

**A prática pedagógica na sala de recursos multifuncionais (SRM) e seus saberes formativos****Pedagogical practice in the multifunctional resource room (SRM) and its training knowledge**

DOI:10.34117/bjdv6n6-145

Recebimento dos originais: 09/05/2020

Aceitação para publicação: 05/06/2020

**Rejane Souza Ribeiro de Cristo**

Mestra em Educação Formação de professores da Educação Básica pela Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB- Jequié- Bahia

Endereço: Rua B, nº 15, bairro Novo Jaçanã, Itabuna- Bahia

Email: reje05ribeiro@gmail.com

**Maria Elizabete Souza Couto**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar

Instituição: Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC- Ilhéus- Bahia

Endereço: Av. Lomanto Júnior, nº 500, ap. 207, bairro Pontal, Ilhéus- Bahia

Email: : melizabetesc@gmail.com

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo compreender como a prática pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais tem contribuído no processo de inclusão dos alunos. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, em duas escolas públicas que receberam os equipamentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com duas professoras. Realizamos entrevista com as professoras para a produção do material empírico e para análise de dados recorremos à análise de unidade proposta por Vygotsky (2009). Os dados indicaram que a prática pedagógica na SRM pode *resultar* bem como *comprometer* o atendimento às necessidades específicas apresentadas por cada deficiência no estímulo e desenvolvimento de habilidades, trazendo para a prática pedagógica um caráter simplista, com conceitos e concepções baseadas no senso comum, descaracterizando o aspecto técnico-científico inerente a formação e ao trabalho docente.

**Palavras Chave-** Prática pedagógica. Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Saberes docentes.

**ABSTRACT**

This article aims to understand how the pedagogical practice in the Multifunctional Resource Rooms has contributed to the students' inclusion process. A qualitative research was carried out in two public schools that received the equipment from the Multifunctional Resource Room (SRM), with two teachers. We conducted an interview with the teachers to produce the empirical material and for data analysis we used the unit analysis proposed by Vygotsky (2009). The data indicated that the pedagogical practice in SRM can result as well as compromise the attendance to the specific needs presented by each deficiency in the stimulus and development of skills, bringing to the pedagogical practice a simplistic character, with concepts and conceptions based on common sense, mischaracterizing the technical-scientific aspect inherent to training and teaching work.

**Keywords:** Pedagogical practice. Multifunctional Resource Room (SRM). Teaching knowledge

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de dissertação, que teve como objeto de estudo a prática pedagógica do professor nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tendo a seguinte questão norteadora: como a prática pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais configura-se como elemento fomentador de aprendizagem e inclusão na instituição escolar. Com intuito de responder a este questionamento, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como a prática pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais tem contribuído no processo de inclusão dos alunos.

Buscando a compreensão de como a prática pedagógica torna-se elemento de aprendizagens e inclusão, tendo como relevância, o fato que o atendimento especializado na SRM exige do docente o trabalho com alunos que podem apresentar diversos tipos de Necessidades Especiais Educacionais (NEE), considerando que a política pública de Educação Inclusiva foi implantada com o objetivo de modificar a Educação Regular e a Inclusiva, no sentido de desenvolver diretrizes e ações para a reorganização de serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2007) inserindo neste contexto a organização das Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, tentamos investigar as facetas que a compõem para atender as especificidades deste espaço e deste público, justifica a relevância desta pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, estudo de caso, realizada em duas escolas da rede municipal de Educação (anos iniciais e anos finais da educação básica), tendo como participantes duas professoras que trabalham na SRM e quatro alunos, destes, três com deficiência intelectual (DI) e um aluno com baixa visão. Quanto a duração da pesquisa, cada professora foi observada duas vezes na semana, no período de dois meses e meio. Para a produção do material empírico, como um dos instrumentos de coleta dos dados utilizamos a entrevista. Foi utilizada como estratégia para leitura, organização e análise do material produzido, a análise de unidades proposta por Vygotsky (2010) e como categorias para a análise destes os saberes docentes, para responder ao objetivo caracterizando a faceta da prática pedagógica das professoras na SRM.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão paradigmática que historicamente vem embasando a Educação Especial, é fundamental para situar nosso olhar e compreender as posturas e práticas da instituição escolar atual em relação ao trato com as diferenças. Parafraseando Mantoan (2003), a inclusão propõe uma ruptura de base organizacional.

Uma inclusão para a diversidade humana, característica de uma sociedade contemporânea em constante mudança, onde se faz necessária uma reforma das mentalidades<sup>1</sup> e, conseqüentemente, das instituições formadoras.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a Diversidade Humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos [...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Observando as características de uma escola inclusiva, de acordo com Mantoan (2003, p.16) a qual propõe “um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”, nos parece uma redundância já que a instituição escolar nos seus objetivos e princípios<sup>2</sup> assim é definida. Então, por que temos que sair em defesa dessa escola que garanta o acesso, a qualidade e a permanência de todos os cidadãos com equidade?

A democratização da escolarização trouxe para a escola, *TODOS*, o que significou trazer diferentes classes sociais, diferentes corpos, diferentes cores de pele, diferentes religiões, características idiossincráticas, enfim a diversidade humana para dentro de um sistema homogeneizador que escamoteado pela bandeira da igualdade<sup>3</sup>, exclui os que não se formatam aos seus moldes e escolhe os que se adequam a sua estrutura, a sua organização, ao tipo de conhecimento por ela valorizado.

Dessa maneira, a complexidade da escola de massa<sup>4</sup> dá-se justamente por ter alunos heterogêneos e o seu sistema e organização acontecerem de forma generalizada, tratando a *TODOS* de igual modo e exigindo de *TODOS*, os mesmos comportamentos e aprendizagens, desconsiderando os aspectos peculiares que se apresentam no jeito e tempo de aprender, nas diferenças sociais, econômicas e culturais dos alunos, praticando um ensino mantenedor de contextos discriminatórios entre os normais e os diferentes.

---

<sup>1</sup> “A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento [...] A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2003, p.16).

<sup>2</sup> LDB, Título III, art. III- Dos princípios e fins da educação nacional.

<sup>3</sup> “Igualdade – categoria assegurada por princípios neoliberais, inventada e decretada a priori, e que trata a realidade escolar com a ilusão da homogeneidade” (MANTOAN, 2003, p. 20).

<sup>4</sup> A escola de massa, onde um professor ensina ao mesmo tempo e no mesmo lugar dezenas de alunos, nasceu com a revolução industrial, mas chegou ao século XXI.

Considerando que a prática pedagógica dos professores que trabalham nas SRM é caracterizada por vários conhecimentos, entre eles os conceitos de Deficiência, Atendimento Educacional Especializado e de Educação Inclusiva. Estes são essenciais para a estruturação de suas concepções acerca dos elementos que caracterizam o seu objeto de trabalho, apresentando-se como uma das facetas fundamentais da prática pedagógica, pois dessa compreensão determinará o agir dos professores com esses alunos (PIMENTEL, 2016).

No questionamento às professoras, sobre quais os caminhos as trouxeram à SRM, demonstraram uma compreensão de que os saberes adquiridos na sua experiência, compõem o repertório de competências para traçar o perfil do seu trabalho:

**Linda:** [...] eu ouvi uma conversa da diretora com a coordenadora, que ia precisar de um professor para a Sala Multifuncional, [...], e só poderia trabalhar lá quem tivesse pós graduação, ou em Psicopedagogia ou em Educação Especial. (Entrevista, 2017)

**Bela:** [...]. Quando comecei, algumas pessoas, colegas falavam bem assim: mas ela tem formação em Educação Especial? Perguntavam pra ela [a diretora], e ela respondia: não, mas ela tem muito conhecimento! Pela questão de trabalhar na educação infantil, que forma uma base. É a formação da criança, do ser, do educando começa lá nessa base! (Entrevista, 2017).

Linda atendia as exigências da formação na área (BRASIL, 2010), com a pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e seu perfil de alfabetizadora, com a experiência nos anos iniciais (1º ao 3º ano) com saberes constituídos na sua vivência profissional, que lhes dão tal competência, juntamente com os cursos de formação continuada que já participara - especialização em Educação Especial e Inclusiva.

Bela não tem a formação específica para trabalhar na SRM, mas, percebemos a convergência de opinião com Linda, acerca dos saberes que lhes dão as atribuições necessárias para atuar. Neste caso, como professora de Educação Infantil, que no seu entendimento, a experiência do trabalho nessa modalidade tem tudo a ver com o AEE, pois as aprendizagens necessárias a esta fase acerca do desenvolvimento humano, são necessárias para o desenvolvimento do trabalho com os alunos atendidos na SRM, nos dando a entender que ambas as professoras não conheciam as atribuições (BRASIL, 2010) não revelando esses conhecimentos em seus depoimentos.

**Bela-** O professor de Educação Infantil tem que ser um profissional muito bom, porque ali, ele pode até aleijar um menino na aprendizagem! Por que assim, o AEE tem as mesmas premissas, entendeu? O não saber nada, ou saber alguma coisa, ou saber pouco e ter que ampliar aquele universo dele! Porque o menino chega aqui na multifuncional sem saber pegar no lápis. Como é que você pega um menino de 6º ano que não sabe pegar no lápis? Por que ele não foi colocado, e como você sabe que ele segurou errado, aprendeu errado, por que o menino não faz a atividade junto do professor, por que o menino continua fazendo o *a* ao contrário? Por que

você não vê se ele escreve de baixo pra cima, da esquerda pra direita, que horas que você tem que ver isto, na Educação Infantil?! (Diário de campo, 2017).

Para Bela a Educação Infantil é a fase educacional em que o professor tem um acompanhamento mais próximo do aluno, atentando, assim, para o desenvolvimento de habilidades motoras (fina, grossa), direção, localização espaço temporal, que para a docente são aprendizagens que seus alunos no AEE também necessitam construir. Então, como na educação infantil os alunos precisam ser desafiados para realizar atividades dessa natureza, que irão contribuir para desenvolvimento de aprendizagens. Da mesma maneira, esse princípio é necessário aos alunos PAEE (Diário de Campo, 2017).

A faceta da prática pedagógica é marcada pela heterogeneidade da formação inicial e continuada, dos currículos, das disciplinas e da sua experiência profissional (TARDIF, 2007), entretanto, apesar das professoras terem a formação continuada, ministrada continuamente pela Secretaria de Educação, o saber experiencial destaca-se como principal faceta da prática pedagógica. Um saber que constrói conhecimento sobre a prática acerca das especificidades da Educação Especial Inclusiva.

A valorização dos saberes da experiência reporta-nos a uma prática educativa associada à arte, na qual a prática pedagógica é guiada pela experiência do professor, fonte de bons hábitos (TARDIF, 2007). Neste contexto, secundariza-se e, muitas vezes, renega-se a necessidade do saber teórico, acerca das especificidades da Educação Especial Inclusiva, provenientes da formação inicial e continuada, o que traz para a prática pedagógica um caráter simplista, com conceitos e saberes baseados no senso comum, descaracterizando o aspecto técnico-científico inerente ao trabalho docente.

Tratando-se da Educação Especial Inclusiva, a demanda de conhecimentos específicos do atendimento educacional especial e do PAEE, inquieta-nos a forma e os critérios de como a seleção e o encaminhamento das professoras para lecionarem nas SRM tem sido realizado na rede municipal.

O cuidado ao atendimento do perfil das professoras, estruturado não apenas nos saberes experienciais, mas conjuntamente com os saberes científicos, advindos da formação, tornarão a prática pedagógica nas SRM em práxis criadora reflexiva (VÁZQUEZ, 1977), transformando a realidade do aluno PAEE, favorecendo sua aprendizagem e inclusão.

Os estudos sobre deficiência que propuseram um repensar sobre a mesma, para além do campo médico, restrito aos pressupostos psicológicos e de reabilitação, surgem em 1970, nos Estados Unidos e Reino Unido, alocando o conceito de deficiência também no campo das ciências humanas, configurando assim o modelo social. Diniz caracteriza o conceito de deficiência, considerando que,

[...] deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão, que impõe restrições a participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo, que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente (DINIZ, 2007, p. 10).

Este repensar sobre o conceito de deficiência, forja uma descrição da mesma em termos políticos, como uma questão de justiça social, exigindo assim a legitimidade de ações distributivas e de reparação das desigualdades, desconstruindo a crença da mesma ser apenas uma questão familiar, de tragédia pessoal (DINIZ, 2007). O desvio do normal é corrigido pela prática médica, que transforma os desviantes em pacientes, dando base para uma interpretação individualista da deficiência, ou seja, é um problema exclusivo do indivíduo. Tudo que esta pessoa não “consegue” fazer na vida social comum é causada pela sua incapacidade, o olhar está sempre voltado para sua limitação.

A compreensão da deficiência como uma categoria produzida, social e economicamente, nos faz refletir sobre o olhar construído e padrões estabelecidos. Picollo (2015) esclarece que o ideal de homem trazido pela modernidade, enraizando os princípios capitalistas, força e razão, determinaria o homem ideal com um “corpo apto à maquinaria e à parafernália industrial, quem não se adequava a este padrão, tomava para si o rótulo de incapaz e dependente” (p. 42), que originou uma cultura de jardinagem, onde se corta e poda todos os elementos que não são considerados principais.

Em 1976, os sociólogos Paul Hunt e Michael Oliver, ambos com deficiência física, fundaram, no Reino Unido, a UPIAS (Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação), tornando-se uma entidade de resistência política e intelectual formada por deficientes<sup>5</sup> e para os deficientes, em oposição à compreensão de deficiência instituída pelo modelo médico, que caracterizava a “deficiência como consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 15).

O objetivo da UPIAS era a definição da deficiência em termos da exclusão social gerada pela incapacidade social de lidar com a diversidade, incorporando-a em todos os seus contextos.

Em um primeiro momento, portanto, a UPIAS constituiu-se como uma rede política onde o principal objetivo era questionar esta compreensão tradicional da deficiência; diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma ‘tragédia pessoal’, mas sim uma questão eminentemente social. A estratégia da UPIAS era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão

---

<sup>5</sup> Termo usado pela UPIAS. O termo atualmente utilizado é pessoa com deficiência, definido pelo Decreto 6.949/2009 que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009).

experimentada, pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social de prever e incorporar a diversidade (DINIZ, 2007, p. 15 - grifos da autora).

A redefinição dos conceitos de lesão e deficiência promovidas pela entidade foi fundamental para a consolidação do Modelo Social proposto pela UPIAS, pois retirou o controle discursivo dos saberes médicos, caracterizando a deficiência como uma questão sociológica. Os conceitos de lesão e deficiência foram redefinidos partindo da diferenciação de natureza (o que é biológico) e sociedade, estabelecendo uma separação radical: “LESÃO objeto das ações biomédicas do corpo; DEFICIÊNCIA entendida como uma questão de ordem dos direitos da justiça social e das políticas de bem-estar” (DINIZ, 2007, p. 19).

Nesse sentido, um deficiente como Oliver diria: ‘minha lesão está em não poder andar. Minha deficiência está na inacessibilidade dos ônibus’. Assim, as alternativas para romper com os ciclos de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia os deficientes [...]. A ideia era simplesmente ir para além da medicalização da lesão, e atingir as políticas públicas para a deficiência (DINIZ, 2007, p. 19 – grifos da autora).

O debate acerca da concepção de deficiência, as reformulações conceituais preconizadas pelo Modelo Social, indicaram uma ideologia da opressão pela deficiência, a qual alegava que o capitalismo se beneficiava com a segregação dos deficientes da vida social, “[...] para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social a deficiência era resultado do modelo político econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo” (DINIZ, 2007, p. 23).

Podemos identificar em nossa legislação atual, especificamente no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), na definição de deficiência, os princípios do modelo social considerando “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

No intuito de conhecer as concepções das professoras acerca de conceito que são fundantes para o desenvolvimento das ações nas SRM, os quais envolvem a natureza teórica e prática, com a finalidade de compreender cada aluno que ali está e como planejar e desenvolver ações para que possam avançar, nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Questionadas sobre sua concepção de Deficiência Linda e Bela disseram.

**Linda:** A minha concepção de deficiência... (pensativa, pausa) ser deficiente não é ser incapaz! Por que a deficiência não deixa a pessoa incapaz, mas qual a concepção de deficiência? [...]. É porque não é ser incapaz! Na verdade a palavra não deveria ser deficiência, porque ela é muito pesada, a palavra deveria ser limitação! Porque é isso que eu quero dizer, até nós, ditos normais e que não somos normais, somos limitados. A minha concepção de deficiência, é que ser deficiente não é ser incapaz, ao contrário, é superar as incertezas, superar, correr atrás. [...]. Às vezes, a gente não sabe como se expressar! (Entrevista, 2017).

**Bela:** [...]. Tem-se a noção que não pode ser capaz, pra mim é aquele que não é capaz de andar, não é capaz de! Tem um déficit auditivo, ele não é capaz de ouvir, não é capaz de enxergar, mas apesar dele ser deficiente ele pode ter, pode desenvolver outras capacidades, outras habilidades! É incapacidade de...! (Entrevista, 2017).

Este momento da entrevista pareceu tenso. A reação de Linda e Bela a esta pergunta foi como se estivéssemos falando de algo desconhecido, ou de um termo em que seu uso provocasse uma ofensa, que não fizesse parte diretamente do seu cotidiano. Demonstraram que não tinham conhecimento acerca dos modelos de deficiência ou das discussões que se apresentam no contexto nacional acerca destes. Deparamo-nos com uma reação de estranhamento com o termo deficiência e com a dificuldade de formular e expor o conceito. A impressão era que falávamos de algo impróprio.

Na fala de Bela apareceu o conceito do modelo médico de deficiência em que o problema está no sujeito, onde a sua lesão é a explicação da sua limitação, da sua incapacidade, condição patológica intrínseca ao indivíduo (DINIZ, 2007).

No entanto, na prática pedagógica, Bela demonstrou compreender que cada aluno, para além de sua deficiência, tem potencialidades, que “se bem estimulados e com as atividades direcionadas” (Diário de campo, 2017) pode possibilitar o desenvolvimento deste aluno, o que nos remete ao modelo social da deficiência o qual considera que esta, não se resume aos impedimentos (físico, cognitivo, comportamental), sendo fruto de ambientes sociais indiferentes a diversidade do corpo de cada pessoa (DINIZ, 2007). Logo, a prática pedagógica, no ambiente da SRM, voltada para as possibilidades e não para o impedimento do aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE), demonstra uma contradição acerca dos modelos de deficiência entre os saberes (teóricos) e a prática de Bela.

Linda não limita ou caracteriza a deficiência ao impedimento que o aluno apresenta, argumentando que até na normalidade existem limitações, o que a priori, lembra-nos o modelo social de deficiência, mas quando indica que é a “superação de limitações” (Entrevista 2017) pelo aluno com deficiência, voltamos a centralização da mudança, apenas no sujeito, nos reportando ao princípio da integração, reforçando o paradigma de serviço (ARANHA, 2001), refletido na sua prática pedagógica e no cotidiano da instituição escolar.

Apesar de Linda ter formação específica (Especialização em Educação Especial Inclusiva), e ambas relataram participar dos encontros de formação continuada, quinzenalmente, com a Assessoria de Educação Especial, onde estudam e discutem questões pertinentes ao aluno PAEE, parece que falta às docentes a argumentação técnico científica para conceituação de componentes específicos do seu trabalho, que advém de processos formativos (TARDIF, 2007), caracterizando a concepção sobre deficiência retratadas pelas docentes, no âmbito do senso comum assim como os demais professores que trabalham com as salas de ensino regular .

O Atendimento Educacional Especializado- AEE, *locus* da SRM, campo da prática pedagógica de Bela e Linda, possui uma organização e estrutura diferenciada, indicando conceitos, características e diretrizes que parecem estar claras aos serviços voltados à Educação Especial. Assim, questionamos as docentes qual a sua concepção acerca do atendimento educacional especializado (AEE).

**Linda:** O AEE, pra mim, é o atendimento educacional especializado, é o momento de estimulação de aprendizagem. No início, pra mim era só isso, eu achava que era só isso! Estimulou o aprendizado do aluno, pra ele ter bons resultados na sala de aula! Mas, ao longo desses 6 anos, eu percebo que não é só isso! Hoje eu percebo que a multifuncional, é um cantinho dos alunos, não só com limitações, que sejam as deficiências, físicas ou cognitivas, mas hoje o AEE se configura num cantinho que o aluno tem aberto para ser ouvido, onde o aluno se sente acolhido na escola, e eu tenho passado por situações aqui que, não é só o aluno com comprometimento cognitivo ou físico, que tem batido aqui na porta, pra dizer tia eu preciso conversar! Então assim, são muitos alunos que chegam aqui dizendo: - Tia você tem um tempo pra mim? [...]. Essa é a realidade da multifuncional, não tem como negar, não tem como se falar de outra coisa, a maioria dos colegas que trabalha na multifuncional vive isso. Em alguns momentos ela foge, sim, da sua função!

**Bela:** O AEE [...] que é um Atendimento Educacional Especializado e Personalizado! Acho que não é especializado, mas PERSONALIZADO! Nem sempre a mesma atividade você vai conseguir utilizar para vários alunos, é um atendimento que ele é específico a cada deficiência, eu não gosto muito de falar de deficiência, não! Mas a cada especificidade do aluno né! Ao que ele é, ao que ele tem. Eu trabalho pra ele, tudo é voltado para melhorar ou para ampliar a aprendizagem que ele tem, então, é um pra um, é o dedicado! Um atendimento especializado, separado de tudo para trabalhar com aquele aluno, focando nele! O que é que ele pode melhorar? pra onde ele pode avançar! (Entrevista, 2017- grifo nosso).

Linda compreende o objetivo da AEE como espaço para estimular a aprendizagem dos alunos PAEE (BRASIL, 2008), visto que a aprendizagem está,

[...] ligada aos estímulos enviados ao cérebro humano e depende destes para ativar o raciocínio e a assimilação. O trabalho do professor estaria não na motivação do aluno, mas na sua estimulação ou incentivo. Apenas se estimularia o educando de tal forma que fizesse

aumentar sua motivação pelos conteúdos trabalhados tanto em sala de aula como fora da mesma mediante a pesquisa (ZANATA, 2014, p.3).

Assim, a estimulação dos alunos que frequentam a SRM faz parte das suas atividades pedagógicas. Nesse contexto, revela, também, o destino que a SRM se tornou dentro da escola, e pela sua fala esta situação é vivida pela maior parte dos professores da SRM no município. Aos olhos da comunidade escolar é para ajuda emocional, um atendimento psicológico, aquele setor denominado de Serviço de Orientação Educacional (SOE) que ainda funciona em algumas escolas - um apoio afetivo para todos os alunos visto também como sala de reforço escolar. Tal depoimento indica que a escola, de uma maneira geral, parece não conhecer os objetivos da SRM e as atribuições do professor.

O que nos chama à atenção, é que Linda parece concordar com esta configuração que a escola tem dado ao espaço e as finalidades da SRM, demonstrando ao mesmo tempo clareza (teórica) das finalidades do AEE e da SRM, mas na prática não consegue exprimir as especificidades deste atendimento (GALVÃO; MIRANDA, 2015), contribuindo para o reforço do olhar equivocado da comunidade escolar acerca da existência, função e importância da Sala de Recursos Multifuncionais quando recebe os alunos que não são público alvo da Educação Especial, para ouvi-los desabafar ou como o espaço de acolhimento dos alunos com “problemas”, retratado na seguinte fala: “A SRM é um cantinho que o aluno tem aberto para ser ouvido, onde o aluno se sente acolhido na escola [...]” (Entrevista de Linda, 2017).

Bela demonstra o entendimento dos objetivos do AEE (BRASIL, 2008) destacando a compreensão que cada aluno PAEE tem sua especificidade individual e potencialidades, que precisa ser observada para promoção das aprendizagens por meio do atendimento na SRM (BRASIL, 2010), tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com os alunos, considerando a deficiência de cada um. Identificamos nas suas colocações, atribuições como a organização de estratégias pedagógicas; o acompanhamento, a usabilidade e funcionalidade dos recursos tecnológicos, a definição das atividades e o cronograma no atendimento do aluno que caracterizam o perfil do professor atuante na SRM (BRASIL, 2010).

Conseguimos identificar o caráter contraditório acerca da finalidade do atendimento educacional especializado nos saberes e prática de Linda e Bela (DUBOC; RIBEIRO, 2015) quando demonstram o que é estabelecido na legislação acerca das especificidades e finalidades do AEE, mas enfatizam a distorção e incompreensão da comunidade escolar acerca destes serviços, quando dizem:

**Linda:** A comunidade escolar não conhece e/ou reconhece a função do AEE, desinteresse dos professores da sala regular em compreender, conhecer e colaborar. A partir do relato da professora da SRM percebemos

atitudes de exclusão e segregação, falas pejorativas (doidinho, doente...). Desânimo total da professora da SRM! ( Diário de campo, 2017).

Ao mesmo tempo em que concordamos que a orientação que os documentos legais (BRASIL, 2010) sugerem aos professores atuantes na SRM caracterizada nas suas atribuições, ultrapassam as paredes da sala, denotando que a estes cabem à responsabilidade da inclusão dos alunos PAEE na escola regular (GRAFF; MEDEIROS, 2016), fortalecendo o desinteresse, o descomprometimento, o não envolvimento no processo de inclusão dos demais membros da comunidade escolar, principalmente professores da sala regular e coordenação pedagógica.

Mas observamos, também, que a prática educativa do professor da SRM, sua concepção acerca do aluno PAEE e sua postura no campo de luta por uma escola inclusiva, também reforçam estas posturas e ações.

#### 4 CONCLUSÕES

A faceta da formação docente é marcada pela heterogeneidade advindos da formação inicial e continuada, dos currículos, das disciplinas e da prática cotidiana, ou seja, da sua experiência profissional. A valorização dos saberes da experiência nos reporta a uma prática educativa associada à arte, na qual a prática pedagógica é guiada pela experiência do professor, fonte de bons hábitos (TARDIF, 2007).

A prática pedagógica na SRM pode *resultar* bem como *comprometer* o atendimento às necessidades específicas apresentadas por cada deficiência no estímulo e desenvolvimento de habilidades. Estas implicações estão atreladas a faceta da formação e os saberes das professoras no conhecimento das características de cada deficiência, o que vai orientar as ações da professora com este aluno, do conceito que a professora tem sobre o modelo de deficiência (médico ou social) e o seu olhar - ou para as limitações do aluno ou para as suas potencialidades (DINIZ, 2007; PICOLLO, 2015).

A falta de conceituação dos componentes peculiares do AEE, lócus do desenvolvimento de sua prática pedagógica, a saber: deficiência, e o atendimento educacional especializado, *denotaram* definições do senso comum, em nada distinguindo das conceituações feitas pelas professoras da salas de ensino regular (SER), delineando assim o posicionamento crítico das professoras que atuam no AEE dentro da instituição escolar, configurados também e nos elementos constituintes da prática educativa (planejamento, objetivos, currículo, avaliação) configurando-se em ato político (FREIRE, 1980).

Neste contexto, a secundarização do saber teórico, acerca das especificidades da Educação Especial Inclusiva, provenientes da formação inicial e continuada e a supervalorização dos saberes

experienciais, podem trazer para a prática pedagógica um caráter simplista, com conceitos e concepções baseadas no senso comum, descaracterizando o aspecto técnico-científico inerente a formação e ao trabalho docente.

### REFERENCIAS

ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21 março, 2001. Disponível em: <<http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>> Acesso em: 06 mar. 2017.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>. Acesso em 20 dez.2017

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência); nº 13.146/2015. Brasília: 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em 12 dez.2017

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação: Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial/SEESP. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)> Acesso em 15 dez. 2016.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo. Ed.Brasiliense,2007.

DUBOC, Maria José Oliveira; RIBEIRO, Solange Lucas. As Salas de Recursos Multifuncionais: Organização, concepções e práticas em Feira de Santana-BA. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; VALADÃO; Daniela Tannús (Orgs). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. Série Observatório Nacional de Educação Especial, vol. 4. São Carlos: Marquezine e Manzine /ABPEE, 2015

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A organização do trabalho Pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais em Salvador- BA. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; VALADÃO; Daniela Tannús (Orgs). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. Série Observatório Nacional de Educação Especial, vol. 4. São Carlos: Marquezine e Manzine /ABPEE, 2015.

GRAFF, Patricia. MEDEIROS, Daniela. **Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertises e normalização**. Revista Educação .Santa Maria; v. 41;nº1. P 197-208. Jan|abr 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/14450/pdf>> Acesso em: 06 de novembro 2017.

MANTOAN, Eglér Teresa Maria. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O grupo de pesquisa em Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O professor e a Educação Inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. 1ª ed, Curitiba: Appris, 2015.

PIMENTEL, Suzana Couto. O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: uma proposta para a transformação do cotidiano escolar. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **Políticas de Inclusão Escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Filosofia de la práxis**. 3º ed. México: Grijalbo, 1980.

VIGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANATA, Milena Hoppen. A contribuição da estimulação para a aprendizagem. In: **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014.