MA. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

MARQUET, M. G. **Políticas de Inclusão Escolar:** o contexto do município de Capão da Canoa/RS (2007- 2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do AEE:** saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino:** a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MELO, H. C. B. de. **A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do município de Dourados-MS:** atuação no Atendimento Educacional Especializado. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MENDES, R. da S. **A escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

MESQUITA, A. M. A. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora:** uma análise a partir da cultura escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação).

Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MIRANDA, S. R. de. **Um estudo sobre Educação Inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MONTEIRO, R. R. R. **Diariando trajetórias e encontros na Sala de Recursos Multifuncionais: uma experiência formativa.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MORICONI, L. V. **Interações da criança surda no contexto escolar: panorama de diferentes perspectivas na educação.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

NASCIMENTO, S. S. do. **Educação Especial e Inclusão Escolar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA NETA, A. de. S. **A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

NUNES, R. **Política de Inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale Do Itajaí, Itajaí, 2014.

NUNES, M. L. de O. V. **Abordagem sistêmica colaborativa: uma possibilidade de ressignificação para o ensino na Educação de Jovens e Adultos.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

OLIVEIRA, A. B. C. M. de. **A trajetória escolar de um estudante com Síndrome de Down na Educação Básica, os suportes escolares e a possibilidade de ingresso na Educação Superior.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2020.

OLIVEIRA, L. V. de. **Sala de Recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

OLIVEIRA, L. M. N. **Trabalho pedagógico na Educação Especial: o professor de Sala de Recursos e sua implicação na escolarização dos alunos com baixa visão.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OLIVEIRA, C. C. B. de. **Sala de Recursos Multifuncionais: um estudo de caso.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

OLIVEIRA, M. D. de. **A Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: a trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

OSÓRIO, J. C. da C. **A Política de Inclusão no município de Oeiras-PI na perspectiva do professor da classe comum.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

PACCINI, J. L. V. **O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no contexto das Políticas Educacionais: implementação nos municípios-polo de Campo Grande e Paranaíba/MS – 2003 a 2010.** 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

PADILHA, P. **Caracterização do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional: um estudo do contexto paranaense.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PAIVA, M. A. F. de. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado.** 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

PALMA, D. P. **Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PALUDO, K. I. **Altas habilidades/superdotação sob a ótica do sistema teórico da afetividade ampliada: relações entre identidade e resiliência.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PASOLINI, M. S. **Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/ES: construindo um olhar na perspectiva inclusiva.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PAZINI, M. R. C. **Alunos com surdez de escola pública em um contexto inclusivo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

PEREIRA, C. L. **A família na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado: uma proposta de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

PEREIRA, F. A. R. **Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, 2020.

PERTILE, E. B. **Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PINHEIRO, F. C. **A inclusão de crianças com Deficiência Intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

PINHEIRO, V. C da S. **Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com Deficiência Intelectual.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PINHO, M. C. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PINTO, M. C. **Inclusão escolar do adolescente na rede pública de ensino: percepções dos pais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

PINZETTA, P. **Percepções de alunos/as com cegueira adquirida diante do atendimento e vivência no CAIS Diadema: um estudo de caso.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2020.

PISKE, A. H. R. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner.** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

RABOCK, D. **Concepções das professoras do Atendimento Educacional Especializado com foco em crianças dos centros de Educação Infantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da região de Joinville, Joinville, 2016.

RAMOS, V. A. M. **Movimento histórico da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba entre os anos 1993-2016.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2019.

RAMOS, R. C. **As práticas pedagógicas do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) junto às crianças que apresentam Deficiência Intelectual (DI).** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

REBELO, A. S. **A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pioneiros, 2016.

REGIANI, V. **Inclusão: Estudos das Práticas de Ensino nas Salas de Recursos das Séries Iniciais - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Município de Guarapuava-PR.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

REIS, E. H. M. **A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

REIS, A. P. dos. **Formação docente e Políticas Públicas de Inclusão: ser professor em tempos**

de diversidade. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

RIBEIRO, D. F. **O ensino da Matemática para pessoas com Paralisia Cerebral: uma análise de ações pedagógicas na Educação Básica.** 2020. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ROCHA, L. M. da. **A gestão da Educação Especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ROCHA, R. N. **Política de Inclusão Escolar na ótica de professores de Sala de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Florianópolis.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

RODRIGUERO, C. R. B. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

RODRIGUES, M. E. N. **Avaliação da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: estudo de caso em Fortaleza-Ceará.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

RODRIGUES, A. P. N. **O uso da tecnologia educacional e da tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência no município de Corumbá (MS).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pioneiros, 2017.

ROSÁRIO, G. C. de S. do. **O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

ROSENO, E. P. **Educação Física Inclusiva na escola: uma proposta articulada à Sala de Recursos Multifuncional.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em Atendimento Educacional Especializado.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SALOMÃO, B. R. de L. **O Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico: um estudo de caso.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, E. F. dos. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desenvolvendo novos olhares, buscando novas propostas.** 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SANTOS, T. P. dos. **Educando na diversidade: a questão da Sala de Recursos Multifuncionais.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

SANTOS, K. T. dos. **Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com Deficiência Intelectual em escolas dos anos iniciais de uma cidade do norte do Paraná.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SANTOS, J. F. dos. **Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SANTOS, L. de J. B. S. dos. **Formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado: (Re) significação no trabalho com o aluno com Deficiência Intelectual.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

SANTOS, M. V. Q. dos. **Uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência.** 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica). Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SARMENTO, V. N. **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craíbas/Alagoas.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SAULLO, C. R. R. H. **Educação matemática em escolas inclusivas: a Sala de Recursos em destaque.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

SCAGION, M. P. **Representações Sociais de pessoas idosas sobre Matemática.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

SIERRA, D. B. **Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região Centro-Oeste do Brasil.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SCHIAVON, D. N. **Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

SILVA, S. C. da. **Educação especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SILVA, M. de F. N. da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, W. L. B. da. **Políticas Públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: as experiências da rede pública municipal de ensino de Petrópolis/RJ. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SILVA, S. C. G. C. da. **Formação docente para os desafios da Educação Inclusiva**: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SILVA, S. S. da. **Salas de Recursos Multifuncionais**: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da educação especial? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

SILVA, J. P. da. **O uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas como Tecnologia Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com Deficiência Visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SILVA, M. R. da. **Ensino de Física para alunos com Deficiência Visual**: o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares das salas de aula regular e de recursos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

SILVA, L. C. S. da. **Atendimento Educacional Especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SILVA, T. M. **A autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, S. S. S. da. **Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, D. T. A. da. **Sala de Recursos na inclusão de alunos com “dificuldades de aprendizagem”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, R. S. de L. **Atendimento Educacional Especializado**: a vez e a voz de alunos e do professor. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, A. M. S. da. **Gestão Escolar**: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, A. J. C. C. **Letramento literário no Atendimento Educacional Especializado**: desafios e perspectivas para o leitor surdo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SILVA, W. L. B. da. **Currículo e Formação: limites e contradições na Educação Inclusiva.** 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SILVA, M. dos S. **A educação da pessoa com Deficiência Visual na Bahia: Marcos históricos, através das notícias de jornal 1960-1998.** 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, O. O. N. da. **Trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado - AEE: uma análise nos municípios de uma região do estado da Bahia.** 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVESTRE, R. C. **Fluxo de encaminhamento dos estudantes com Deficiência Intelectual: do prescrito ao vivenciado.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

SILVEIRA, J. B. da. **Observatório Nacional da Educação: concepções dos professores dos anos iniciais sobre a não aprendizagem.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVEIRA, A. P. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade na inclusão escolar.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVEIRA, B. N. **A Política de Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

SIQUEIRA, C. X. **O uso das tecnologias assistivas no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com Paralisia Cerebral em Salas de Recursos Multifuncionais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2020.

SOARES, R. da S. **Produção de sentidos sobre a inclusão escolar em cena: a deficiência visual.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

SOARES, A. T. C. **Salas de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOARES, R. S. **Práticas pedagógicas com alunos com Deficiência Intelectual: contribuições da Sala de Recursos Multifuncionais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SOUZA, I. C. de. **Sala de Recursos Multifuncionais e Sala Comum: a deficiência intelectual**

em foco. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUZA, G. M. **A atuação do professor junto ao aluno surdo na inclusão:** algumas reflexões com base na Psicologia e na Psicanálise. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SOUZA, L. L. L. de. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaço de inclusão ou reclusão dos excluídos? 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

SOUZA, A. de P. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual:** o ponto de vista dos familiares. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SOUZA, E. V. de A. **Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar:** as Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUZA, J. L. N. de. **Tecnologias para alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado:** possibilidades e desafios à inclusão. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Açu, 2020.

TEDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual:** a aprendizagem e a inclusão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, M. de L. **Uso de tecnologias na Sala de Recursos Multifuncionais:** atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TIBOLA, C. L. K. **Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:** dos aspectos legais à implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

TOGASHI, C. M. **Currículo Funcional Natural:** propondo práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

TOMAINO, G. C. **Do ensino especializado à educação de jovens e adultos:** análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. 2009. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

TORRES, M. de R. **Salas de Recursos Multifuncionais:** um estudo sobre a formação e atuação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

TURSKI, D. R. **O valor da inclusão:** com a palavra os professores. 2009. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Rio Claro, 2009.

VARELLA, M. da C. B. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas.** 2011. Dissertação (Dissertação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VIANNA, M. M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do Ensino Fundamental em um espaço de excelência acadêmica.** 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

VIEIRA, F. B. da A. **Formação, subjetividade e criatividade: elementos para construção de uma escola inclusiva.** 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

VIEIRA, P. S. J. **Políticas e práticas de Educação Inclusiva para pessoas com Deficiência Visual: o caso da escola de música de Brasília.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

YAMADA, N. S. **Educação Inclusiva e Representação Social: os desafios subjetivo para a realização do processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ZUQUI, F. S. **As Salas de Recursos Multifuncionais/Salas de Recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ÁREA DE AVALIAÇÃO: EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO ESPECIAL (UFSCar)

BARBOSA, E. A de O. **Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BATALIOTTI, S. E. **Portal do Professor e Educação Física adaptada: sugestões para a prática docente inclusiva.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CALHEIROS, D. dos S. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de Salas de Recursos Multifuncionais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CRUZ, R. A. S. da. **Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FERNANDES, A. P. C. dos S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense.** 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HORTA, G. A. **Imagens de si e da Sala de Recursos Multifuncionais em blogs de**

professores especializados. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAGO, D. C. Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEITE, G. G. Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com Deficiência Intelectual matriculada na EJA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

LIMA, C. A. N. O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais em um município do interior paulista. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARCHESINI, I. S. Educação e assistência social: interfaces para o atendimento de alunos com deficiência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, G. P. Intervenção Pedagógica Individualizada para alunos com Deficiência Intelectual: ensino de leitura em salas de recursos. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TURCI, P. C. Softwares de acessibilidade Dosvox e Virtual Vision: um programa de ensino ao aluno com cegueira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VALADÃO, G. T. Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ÁREA DE AVALIAÇÃO: PSICOLOGIA

CABRAL, C. P. Avaliação de um recurso técnico na aprendizagem de conceitos por crianças cegas: um estudo exploratório. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. USP: São Paulo, 2011.

FAVA, L. R. Ensino de leitura e escrita em crianças com diferentes necessidades educacionais especiais por meio de um programa informatizado de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

FEITOSA, D. C. Realidade da Sala de Recursos utilizada no aprendizado de crianças com deficiência: percepção dos pais e professores. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Saúde). Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2020.

FIGUEIREDO, S. L. de. **O trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais: o fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico.** 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2019.

FREITAS, R. O. de. **Autismo, alteridade e direitos humanos: um estudo de caso de inclusão escolar.** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

GUIDUGLI, P. M. **Contribuições da análise do comportamento para a aquisição de leitura e escrita em populações com diferentes diagnósticos.** 2020. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

MASCARENHAS, L. T. **Encontros entre surdos e ouvintes na escola regular: desafiando fronteiras.** 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

NOGUEIRA, T. N. **Perfil do aluno superdotado: análise de dossiês de alunos participantes de uma Sala de Recursos no período de 1999 a 2013.** 2016. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, M. A. **Educação Inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de Sala de Recursos, Bauru.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2008.

PACHECO, M. de N. **O brincar na escola: possibilidades de desenvolvimento em sala de recursos.** 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PINTO, V. F. F. **Interações professor-aluno na sala de recursos: a co-construção da aprendizagem e suas contribuições para o desenvolvimento.** 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PINTO, R. R. M. **Aceleração de ensino na Educação Infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores.** 2012. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

POSSIDONIO, S. K. **Atividade de ensino ou ação? A prática do professor de sala de recursos multifuncional à luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SILVA, C. M. da. **Processos de escolarização no Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos?** 2014. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

TRINDADE, F. de C. B. **Formação de professores a distância para atuação em Sala de Recursos Multifuncionais.** 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

ÁREA: ENSINO

ABREU, F. da C. **Educação Infantil no município de Niterói**: documentário sobre a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado – AEE. 2020. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

ALMEIDA, M. S. de L. **A identidade profissional do professor de Ciências em tempo de Educação Inclusiva**: o desafio de ensinar alunos cegos. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Roraima, Caracará, 2015.

ARAÚJO, N. G. M. de. **Guia de orientação de identificação de alunos com Deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

BANDEIRA, P. M. B. P. **Elaboração de catálogo sobre os recursos materiais de Tecnologia Assistiva e materiais adaptados disponíveis nas escolas municipais de Niterói**. 2020. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BRANDÃO, S. D. **Tecnologias assistivas na inclusão escolar do deficiente visual**: um estudo de caso no estado de Roraima. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática). Universidade Luterana do Brasil, Boa Vista, 2010.

CARNEIRO, K. T. A. **Cultura surda na aprendizagem matemática do contexto escolar da sala de recurso multifuncional do Instituto Felipe Smaldone**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática). Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

CUNHA, N. M. da. **Catálogo on-line de jogos pedagógicos para alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

FILHO, O. A. C. **Educação matemática e o aluno cego**: ação docente frente à inclusão. 2014. Dissertação (Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

FLORES, A. S. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva**: articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.

FRANCO, A. E. dos R. **Olhar o universo, o vivido e o concebido na Sala de Recursos Multifuncionais**: nos enxergamos com as mãos! 2019. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ensino de Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FREDO, A. M. S. **Software Boardmaker na construção de organizadores prévios para o ensino de Ciências de alunos do 7º ano com baixa visão atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Vitória Mota Cruz**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Roraima, Caracará, 2016.

MARTINS, D. S. **Educação Especial**: oficina de capacitação para professores de Matemática

na área da deficiência visual. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino da Matemática). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MONTEIRO, M. **Alunos matematicamente habilidosos**: uma proposta de atividade para a Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

MONTEIRO, K. M. F. P. **A surdez na família e na Sala de Recursos**: uma proposta de parceria. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MOREIRA, S. **Ensino de Matemática para surdos**: uma abordagem bilíngue. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

OLIVEIRA, A. T. de. **O ensino de Ciências e a Deficiência Físico-Motora**: discutindo a formação docente com enfoque na tecnologia assistiva. 2020. Tese (Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde). Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2020.

PATINO, M. C. **Educação Inclusiva**: limites e possibilidades do trabalho desenvolvido entre professores do Atendimento Educacional Especializado e Ensino Regular. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, 2017.

PICOLI, F. D. de C. **Alunos/as surdos/as e processos educativos no âmbito da educação matemática**: problematizando relações de exclusão/inclusão. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas). Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, Lajeado, 2010.

REIS, J. I. V. dos. **Processo de formação para professores de Salas de Recursos Multifuncionais sobre as tecnologias assistivas para os alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências humanas, sociais e da natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ROCHA, M. R. C. da. **A contribuição do trabalho colaborativo do professor da Sala de Recursos Multifuncionais com os professores do ensino comum**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SANTOS, R. C. **Robótica educacional inclusiva**: uma experiência com alunos da rede pública de ensino. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Candeias, 2019.

SGANZERLA, M. A. R. **Contátil**: potencialidades de uma tecnologia assistiva para o ensino de conceitos básicos de Matemática. 2014. Dissertação (Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

SILVA, M. C. T. da. **Catálogo de materiais didáticos acessíveis**: recursos para o ensino inclusivo e a divulgação científica na escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Diversidade e

Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SILVA, D. da C. da. **Ressignificando as práticas didáticas utilizadas na Sala de Recursos Multifuncional para a inclusão de alunos surdos no Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SOUSA, A. C. de. **O ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em sala de recursos na rede municipal de educação de Imperatriz/MA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino). Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, Lajeado, 2015.

SOUZA, M. C. de A. R. de. **Tecnologia Assistiva na aprendizagem da Matemática pelo aluno com Deficiência Intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica). Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, B. L. C. M. de. **A mochila sensorial de Ciências: o uso de recursos didáticos adaptados e/ou adequados no ensino de Ciências para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

TRAMONTIN, A. C. **Os jogos pedagógicos no ensino de Ciências para estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VIER, R. F. da S. **Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque CTS para alunos público-alvo da Educação Especial**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologias). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ÁREA DE AVALIAÇÃO: LINGUÍSTICA E LITERATURA

ARRUDA, R. M. de. **Experiências de leitura e escrita de alunos surdos em uma escola pública inclusiva: um estudo Crítico-Dialógico**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

IACONO, J. P. **Processos fonológicos presentes na escrita de alunos com deficiência intelectual de Salas de Recursos**. 2014. Tese (Doutorado em línguas, linguagens e culturas contemporâneas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NASCIMENTO, K. M. D. do. **Compreensão textual de aluno com Síndrome de Asperger: um desafio para o professor e para a escola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

NAVES, M. S. **Ampliação vocabular para as práticas sociais de alunos deficientes intelectuais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

NOGUEIRA, J. F. **Autoria na Sala de Recursos Multifuncionais**: uma abordagem discursiva. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

OLIVEIRA, F. M. de. **Professores e Educação Inclusiva**: formação profissional, identidades e discursos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais da visão. 2016. Dissertação (Mestrado de Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, F. C. dos. **Flagrantes de percursos escolares de alunos surdos em território tocantinense**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SANTOS, L. da M. **Expressões metafóricas e o Instagram**: uma proposta de leitura e ampliação de sentidos em Língua Portuguesa para alunos surdos. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras). Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SANTOS, R. A. B. dos. **Os desvios ortográficos de alunos do Ensino Fundamental de uma Sala de Recursos Multifuncionais de Uberaba-MG**: análise e elaboração de estratégias para aquisição da ortografia. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

SEQUEIRA, A. **Sala de Recursos Multifuncional e representação da escrita**: análise da Resolução 13/2007, Normativa 16/2011 e Ficha de Referência Pedagógica. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SOUZA, S. L. de. **Escrita e Inclusão**: análise da constituição subjetiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SOUZA, S. A. **A metodologia da Sala de Recursos Multifuncionais para a educação linguística dos surdos**: um estudo bakhtiniano. 2014. (Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ÁREA DE AVALIAÇÃO: INTERDISCIPLINAR

COLOMBINI, F. P. da S. **A prática do orientador educacional e o seu papel no cotidiano escolar na rede pública municipal de Franca/SP**. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2019.

COSTALONGA, J. F. **Inclusão**: desafios e perspectivas na Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Paulo Grobério de Jaguaré-ES. 2014. Dissertação. (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Centro Universitário do Vale do Cricaré, São Mateus, 2014.

DANTAS JUNIOR, F. E. **A Política Nacional de Educação Especial**: um olhar sobre a prática da Educação Inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, no município de Pacajus-Ceará. 2019. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FERREIRA, P. R. B. **Professor especializado da Sala de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

LIMA, C. B. **Atendimento Educacional Especializado: percepção de professores de escolas públicas municipais de Salvador - BA.** 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2015.

LINO, M. M. **Promover a inclusão ou reafirmar a exclusão? A formação do professor nas Salas de Recursos Multifuncionais em Campos dos Goytacazes - RJ.** 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2016.

MEDEIROS, S. A. de. **Sala de Recursos Multifuncionais, Tecnologia Assistiva e Deficiência Intelectual: elementos para um novo fazer pedagógico.** 2019. Dissertação (Mestrado em Inovação em tecnologias educacionais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MOURA, J. P. S. **Atendimento especializado a alunos com Transtornos do Espectro do Autismo: desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ.** 2014. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, U, F, C. de. **Representação Gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem através do desenho.** 2014. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade). Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2014.

PETEREIT, R. M. E. **O envolvimento parental no contexto escolar dos alunos inclusivos no ensino regular.** 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde e Desenvolvimento Humano). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da Educação Especial em escolas da região da grande Dourados.** 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

ROCHA, A. C. da. **Educação e Inclusão: reflexões sobre projetos de trabalho de uma Sala de Recursos.** 2017. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes). Universidade do Grande Rio - Professor José de Souza Herdy, Duque de Caxias, 2017.

ROCHA, C. P. da. **A realidade aumentada como estratégia pedagógica na alfabetização na prática no Atendimento Educacional Especializado.** 2020. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação). Centro Universitário Carioca, Rio Comprido, 2020.

ROTH, F. L. O. **A Educação Inclusiva no município de Novo Hamburgo: a sala de recursos multifuncional em foco.** 2014. Dissertação (Mestrado Inclusão Social e Acessibilidade). Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2014.

ROVEDER, A. B. P. **Sala Virtual de Recursos Multifuncionais para potencializar o Atendimento Educacional Especializado.** 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SILVA, R. S. da. **Sala de Recursos como Apoio Especializado a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Um Estudo em Escolas Estaduais.** 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

TRINDADE, T. C. dos S. **Estudo de uma amostra de 40 escolares do Ensino Infantil em Atendimento Educacional Especializado no município de Mauá, São Paulo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

ABAD, A. M. A. P. **Mobilidade:** Viabilidade de implementação de um polo de atendimento às altas habilidades/superdotação e talento na fronteira Franco-Brasileira. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Fronteiras). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

OLIVEIRA, R. da S. **Implicações do trabalho da Gestão Escolar na implantação e acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais em Feira de Santana.** 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2020.

ÁREA DE AVALIAÇÃO: SERVIÇO SOCIAL

JACQUES, F. V. S. **A Política Educacional para a inclusão de pessoas com deficiência em escolas municipais de ensino regular em Rio Grande - RS.** 2020. Tese (Doutorado em Política Social e Direitos Humanos). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2020.

ÁREA DE AVALIAÇÃO: PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL/DEMOGRAFIA

VIEIRA, C. T. M. **O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na rede municipal de Macapá/AP.** 2013. Dissertação (Mestrado integrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

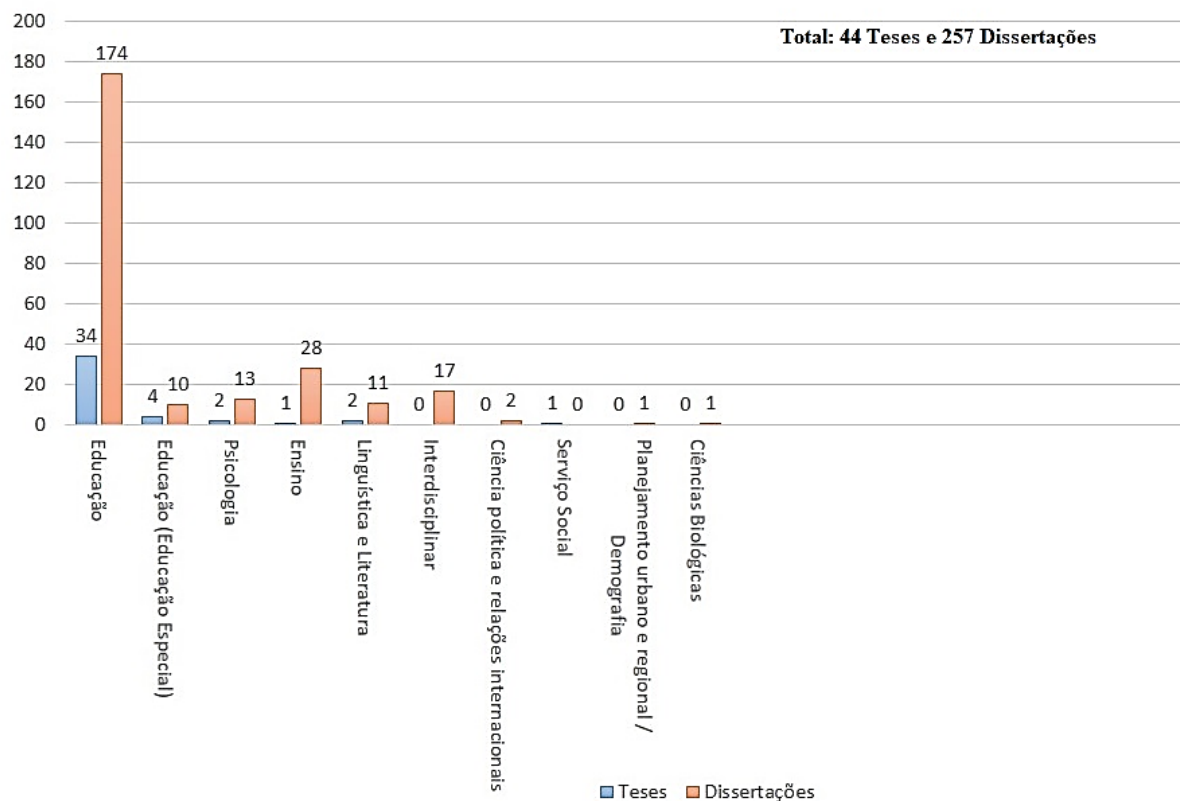
ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I

TOMAZ, L. V. **Uma proposta de ensino sobre o tema ecologia para estudantes do Ensino Médio, atendidos em Sala de Recursos Generalista.** 2020. Dissertação (Mestrado em PROFBIO Ensino de Biologia em Rede Nacional). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

TABELA 27 – Produção (Teses e Dissertações) por área de avaliação - CAPES

ÁREA DE AVALIAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Educação	34	174	208
Educação (Educação Especial – UFSCar)	4	10	14
Psicologia	2	13	15
Ensino	1	28	29
Linguística e Literatura	2	11	13
Interdisciplinar	-	17	17
Ciência política e relações internacionais	-	2	2
Serviço Social	1	-	1
Planejamento urbano e regional / Demografia	-	1	1
Ciências Biológicas I	-	1	1
TOTAL	44	257	301

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

GRÁFICO 4 – Produção (Teses e Dissertações) área de concentração

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

Os 222 trabalhos da área de avaliação da CAPES Educação, incluindo os trabalhos de Educação Especial, foram divididos em 12 categorias. De acordo com as temáticas de pesquisa, segue a Tabela 28 abaixo, especificando o número de trabalho por categoria:

TABELA 28 – Divisão dos trabalhos da área de avaliação: Educação por categorias

(continua)

Categoria	Nº de trabalhos
Inclusão	81
Ensino e Aprendizagem	33
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	28
Política Educacional	21
Educação Especial	14
Formação de professores	12
Currículo	9
Tecnologia Assistiva	6
Alfabetização	5
Altas habilidades / Superdotação	5

TABELA 28 – Divisão dos trabalhos da área de avaliação: Educação por categorias

Categoria	Nº de trabalhos
Planejamento	4
Trabalho colaborativo	4
Total: 12	222

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

Os 21 trabalhos da Categoria: Política Educacional foram inseridos no Apêndice B.

TABELA 29 – Produção por área de avaliação subdivididas por ano de publicação (T: Teses; D: Dissertações)

ÁREA DE AVALIAÇÃO	2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		TOTAL	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
Educação (*)	1	5	-	4	1	11	-	8	3	13	3	25	6	15	4	19	5	26	1	9	2	10	3	11	9	28	38	184
Psicologia	-	1	-	-	-	1	-	1	1	-	-	1	-	3	-	1	-	2	-	-	-	-	-	2	1	1	2	13
Ensino	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	1	-	2	-	2	-	7	-	2	-	2	-	5	1	4	1	28
Linguística e Literatura	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	1	3	2	11
Interdisciplinar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	3	-	2	-	2	-	-	-	3	-	2	-	13
Ciência política e relações internacionais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Serviço Social	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Planejamento urbano e regional / Demografia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ciências Biológicas I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
TOTAL	1	6	7	1	1	14	-	9	4	13	3	29	7	26	4	26	5	38	1	13	2	13	3	23	13	40	44	257

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

Nota: (*) Na área de avaliação Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar, foram catalogados 14 trabalhos (quatro Teses e dez Dissertações).

APÊNDICE B – LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, RELACIONADAS AO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL (2011-2020)

Este Apêndice apresenta o levantamento de Teses e Dissertações sobre SRM classificadas como pesquisas relacionadas ao campo da Política Educacional (quatro Teses e 17 Dissertações). Os 21 trabalhos foram divididos em dois grupos, a saber:

- a) Pesquisas que abordam, de modo específico, as SRMs, na perspectiva da Política Educacional (18 trabalhos); e,
- b) Pesquisas sobre a SRM que tangenciam a política educacional, porém evidenciam outros aspectos (três trabalhos).

GRUPO 1: Pesquisas que abordam, de modo específico, as SRMs, na perspectiva da Política Educacional (18 trabalhos) - *corpus* da metapesquisa.

ALMEIDA, Elaine Araújo dos Santos Trindade de. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva:** quais as experiências das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Goiás, 2013.

CEREZUELA, Cristina. **Política Nacional de Educação Inclusiva:** um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2016.

GOMES, Natiele Falcão. **Educação Inclusiva e Políticas Públicas:** avaliação do Programa Sala de Recursos Multifuncional nas escolas públicas de São Borja sob a ótica docente. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2019.

GOMES, Roberia Vieira Barreto. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GOYATÁ, Martha Célia Vilaça. **A criança e a diferença em processo de inclusão:** Uma aproximação entre o atendimento educacional especializado e a escola comum. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEPKE, Sonize. **Aluno com deficiência:** a caixa preta da escola pública Ijuí. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

LUNA, Christiane Freitas. **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): uma Política Pública em ação no sudoeste baiano.** 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MELO, Hellen Cristiey Batista de. **A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

ROCHA, Louize Mari da. **A gestão da Educação Especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ROCHA, Roselene Nunes. **Política de Inclusão Escolar na ótica de professores de Sala de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Florianópolis.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SANTOS, Katiane Pereira dos. **Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com Deficiência Intelectual em escolas dos anos iniciais de uma cidade do norte do Paraná.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SIERRA, Dayane Buzzelli. **Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região Centro-Oeste do Brasil.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SILVA, Suzana Sirlene da. **Salas de Recursos Multifuncionais: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

SILVA, Wanda Lucia Borsato da. **Políticas Públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da rede pública municipal de ensino de Petrópolis/RJ.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SILVEIRA, Bruna Nathaly. **A Política de Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida. **Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar: as Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

GRUPO 2: Pesquisas sobre a SRM que tangenciam a política educacional, porém evidenciam

outros aspectos (três trabalhos).

GARRIDO, Solenilda Guimaraes. **Atendimento Educacional Especializado ao estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento: Políticas e práticas do processo educacional inclusivo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

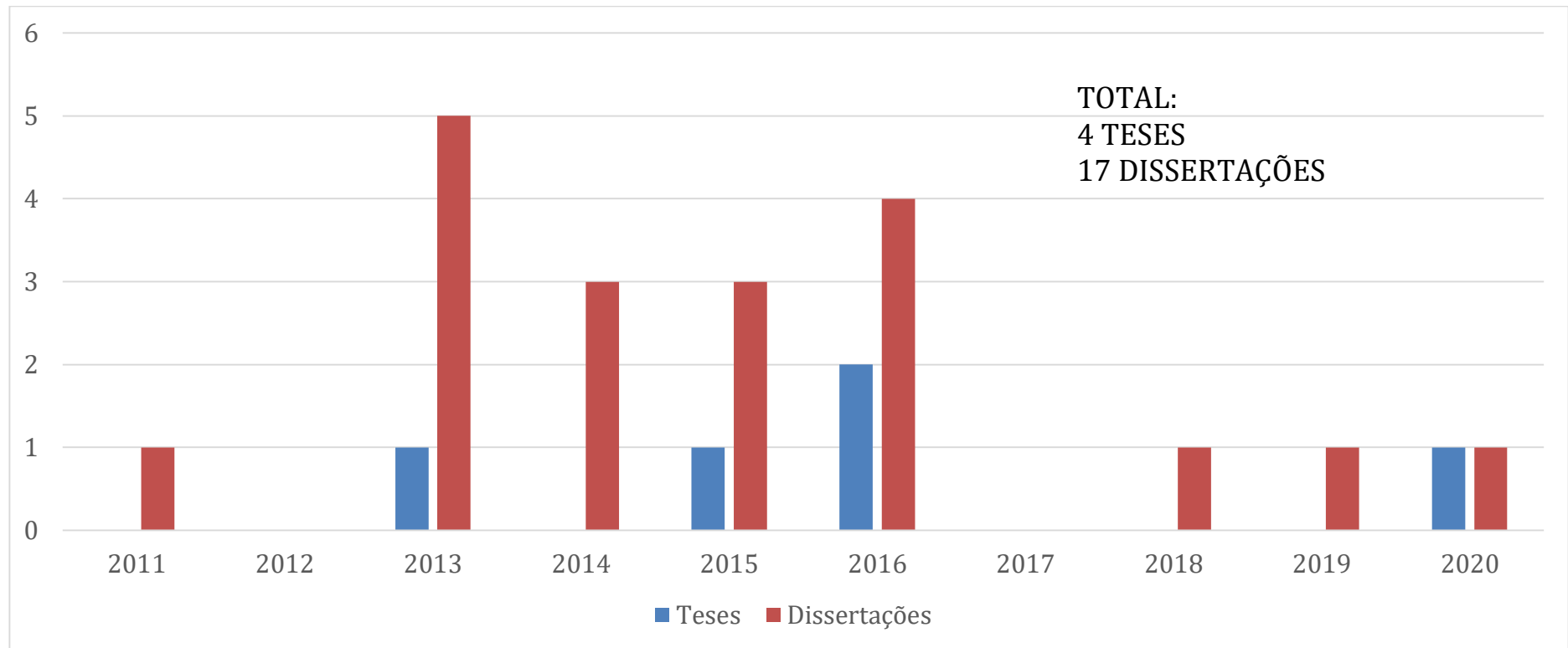
MARQUET, Mônica Grazieli. **Políticas de Inclusão Escolar: o contexto do município de Capão da Canoa/RS (2007- 2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TIBOLA, Carina Luisa Kurek. **Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: dos aspectos legais à implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

TABELA 30 – Teses e Dissertações do Apêndice B, ano e tipo de trabalho

Ano da Produção	Teses	Dissertações	TOTAL
2011	-	Goyatá (2011)	1
2012	-	-	0
2013	Rodriguero (2013)	Almeida (2013) Cardoso (2013) Lepke (2013) Sierra (2013) Silva (2013)	6
2014	-	Melo (2014) Rocha (2014) Tibola (2014)	3
2015	Luna (2015)	Garrido (2015) Silva (2015) Silveira (2015)	4
2016	Cerezuela (2016) Gomes (2016)	Rocha (2016) Souza (2016)	4
2017	-	-	0
2018	-	Marquet (2018)	1
2019	-	Gomes (2019)	1
2020	-	Santos (2020)	1
TOTAL	4	17	21

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

GRÁFICO 5 – Teses e Dissertações do Apêndice B por ano de publicação

Fonte: Dados abertos da Capes, organizados pela autora (2023).

APÊNDICE C – LISTA DE TRABALHOS INCLUÍDOS NA REVISÃO DE LITERATURA (2010-2022)

Palavras-chave utilizadas: Sala de Recursos Multifuncionais + pesquisa + metapesquisa + balanço da produção + estado da arte + estado do conhecimento.

BERG, J.; VESTENA, C. L. B.; COSTA-LOBO, C.; MINETTO, M. de F. J. Sala de Recursos Multifuncionais: revisão sistemática de uma década de produção científica. **European Journal of Special Education Research**, v. 5, n. 3, p. 117-131, 2020.

FANTINATO, A. C.; MENDES, E. G. Análise da produção científica em Dissertações e Teses com foco no funcionamento das Salas de Recursos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2087-2103, 2016.

GLAT, R. PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da Política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 38, p.345-356. 2010.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 213–225, 2014.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. O funcionamento pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v.12, n.17, p.18-27, 2013.

PEREIRA, C.; MAIA, G. K.; COSTA, E.; PACHECO, N. M.; ZAQUEU, L. Inserção da família nas Salas de Recursos Multifuncionais: uma revisão sistemática de literatura. **Conjecturas**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 5, p. 537–549, 2021.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; PIECZKOWSKI, B.; SILVA, C. P. da. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação. **III SENPE - Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, 2020, Pelota/RS. Pesquisa, docência e conhecimento: desafios para a pós-graduação em tempos de conservadorismo reacionário. Pelotas? UFPEL, 2020. v. 3. p. 01-06. 2020.

PLAÇA, J. S. V.; GOBARA, S. T. O estado do conhecimento sobre as Salas de Recursos Multifuncionais: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 160-176, mai./ago. 2021.

SILVA, N. V. P. R. A importância da sala de recurso multifuncional na educação inclusiva: revisão de artigos científicos. **Scientia Vitae**, São Paulo, v.12, n. 34, ano, jul./set. 2021.

SILVEIRA, M. J. B.; PAIXÃO, L. V. de J.; TEIXEIRA, J. A. L.; PAIXÃO, N. E. da; SOARES, C. F.; ROCHA, K. L. F. O atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: uma revisão de literatura no período de 2008 a 2018. **Revista Psicologia & Saberes**, Maceió, v. 8, n. 11, p. 338–349, 2019.

APÊNDICE D – QUADRO DO ENFOQUE EPISTEMETODOLÓGICO

QUADRO 12 – Elementos observados para a análise do Enfoque Epistemológico

(continua)

Autoras (ano)	Localização	Estrutura do trabalho	Tema da Pesquisa	Referencial Teórico	Problema de Pesquisa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Tipo de Pesquisa	Procedimentos Metodológicos	Revisão de Literatura	Análises	Conclusões/ Resultados	Articulação entre os elementos
Almeida (2013)	Resumo	NSA	S	S	S	S	S	N	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Cardoso (2013)	Resumo	NSA	S	N	S	S	N	S	S	NSA	NSA	S	N
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S
Cerezuela (2016)	Resumo	NSA	S	S	S	S	S	N	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Gomes (2016)	Resumo	NSA	S	S	S	S	S	N	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Gomes (2019)	Resumo	NSA	S	N	N	N	N	N	N	NSA	NSA	N	N
	Elementos Textuais	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
Goyatá (2011)	Resumo	NSA	S	N	S	S	S	S	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Lepke (2019)	Resumo	NSA	S	S	S	S	N	S	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Luna (2015)	Resumo	NSA	S	N	S	S	S	S	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S
Melo (2014)	Resumo	NSA	S	N	S	S	N	S	S	NSA	NSA	S	N
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S
Rocha (2014)	Resumo	NSA	S	N	S	S	N	S	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Rocha (2016)	Resumo	NSA	S	N	N	S	N	S	S	NSA	NSA	N	N
	Elementos Textuais	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S

QUADRO 12 – Elementos observados para a análise do Enfoque Epistemológico

(conclusão)

Autoras (ano)	Localização	Estrutura do trabalho	Tema da Pesquisa	Referencial Teórico	Problema de Pesquisa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Tipo de Pesquisa	Procedimentos Metodológicos	Revisão de Literatura	Análises	Conclusões/ Resultados	Articulação entre os elementos
Rodrighero (2013)	Resumo	NSA	S	N	S	S	N	S	S	NSA	S	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Santos (2020)	Resumo	NSA	S	N	S	S	N	S	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Sierra (2013)	Resumo	NSA	S	S	S	S	N	S	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S
Silva (2013)	Resumo	NSA	S	S	S	S	S	N	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S
Silva (2015)	Resumo	NSA	S	N	S	S	S	S	S	NSA	NSA	N	N
	Elementos Textuais	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Silveira (2015)	Resumo	NSA	S	N	S	S	S	S	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Souza (2016)	Resumo	NSA	S	N	S	S	S	S	S	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).

Nota: Adaptado de Tonieto (2018).

Legenda: S – Sim N – Não NSA – Não se aplica

APÊNDICE E – QUADRO DE DOCUMENTOS DA SRM ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL

QUADRO 13 – Documentos regulamentadores das SRM no âmbito da Política Educacional

(continua)

Documento	Data	Institui	Referência
Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007	24 de abril de 2007	Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"	BRASIL. Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos.
Decreto n. 6.751, de 17 de março de 2008	17 de março de 2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.	BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de março de 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html
Resolução n. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação	02 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No Art. 5º prevê: "O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.	BRASIL. Resolução n. 4/2009 CNE/CEB que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica (Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf).
Manual de Orientação: Programa de Implantação de	2010	Tem como objetivo informar os sistemas de ensino sobre as ações deste Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, para	MEC. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos

QUADRO 13 – Documentos regulamentadores das SRM no âmbito da Política Educacional

(continuação)

Documento	Data	Institui	Referência
Sala de Recursos Multifuncionais		apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.	Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP/DP EE, 2010.
Nota Técnica n. 011/2010 de 07 de maio de 2010	07 de maio de 2010	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.	BRASIL. Nota Técnica n. 011/2010, MEC/SEESP/GAB que instituiu Orientações para a Institucionalização na escola, da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf).
Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011	17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Art. 2º - A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	BRASIL. Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
Documento Orientador: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.	Outubro de 2012	Objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado – AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.	BRASIL. Documento Orientador: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/SECADI, Brasília: 2012.

QUADRO 13 – Documentos regulamentadores das SRM no âmbito da Política Educacional

(conclusão)

Documento	Data	Institui	Referência
Nota Técnica n. 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE	16 de junho de 2015	Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, objetiva apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.	BRASIL. Nota Técnica n. 42/2015/MEC/ SECADI /DPEE: Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SECADI, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192
Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015	06 de julho de 2015	Art. 1º - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.	BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2023).