



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISKELY ELOY ALMEIDA**

**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA PERCEPÇÃO DOS  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

**FEIRA DE SANTANA - BA**

**2021**

**FRANCISKELY ELOY ALMEIDA**

**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA PERCEPÇÃO DOS  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana,  
para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Solange Lucas Ribeiro.

Feira de Santana - BA

2021

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Almeida, Franciskely Eloy

A446s A sala de recursos multifuncionais na percepção dos estudantes com deficiência. /  
Franciskely Eloy Almeida. – 2021.  
94f.: il.

Orientadora: Solange Lucas Ribeiro

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2021.

1. Sala de Recursos Multifuncionais. 2. Atendimento educacional especializado.  
3. Estudantes com deficiências. I. Ribeiro, Solange Lucas, orient. II. Universidade  
Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 376



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004  
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISKELY ELOY ALMEIDA**

**“A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES  
COM DEFICIÊNCIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 16 de setembro de 2021.

Prof/a. Dr/a. Solange Lucas Ribeiro - Orientador/a

Prof/a. Dr/a. Simone Santos Oliveira - Primeiro/a Examinador/a - UNEB

Prof/a. Dr/a. Zenilda Fonseca de Jesus Souza - Segundo/a Examinador/a – UEFS

**RESULTADO: APROVADO**

Dedico esse trabalho a todas as pessoas com deficiência, em especial, àqueles que fizeram parte dessa pesquisa com muito carinho e interesse. Que as sementes plantadas, aqui, possam germinar e trazer-lhes bons frutos.

## AGRADECIMENTOS

Para a construção de um trabalho de pesquisa, muitas renúncias são necessárias, muitas ausências são praticadas e, por mais que tenhamos apoio, é um trabalho muito particular, dividido, de acordo com as possibilidades, com aqueles que se fazem importantes durante o percurso.

São muitas as pessoas que merecem meus agradecimentos por tantas contribuições durante minha trajetória de vida, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Por isso, primeiramente quero agradecer a Deus pela vida, pela fé e pelas oportunidades de cada dia.

A Solange Lucas Ribeiro, minha querida orientadora, um agradecimento mais que especial, pela paciência, trocas, disponibilidade, pelo olhar atento e diferenciado acerca da inclusão de crianças com deficiência; pelas orientações fundamentais para a construção desse trabalho, por todo esse percurso construído com seu apoio e suas contribuições. Foi a partir de suas orientações e por essa parceria que esse trabalho foi possível, portanto, quero agradecer imensamente por toda a confiança depositada em mim e em minha produção.

A todos os estudantes que participaram dessa pesquisa, que tanto contribuíram para a construção desse trabalho e que tanto têm a dizer sobre suas experiências. Espero que eu tenha traduzido todas as emoções, desejos e vontades trazidas em suas narrativas.

A Suzimeiry Campodônio Eloy, minha querida e amada mãe, a pessoa que mais me incentivou durante toda a vida. Você é fonte de inspiração. Essa dissertação é por você e por tudo que sempre pediu quando eu era criança: “Estude, tenha uma profissão e vá além de mim!”. E hoje posso dizer que minha força vem de suas palavras e de seu exemplo de mulher.

A Francisco Almeida de Jesus, meu pai, que sempre foi uma incógnita na minha vida e, mesmo com a distância, influenciou em muitas decisões profissionais, como a formação em psicologia e os desafios frente aos casos enigmáticos enquanto professora do AEE, por exemplo.

Ao meu amado esposo, Cassio André, que com carinho entendeu minhas ausências e meus pedidos de ajuda, cuidando do nosso filho, ajudando-me na educação e nos cuidados quando eu não podia fazê-lo e que juntos, com a benção divina, conseguimos vencer a Covid-19.

Ao amor incondicional da minha vida, Filipe, meu filho, desculpe pelas histórias não lidas antes de dormir, da comidinha preferida não feita no dia de domingo, das brincadeiras sozinho, do filminho no fim do dia sem a minha companhia, da atenção não dada enquanto a

mamãe estudava... meu filho, são escolhas e são momentos. Logo poderemos fazer tudo isso e muito mais!

Aos meus irmãos, João Pedro, Franciel e Jessika, que vocês possam alçar voos que favoreçam a realização de seus sonhos.

Aos meus amigos Rita de Cássia, Vanusa Lima e Orestes Farias, por todo o apoio na decisão de realizar o mestrado, por toda fé e por todo carinho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) por possibilitarem tantas aprendizagens.

Aos meus colegas de mestrado, por tantas trocas e incentivos, em especial aos colegas da linha três que estiveram mais próximos, de forma a precisar citar o nome de alguns deles, pois, cada um, a sua maneira, contribuiu de uma forma especial: Dani, suas mãos aqueceram as minhas, trêmulas no momento da entrevista; Sayonara, seu profissionalismo e confiança, me apoiaram a tentar e acreditar em nossas conquistas; Tarcisa, suas palavras, ligações e mensagens acalentaram minha alma e meu coração aflito; Charles, Josi e Adriana, vocês me ensinaram muito mais para a vida, com seus propósitos e lutas, trazendo olhares de forma a mexer com os meus, me provocando a ser melhor.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Acioly da Silva Araújo e do Instituto de Desenvolvimento Humano Ágora (Clínica IDHEA) pela compreensão e apoio.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE) pelo compartilhamento de saberes em torno da educação inclusiva.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental (NEPSM) do Hospital Especializado Lopes Rodrigues (HELR), por me proporcionar mais conhecimentos.

Ao Grupo de Estudos Psicanalíticos, nas pessoas de Lucília Navarro, Luciana Souza, Jane Cohim, Ana Paula Kalil, Camila Ataíde, Jacilma, para citar alguns e, especialmente, ao Paulo Fernando Dantas, por conduzir as trocas de saberes com maestria.

À universidade pública, que tanto amo e defendo, na representação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que possibilitaram o alcance de mais uma conquista acadêmica.

A todos vocês, meus grandes incentivadores de sonhos, amigos para toda a vida, que me impulsionam a buscar meus objetivos e a quem devo a escolha de tornar-me mestre, meus mais sinceros agradecimentos.

A realização da educação inclusiva implica que todas as crianças e todos os jovens estejam estudando em escolas e classes regulares; os seus objetivos, contudo, deveriam se voltar para a formação do indivíduo e não somente ou predominantemente para a sua adaptação

(CROSCHÍK, 2013, p. 27).



## RESUMO

Este trabalho tem como tema as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tendo como objetivo geral compreender as percepções dos estudantes com deficiência acerca das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três escolas municipais de Feira de Santana. Os objetivos específicos são: discutir os documentos oficiais voltados para a SRM e o AEE, identificando as aproximações e distanciamentos em relação à realidade escolar; verificar, através de uma análise compreensiva-interpretativa das narrativas, se os estudantes com deficiência consideram as SRM como um lugar de promoção de aprendizagens e de construção de identidades; e caracterizar, através da percepção dos estudantes com deficiência, os limites e possibilidades que as SRM oferecem quanto ao atendimento as suas necessidades. Com essa intenção, buscou-se responder a seguinte questão central: “como os estudantes com deficiência, do ensino fundamental da rede municipal de Feira de Santana, percebem as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?”. O suporte teórico da pesquisa foi pautado nos estudos de Lev Vygotsky e outros estudiosos da temática e, para o seu desenvolvimento, a opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa, com base em narrativas, na busca de apreender o sentido da experiência dos sujeitos, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. Os sujeitos pesquisados foram doze estudantes com deficiência de três escolas municipais. A partir das entrevistas narrativas, ficou constatado que, embora as SRM tenham uma função importante para a inclusão e a aprendizagem desses estudantes, ainda existem equívocos quanto ao seu papel e há um distanciamento entre o que está na lei e a realidade encontrada no AEE oferecido nesses espaços educativos.

**Palavras-chave:** Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado. Estudantes com Deficiências.

## ABSTRACT

This work has as its theme the Multifunctional Resource Rooms (SRM), with the general objective to understand the perceptions of students with disabilities about the Multifunctional Resource Rooms (SRM) and the Specialized Educational Service (AEE) in three municipal schools in Feira de Santana. The specific objectives are: to discuss the official documents related to the SRM and the AEE, identifying the approximations and distances in relation to the school reality; to verify, through a comprehensive-interpretative analysis of the narratives, if students with disabilities consider MRS as a place for promoting learning and building identities; and characterize, through the perception of students with disabilities, the limits and possibilities that the MRS offer in terms of meeting their needs. With this intention, we sought to answer the following central question: "how do students with disabilities, from elementary school in the municipal network of Feira de Santana, perceive the Multifunctional Resource Rooms (SRM) and the Specialized Educational Service (AEE)?" . The theoretical support of the research was based on the studies of Lev Vygotsky and other scholars on the subject and, for its development, the methodological option was for a qualitative approach, based on narratives, in an attempt to apprehend the meaning of the subjects' experience, opening space for the expression of their subjectivity. The researched subjects were twelve students with disabilities from three municipal schools. From the narrative interviews, it was found that, although the MRS play an important role in the inclusion and learning of these students, there are still misunderstandings about their role and there is a gap between what is in the law and the reality found in the AEE offered in these educational spaces.

**Key words:** Multifunctional Resource Room. Specialized Educational Service. Students with Disabilities.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização dos estudantes .....	47
-----------------------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DEE	- Divisão de Educação Especial
DI	- Deficiência Intelectual
EF	- Ensino Fundamental
E1	- Escola 1
E2	- Escola 2
E3	- Escola 3
FUNDEB	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
HELRR	- Hospital Especializado Lopes Rodrigues
IDHEA	- Instituto de Desenvolvimento Humano Ágora
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPSM	- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental
PNEE	- Plano Nacional de Educação Especial
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
S/D	- Sem Diagnóstico
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	- Secretaria de Educação de Feira de Santana
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
UEFS	- Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AEE NAS SRMS: ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E COMPLEXIDADE</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Política de Educação Inclusiva no cenário nacional: contribuições para implantação da política de educação especial no âmbito municipal</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>As SRMs e o AEE: organização, funcionamento e complexidade</b> .....	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>A SRM: que lugar é esse?</b> .....	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA E HISTÓRICO-CULTURAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Contribuições da teoria histórico-crítica para a educação inclusiva</b> .....	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>A perspectiva Histórico-Cultural</b> .....	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Tipo de abordagem</b> .....	<b>37</b>
<b>4.2</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b> .....	<b>39</b>
<b>4.3</b>	<b>Lócus da Pesquisa</b> .....	<b>41</b>
<b>4.4</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>43</b>
<b>4.5</b>	<b>Análise de dados</b> .....	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIÓNAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: REVELAÇÕES DA PESQUISA</b> .....	<b>51</b>
<b>5.1</b>	<b>A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): aproximações e distanciamento entre a legislação e o contexto escolar</b> 52	
<b>5.2</b>	<b>A Sala de Recursos Multifuncionais sob o olhar dos estudantes com deficiência: lugar ou não-lugar?</b> .....	<b>61</b>
<b>5.3</b>	<b>A percepção dos estudantes com deficiência sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em suas aprendizagens: fatores que potencializam ou limitam</b> 68	
<b>5.3.1</b>	<b>Fatores que potencializam</b> .....	<b>69</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Fatores que limitam</b> .....	<b>74</b>

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista</b> .....	93
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	94

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação como direito de todos está garantida na Constituição Federal de 1988 e, nessa perspectiva, entende-se que a inclusão de pessoas com deficiência deveria ser viabilizada, conforme a prescrição da Constituição e da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A partir dessa política, várias iniciativas e ações foram/são desenvolvidas e, dentre elas, quero destacar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é um tipo de atendimento oferecido nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), preferencialmente na mesma escola em que o estudante se encontra matriculado, visando minimizar as dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência e potencializar suas habilidades, proporcionando equidade entre os pares. Os espaços das SRMs, junto ao AEE, buscam promover a autonomia do estudante com deficiência, para que ele possa alcançar sua emancipação.

A PNEE, assim como tantas outras, foi criada a partir de demandas sociais, lutas e reivindicações de grupos e pessoas ligadas à causa, muitas vezes por ter um familiar ou por conviver com pessoas com deficiência. Entretanto, são escassos os momentos em que ouvimos ou vemos as pessoas com deficiências se pronunciarem, falarem de suas próprias necessidades e colocarem seus sentimentos, percepções e desejos acerca de suas aspirações e dificuldades.

Pensando na inclusão dos estudantes com deficiência de forma efetiva e emancipatória é que proponho uma pesquisa que visa escutar os sujeitos da Educação Inclusiva, no caso desse projeto os estudantes com deficiências. Precisamos ouvi-los para conhecermos suas percepções, necessidades e potencialidades, pois a compreensão da qualidade e da eficácia dos atendimentos oferecidos nas SRMs requer um processo de escuta a esses estudantes em torno dos limites e das possibilidades oferecidos nesses espaços.

Diante disso, este objeto de pesquisa surge em decorrência da minha trajetória pessoal e profissional, a começar no seio familiar, porque minha tia, que apresentava características de uma possível deficiência intelectual, não diagnosticada em decorrência das condições da época, vivia enclausurada, pouco saía de casa, tomava remédios com regularidade, enfim, não tinha vida social e independência. Essa situação me inquietava bastante e como uma criança questionadora me perguntava: Por que a tratavam assim?

Além disso, quando iniciei minha vida escolar, tive um colega surdo. Ele chamava atenção por ser mais velho, mais alto e não conseguir se comunicar como nós, era excluído e, com certeza, esse aluno não estava incluído no contexto educacional, mas apenas inserido fisicamente.

Essas situações foram me inquietando e, ao chegar à universidade, no curso de Licenciatura em Pedagogia, tive a oportunidade de estagiar no Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB-UEFS) e foi neste espaço de atuação e formação que o meu interesse acerca da Educação Inclusiva se acentuou, pois comecei a lecionar no Grupo 5 da Educação Infantil e recebi uma aluna com deficiência (paralisia cerebral) na sala de aula regular. Diante desse desafio, não poderia reproduzir o vivenciado anteriormente e, por isso, senti grande necessidade de recorrer a estudos que me dessem suporte teórico para trabalhar com o público alvo da Educação Especial. Nesse contexto foi criado um grupo de estudos no qual os docentes se reuniam quinzenalmente para estudar e discutir questões pertinentes à Educação Inclusiva, com base na bibliografia sobre a temática.

Assim, me apaixonei por essa área e desejei aprofundar os conhecimentos para atuar no Atendimento Educacional Especializado, me formei em Psicologia, realizei Pós-Graduação em Psicopedagogia e busquei a especialização na área da Educação Especial, capacitando-me para o AEE a partir de uma especialização na Universidade Federal do Ceará, em parceria com o Ministério da Educação (MEC-BRASIL), iniciando, então, minha atuação na SRM.

Ao assumir uma SRM na rede municipal de ensino de Feira de Santana/BA, como professora do quadro efetivo, deparei-me com um grande desafio! Fazer acontecer a Educação Inclusiva nos contextos escolares e para além dos muros da escola, ganhando dimensões sociais de longo alcance. Desde então, tenho buscado formação continuada nas diversas áreas da educação especial e inclusiva, com o foco de desenvolver ações que promovam a inclusão de todas as crianças, com deficiência ou não, pois acredito que a escola deve atender às necessidades, minimizar as dificuldades e potencializar as habilidades de cada educando em suas especificidades e subjetividades.

Durante essa trajetória, observei que as políticas públicas vêm sendo implementadas no sentido de promover a educação inclusiva, mas os estudos e as pesquisas na cidade de Feira de Santana, como em tantas outras, ainda são insuficientes, tendo em vista a complexidade da área. Desse modo, tanto as políticas quanto as pesquisas, principalmente as que oportunizam às pessoas com deficiência participarem das decisões, a expressarem as suas percepções, sentimentos e opiniões acerca do processo de inclusão escolar, ainda são muito incipientes.

Com base nessa observação e com o desejo de escutá-las, proponho-me, nessa pesquisa, a responder ao seguinte problema: “como os estudantes com deficiência do Ensino Fundamental II das escolas da rede municipal de Feira de Santana-BA, percebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)?”.



Para tanto, elegi como objetivo geral compreender, a partir das narrativas orais, as percepções dos estudantes com deficiência acerca das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais de Feira de Santana.

Nessa perspectiva, os objetivos específicos são: discutir os documentos oficiais voltados para a SRM e o AEE, identificando as aproximações e distanciamentos em relação à realidade escolar; verificar, através de uma análise compreensiva-interpretativa das narrativas orais, se os estudantes com deficiência consideram as SRMs como um lugar de promoção de aprendizagens e de construção de identidades e; caracterizar, através da percepção dos estudantes com deficiência, os limites e possibilidades que as SRMs oferecem quanto ao atendimento das suas necessidades.

Para responder à questão de investigação e para o alcance dos objetivos, optei por uma abordagem metodológica qualitativa, com base em narrativas orais, pois esse tipo de pesquisa surge como uma alternativa para a pesquisa em educação, já que tal estratégia investigativa busca apreender o sentido da experiência dos sujeitos, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade, envolvendo interesses focais e gerando conhecimentos para a solução de problemas específicos da Educação Inclusiva (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Esta pesquisa teve como *lócus* três escolas da rede pública municipal de Feira de Santana que tinham alunos com deficiência matriculados e que possuíam Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) em funcionamento. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes com deficiência que frequentavam regularmente as classes regulares do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e as SRMs da rede municipal de ensino e que aceitaram participar com a aquiescência de seus responsáveis.

Para dar suporte teórico à pesquisa, busquei me pautar nos estudos de Lev Vygotsky, por este autor ser precursor dos princípios que norteiam a educação inclusiva ao discutir as leis gerais do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas com deficiência, respaldando-se na teoria sócio-interacionista e nas Zonas de Desenvolvimento, bem como na importância do professor mediador. Ademais, também deram suporte teórico Tuan (1983) e outros que discutem assuntos relativos à inclusão e à concepção de lugar.

Nessa perspectiva, visando conhecer a produção acadêmica e os estudos realizados na área, necessários ao processo de amadurecimento e formação do pesquisador, foi feito o estudo da arte nos últimos dez anos, a fim de apresentar um levantamento acerca da temática proposta no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos anos de 2013, 2015 e 2017 e, também, no portal da *Scielo* (Biblioteca Eletrônica

Científica *On-line*), para me apropriar das discussões e conhecer os trabalhos realizados, verificando a importância, a validade e a relevância do tema proposto, assim como para avaliar se foram realizadas outras investigações com o mesmo enfoque para (re)definir o objeto de pesquisa.

Nesse contexto, para realização do levantamento, iniciou-se por termos mais gerais e, posteriormente, foram sendo delimitados termos mais específicos. Assim, os descritores iniciais foram os termos “Educação Especial e Inclusiva” no portal do *Scielo*, no qual foi encontrado apenas um artigo, intitulado “De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva”, de Bezerra e Araujo, escrito no ano de 2011, onde os autores se propõem a discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, mas que aponta contradições nesse sentido, levando a pensar sobre os mecanismos de exclusão.

Ao pesquisar pelos termos “Educação Especial e Inclusiva” AND “Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)” não foi encontrado nenhum resultado na base da *Scielo*. Porém, ao mudar o operador booleano por OR apareceram os seis artigos descritos a seguir:

O artigo de Papi (2018), intitulado “Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciantes na Educação Especial”, aborda a iniciação de docentes nas Salas de Recursos Multifuncionais, a formação e a preparação, as dificuldades e entraves vivenciados por estes, assim como a constituição de um profissional para habitar um território relativamente novo nas escolas.

O 2º artigo, de autoria de Oliveira e Manzini (2016), cujo título é “Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso”, se propõe a realizar um levantamento de dados em torno de uma SRM e investigar os possíveis encaminhamentos que divergem do que rege a legislação e, dessa forma, identificar o perfil do público alvo da educação inclusiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No 3º, escrito por Calheiros e Fumes (2014), os autores discutem “A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado”, utilizando-se de análise documental e concluindo que, mesmo sendo o processo de inclusão algo recente, o Estado de Alagoas possui tanto dificuldades primárias como estruturais, profissionais, econômicas, políticas, entre outras.

No 4º artigo, Anache e Resende (2016) pesquisam a “Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual”, apontando que as principais causas de encaminhamento para a SRM são as dificuldades de

aprendizagens e os comportamentos inadequados e acrescentam que a principal dificuldade encontrada é a pouca relação e diálogo entre a sala de aula comum e a SRM.

O 5º artigo já foi citado na primeira pesquisa geral. O 6º e último artigo, intitulado “Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor”, escrito por Pasian, Mendes e Cia (2017), buscou a opinião dos professores sobre sua formação, verificou o que está sendo viabilizado, bem como as dificuldades encontradas e o que requer mais investimento na área. Esses foram os trabalhos encontrados no portal do *Scielo*.

No site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos anais da 36ª Reunião Nacional ocorrida na Universidade Estadual de Goiás - Campus Samambaia, em 2013, com o tema “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”, ao pesquisar sobre Educação Especial (GT15), foram encontrados 20 trabalhos, mas em relação a SRM apenas dois artigos.

O 1º deles foi o trabalho de autoria de Jordão, Silveira e Hostin (2013), intitulado “Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)”, que se debruça a investigar a formação dos professores das SRM e o processo de implantação e interpretação das SRM. O segundo, denominado “Indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”, de autoria de Nesdete Mesquita Corrêa, que correlaciona dois eventos: o advento das SRM e do PDE baseados em estudo documental.

Na 37ª Reunião Nacional, ocorrida em Florianópolis em 2015, foram apresentados 29 trabalhos acerca da Educação Especial, sendo que nenhum deles teve como tema a SRM. Todavia, verificou-se que três artigos traziam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é desenvolvido nas SRM como objeto de pesquisa, a exemplo do trabalho de Amanda Costa Camizão (PPGE/UFES) e Sonia Lopes Victor (PPGE/UFES), com o título: “Formação de Professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação”, que teve como enfoque a formação de professores atuantes nas SRM.

O 2º artigo encontrado, escrito por Solenilda Guimarães Garrido (UCB) e intitulado “Um panorama sobre a educação inclusiva no Brasil – Uma política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços?”, analisa o aumento das matrículas dos alunos especiais e discute o AEE que é oferecido nas SRM. Por último, a pesquisa de Ednea Rodrigues de Albuquerque (UFPE - SEE/PMJG) e Lia Matos Brito Albuquerque (CED/UECE) com o tema “Inclusão: discurso legal e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cotidiano escolar”, que estuda políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas e aponta o AEE como indispensável ao processo de inclusão.

Já na última reunião, a 38ª Reunião Nacional, sediada em São Luís do Maranhão e realizada em 2017, foram apresentados 16 trabalhos no GT 15 - Educação Especial e, destes, apenas dois contribuíram para a pesquisa em andamento. Um deles é o estudo desenvolvido por Andressa Santos Rebelo (UFSM), com a temática “A educação especial, o atendimento especializado e a Sala de Recursos na redemocratização do Brasil (1986-1990)”, que aborda a análise anterior à atual proposta de Educação Especial e se justifica pela existência da Secretaria de Educação Especial no MEC, tratando ainda de ações que culminaram na atual lei de Educação Inclusiva. O outro artigo, elaborado por Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA), intitulado “Educação especial de jovens e adultos: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas”, refere-se a um estudo em duas escolas especializadas, uma para o público surdo e outra para Deficientes Intelectuais.

A partir desse levantamento, observei que as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva com enfoque nas SRMs e no AEE se direcionam, em sua maioria, para a formação dos professores, bem como para a implantação, público-alvo e a aplicabilidade do AEE nesses espaços, justificando a pertinência de se investigar a percepção dos estudantes com deficiência acerca do atendimento oferecido nas SRMs proposta nesta pesquisa.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: a introdução, com um panorama geral do trabalho, seguida por quatro capítulos e as considerações finais. O 1º capítulo, intitulado “As políticas de Educação Inclusiva e o AEE nas SRMs: Organização, funcionamento e complexidade”, visa discutir a política de Educação Inclusiva no cenário nacional e no município de Feira de Santana/BA, os espaços das SRMs e as concepções e diretrizes que norteiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O 2º capítulo, que tem como título “a Teoria Histórico-Crítica e Histórico-Cultural: pressupostos teóricos para a educação inclusiva”, trata das principais ideias e dos fundamentos teóricos em torno da educação especial e inclusiva, tendo como base a teoria sócio-cultural de Vygotsky, bem como a teoria histórico-cultural de Dermeval Saviani, que dão suporte à Educação Inclusiva.

O 3º capítulo, denominado “Abordagem Metodológica da Pesquisa”, apresenta os fundamentos relativos ao percurso metodológico, pautado na pesquisa qualitativa, com abordagem centrada nas narrativas trazidas pelos estudantes com deficiência.

No capítulo quatro, intitulado “As salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado na Percepção dos Estudantes com Deficiência: revelações da pesquisa” constam os achados da pesquisa, agrupados em categorias temáticas.

Por fim, no capítulo cinco apresentamos as considerações finais que evidenciam os principais resultados, bem como proposições para os problemas identificados. Na sequência, encontram-se as referências, com os autores e obras que auxiliaram no processo de reflexão e escrita desta dissertação.

Portanto, essa pesquisa mostra-se de fundamental importância para o campo da educação, por apontar as lacunas das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado, evidenciando os distanciamentos entre o que estabelece os documentos oficiais e a realidade das escolas, possibilitando contribuições significativas para se repensar e redimensionar o AEE e a SRM, podendo ser fonte de reformulações das políticas públicas, considerando as perspectivas dos estudantes com deficiência que têm sido alijados das discussões e decisões sobre o processo de inclusão.

## **2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AEE NAS SRMS: ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E COMPLEXIDADE**

Essa pesquisa se propõe a trabalhar a partir da perspectiva do estudante com deficiência em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008). Sendo assim, consideramos necessária uma breve análise das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, enfatizando, sobretudo, as SRM e o AEE com a intenção de discutir os documentos oficiais, identificando as aproximações e distanciamentos em relação à realidade escolar.

### **2.1 Política de Educação Inclusiva no cenário nacional: contribuições para implantação da política de educação especial no âmbito municipal**

As políticas de educação inclusiva têm gerado inúmeros debates e enfrentam muitos entraves nos diversos contextos que perpassam pelas questões social, educacional e jurídica. Dentre as discussões travadas acerca da Educação Inclusiva ainda encontramos como argumento central as questões em torno da educação escolar de crianças com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a educação deve ter como eixo norteador “o direito de todos a uma escola de todos e para todos, sem exclusões, discriminações e preconceitos” (FÁVERO *et al.*, 2007, p.7).

De acordo com Oliveira e Amaral (2011), a questão política, intrínseca às discussões relativas à inclusão, nunca deve ser vista como neutra, pois envolve inúmeras questões sociais, éticas e ideológicas. Nesse contexto se pode citar a escolha por escolas especializadas para os estudantes com deficiência que segregava essa parcela da população e a mudança para a inclusão desses estudantes em escolas regulares, por exemplo, que envolvem várias questões econômicas, políticas e sociais.

Ao verificarmos a história das políticas públicas de inclusão no Brasil, podemos constatar algumas mudanças no tratamento às pessoas com deficiência, partindo dos cuidados estritamente asilares para a preocupação acerca de questões mais globais do desenvolvimento do ser humano. Entretanto, “no Brasil, os investimentos na implementação de serviços e programas de atendimento às necessidades individuais e específicas da coletividade têm sido insuficientes e inadequados” (OLIVEIRA; AMARAL, 2011, p. 04).

Segundo Fávero *et al.* (2007, p. 13), o atendimento destinado aos estudantes com deficiências enfrenta um embate no que tange às questões legais de inclusão e exclusão. O

questionamento gira em torno de se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seria um meio para incluir a pessoa com deficiência ou mais um instrumento de exclusão, já que “no campo jurídico, uma das maiores preocupações é a aplicação eficaz do princípio da igualdade para se alcançar a justiça”.

De acordo com Duboc e Ribeiro (2015), o Decreto nº 7.611 de novembro de 2011 afirma que o AEE foi criado com o intuito de eliminar as barreiras que dificultam que o estudante com deficiência tenha acesso à escolarização, garantindo a educação de todos e para todos.

Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), encontramos um artigo específico sobre a educação especial, que reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância. Sobre isso, Oliveira e Amaral (2011, p. 06) acrescentam que a LDB de 1996:

Recomenda, também, que essa modalidade de ensino seja ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, que deve contar com: apoio especializado para o atendimento adequado aos alunos especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a inclusão em classes regulares.

Entretanto, esta leitura da LDBEN obriga que haja uma interpretação concomitante com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), pois esta deixa bem claro que o Ensino Fundamental não deve ser oferecido em outro espaço que não seja o escolar (FÁVERO *et al.*, 2007).

De acordo com as Diretrizes Operacionais que instituem o AEE (BRASIL, 2009), esse serviço deve ser realizado nas SRMs, no contraturno, ou seja, no turno oposto da sala de aula comum, sendo complementar ou suplementar à escolarização e não substitutivo à sala regular. Sobre isso, Duboc e Ribeiro (2015) constataram equívocos na oferta do AEE, identificando casos em que os estudantes frequentavam o espaço no mesmo turno da escola. Segundo as autoras, é inadmissível esse tipo de prática, pois, independente dos motivos que possam parecer justificá-la, essa postura exclui o estudante e vai de encontro aos princípios da educação inclusiva e da legislação vigente.

A criação das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (Resolução do C.N.E, nº 2, 2001) representa um progresso na definição das Políticas para a Educação Inclusiva. Todavia, a implantação dessas políticas depende da ação dos gestores governamentais (Federais, Estaduais e Municipais) e de seu comprometimento com as políticas educacionais, destinando assim, de acordo com os documentos normativos vigentes, as condições, as ações e os recursos necessários para o atendimento adequado aos alunos especiais (OLIVEIRA; AMARAL, 2011). Vejamos então como a política de Educação Inclusiva vem sendo construída no Município de Feira de Santana/BA, cidade *locus* da pesquisa.

No âmbito das ações municipais acerca da Política Nacional de Educação, uma política concernente com as demandas de uma efetiva inclusão em relação à Educação Especial no território brasileiro, de acordo com as iniciativas legais, a prefeitura municipal de Feira de Santana homologou em novembro de 1995 o Decreto nº 5.912/95, que dispõe sobre a Política de Educação Especial no município. Nesse sentido, no mesmo ano foi aprovado, através da Lei nº 1.802, o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação (SME), na forma estabelecida neste Decreto. Neste regimento encontra-se como competência dos órgãos que, através da Divisão de Educação Especial (DEE), devem elaborar diretrizes psicopedagógicas para atendimento aos portadores de necessidades especiais da rede municipal de ensino.

De acordo com Santos *et al.* (2015), a DEE foi criada a partir da Lei Orgânica em 1995, mas foi a partir dos anos 2000, com a intensificação das discussões em torno da educação inclusiva que a DEE foi implementada, sendo o setor responsável por ações que envolviam a inclusão escolar no município.

A DEE é a unidade responsável por desenvolver programas, projetos e ações a fim de implementar no município a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Segundo Santos *et al.* (2015), no ano de 2014 a rede municipal de educação contava com trinta e três SRMs em funcionamento que atendiam uma média de 900 estudantes. Em 2019, cinco anos depois, esse número aumentou para cinquenta e duas salas e, atualmente, a cidade de Feira de Santana, com mais de 600 mil habitantes, possui apenas quarenta e quatro SRMs funcionando e algumas outras em fase de implantação. Esses números demonstram uma oscilação em torno da ampliação no número desses espaços e a justificativa dada pelos órgãos competentes aponta como razão as aposentadorias e a saída de alguns profissionais para ocupação de outros cargos.

A primeira SRM foi criada na rede municipal de ensino em 2007 e entre 2007 e 2014 foi possível constatar um aumento considerável na implantação das SRMs (SANTOS *et al.*, 2015), mas essa ação não é observada nos sete anos seguintes.

Quando a DEE nasce, ela carrega a missão de “possibilitar o acesso e a permanência das pessoas com NEE na rede regular de ensino com qualidade e equidade, através de ações conjuntas da Secretaria Municipal de Educação - SME e outros órgãos (FEIRA DE SANTANA, 1995)”. Sobre isso, Santos *et al.* (2015) acrescentam que é de responsabilidade da SME o acompanhamento da implementação das SRMs, bem como dispor de professores para atuarem no AEE, disponibilizar formação continuada a esses professores, possibilitar acesso dos estudantes matriculados em outras escolas à SRM e acompanhar o trabalho dessas salas.

No entanto, a própria pesquisa aplicada pelas autoras supracitadas detecta a ausência dessas formações, a precarização dos espaços com ausência de infraestrutura e falta de



reposição de recursos e o distanciamento entre os preceitos legais e o que é encontrado na prática.

Diante do exposto, percebe-se que o município de Feira de Santana, mesmo a passos lentos, vem desenvolvendo políticas públicas e ações pertinentes ao processo de inclusão de alunos com deficiência, mas muitos avanços ainda precisam ser conquistados.

Nesse contexto, esta pesquisa analisou os mecanismos de inclusão e/ou exclusão a partir da percepção dos alunos com deficiência do Ensino Fundamental II na rede municipal de ensino, identificando as lacunas e os entraves que dificultam esses avanços, principalmente no que diz respeito às SRMs e ao AEE, apontando as possíveis articulações para o avanço rumo à Educação Inclusiva.

## **2.2 As SRMs e o AEE: organização, funcionamento e complexidade**

*(...) a sala de recursos é um serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica, que complementa ou suplementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do Ensino Fundamental. O ingresso do aluno na Sala de Recursos dar-se-á a partir de avaliação no contexto escolar, complementada por equipe multidisciplinar, externa a escola (BERTUOL, 2010, p. 21).*

Ao realizar uma observação da educação escolar no Brasil, percebe-se que esta ainda possui um caráter excludente, segregativa e conservadora em suas bases primitivas e sociais. Para alcançar uma mudança profunda nessa concepção histórica são necessários investimentos sociais, educacionais, políticos, dentre outros. Em todos os casos, Mantoan (2003) aponta que o que se encontra é uma concepção de sujeito fragmentado, incompleto, sem a necessária incorporação das múltiplas dimensões da vida humana.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos. O professor de AEE deve se preparar constantemente para atuar na educação especial e, para tanto, precisa ter como base da sua formação inicial os conhecimentos gerais para o exercício da docência, buscando os conhecimentos específicos da área (BRASIL, 1994).

Assim, é preciso reconhecer que a diversidade é um atributo natural da humanidade e que é necessária a afirmação de direitos, bem como de abertura para inovações no campo teórico-prático, de assimilação dos valores humanos e o estabelecimento de metas para serem alcançadas no campo da educação inclusiva. Trata-se, portanto, de propor ações e medidas que

visem assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais (FÁVERO *et al.*, 2007).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no AEE é complementar ao desenvolvido na sala de aula comum e jamais deve ser aplicado de forma a substituir o ensino regular. As atividades desenvolvidas pelo professor de AEE visam atingir a acessibilidade do estudante com deficiência aos conteúdos que são trabalhados na sala de aula comum e devem ser desenvolvidas preferencialmente na escola comum (ROPOLI *et al.*, 2010).

O AEE tem um espaço destinado à aplicação das atividades, a SRM, que, de acordo com Sartoretto e Bersch (2010), são espaços físicos que se localizam em escolas públicas. Estas salas possuem uma gama de materiais específicos para a acessibilidade de crianças no contexto inclusivo, como mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar.

Assim, as autoras enfatizam que para a organização e a administração da SRM necessita-se de um professor que tenha formação para o exercício do magistério de nível básico (ou Pedagogia) e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização.

É nesse espaço (SRM) que ocorre, como colocado por Sartoretto e Bersch (2011), o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para crianças com deficiência auditiva; o ensino do código BRAILLE para crianças com deficiência visual ou baixa visão, quando necessário; a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, que possibilita ao educando a integração de suas habilidades, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador; a orientação e mobilidade para alunos com deficiência física, sensorial e motora; a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros que atendam às especificidades do educando.

O PNEE, Decreto nº 6.571 de 2008, dispõe que o AEE recebe recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Básica (FUNDEB), sendo o público-alvo do AEE os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que se encontram matriculados na rede pública de ensino regular (ROPOLI *et al.*, 2010).

O que se propõe é construir uma escola dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no seu cotidiano, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A exclusão, como arquétipo para o tratamento da deficiência, deve dar lugar a um novo

modelo, o da inclusão, pois as SRMs foram criadas para atender as necessidades desses estudantes.

Implantá-las nas escolas e oferecer atendimento educacional especializado é considerar suas especificidades, pensando em uma estratégia que olhe para suas possibilidades e capacidades para, assim, criar mecanismos de acesso aos conteúdos e atividades escolares, como o realizado nas SRMs pelos professores de AEE. Talvez não seja o ideal, mas sem o AEE e a SRM seria como retirar a oportunidade dos estudantes com deficiências de atuarem sobre suas capacidades cognitivas, habilidades e potencialidades outras, que podem ser identificadas e trabalhadas nesses espaços.

### **2.3 A SRM: que lugar é esse?**

*Lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais (...). Sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos (TUAN, 1983).*

Pensar a SRM como um lugar requer uma compreensão para além da perspectiva de um espaço físico. Se assim fosse, estaríamos apenas falando de quatro paredes com mesa, cadeiras, materiais de acessibilidade, jogos educativos, entre outros. Falar da SRM como um lugar é dizer das relações entre os estudantes com deficiência com esse espaço, das experiências vividas, das percepções e dos afetos (TUAN, 1983).

Sobre isso, Bezerra (2002) afirma que ao falar de lugar não estamos apenas dizendo de sua localização geográfica, mas de aspectos que consideram os tipos de relações, experiências vividas, os envolvimento estabelecidos e se estes proporcionam segurança e sentimento de pertença. Nessa perspectiva, é a intenção dos sujeitos que atribuem valor, significado e identidade ao lugar, ou seja, quando as aspirações humanas se relacionam com as características próprias do lugar e das atividades que ali podem ser/são desenvolvidas, esses locais ganham aspectos subjetivos e valorativos.

O lugar traz a ideia de subjetividade simbólica e, sendo assim, buscar como o estudante com deficiência se relaciona com o espaço da SRM, quais sentimentos são construídos e/ou despertados nessa relação, quais as percepções que esses estudantes elaboram a partir das experiências é tratar da SRM como lugar, como espaço de relações e construção de identidades, pertencas e socialização, afinal, os lugares são criados para atender aos propósitos humanos (TUAN, 1983).

De acordo com Ferreira (2000), muitos estudiosos tentaram realizar uma síntese acerca dos conceitos de lugar e, dentre eles, Entrikin (1991) traz duas posições contrastantes do mundo: a centrada (subjetiva) e a descentrada (objetiva). A abordagem descentrada implica na externidade e fundamenta o campo teórico-científico que vê o lugar como locação, enquanto que a abordagem centrada implica na internidade e enfatiza a ideia de “que não existe nenhuma essência universal do lugar para ser descoberta” (ENTRINKIN, 1991, p. 76).

Nessa perspectiva, como pesquisador, para compreender o lugar é preciso se colocar entre a realidade subjetiva (do estudante que vivencia o lugar) e a realidade objetiva (das relações estabelecidas a partir do olhar descentrado do cientista). As características específicas de um lugar são denominadas por Entrikin (1991) de intermediaridade, ressaltando que só se colocando a partir da intermediaridade do subjetivo/objetivo é que o cientista poderá compreender o lugar. Para isso, Entrikin (1991) sugere que o cientista ouça as narrativas daqueles que experienciam os lugares, que é justamente o que foi realizado nesta pesquisa.

Para Holzer (1997 *apud* FERREIRA, 2002), o conceito de lugar é fundamental para a geografia humanística e parte da ideia da experiência, da valorização do mundo vivido, da intencionalidade humana, do autoconhecimento, entre outros. O autor comunga da ideia de que, para existir um mundo é preciso existir a experiência humana e, assim, todo conhecimento construído advém das experiências entre o homem e o mundo em que vive, sendo dois pontos levados em consideração, o cultural e o antropocêntrico.

Para Tuan (1983), é possível que exista o apaixonamento por um lugar de forma instantânea (como o amor à primeira vista), mas, com frequência, é preciso de um período de contato que possibilite experiências que culminem em um envolvimento subjetivo, embora nem sempre as experiências vividas podem garantir que o local terá atributo de lugar para o sujeito. Isso irá depender do tipo de significados e sentidos que as experiências atribuem ao espaço em que ocorrem.

Relph (1980) desenvolve o conceito de lugar a partir de três elementos: a localização, a paisagem e o envolvimento pessoal, sendo este último o principal dentre os demais, pois é o ponto que mais colabora com seus estudos sobre a experiência com o lugar, destacando, ainda, que são as experiências vividas em torno do lugar que influenciam na relação estabelecida entre o homem e o lugar. Assim, a ideia fundamental de Relph para essa pesquisa é a de que, embora a experiência vivida coletivamente seja importante, é a experiência individual que dirá sobre a essência do lugar.

O autor afirma, também, que os lugares possuem uma identidade que se forma a partir de diversos elementos, dentre eles as experiências intersubjetivas, bem como as identidades que

são construídas, modificadas e desenvolvidas nesses lugares, entre outros e, desse modo, observa-se que quanto mais se adentra e mantêm-se no lugar, maior a ligação e a identificação com ele.

Em Santos e Santos (2016) encontramos o lugar como compreendido por Carlos (2007), como uma porção da vida cotidiana, passível de significados, refletida e vivida através do corpo e dos sentidos. Mas como se dá esse processo em um corpo com deficiência que, muitas vezes, alteram e/ou modificam os sentidos, como o caso dos estudantes desta pesquisa? Como esses estudantes experienciam as SRM?

Para Carlos (2007), o lugar como fragmento dos espaços vividos e as relações estabelecidas nesses ambientes poderá favorecer uma rede de significados que culminaram tanto na formação da identidade de cada ser quanto na vinculação do sujeito com o lugar. Para isso, é preciso considerar a dimensão histórica referente à prática cotidiana, ou seja, é preciso pensar a história particular de cada estudante com deficiência e a SRM frequentada “em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é, que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição do mundial” (CARLOS, 2007, p. 20).

Massey (2000) afirma que o lugar construído a partir de uma identidade única, imutável, com relações profundas e históricas não se fundamenta na sociedade contemporânea, com suas características inconstantes, mutáveis e de mobilidade rápida. Assim, Massey (2000) trabalha com a ideia de lugares, pois o lugar com sentido único, compartilhado por todos e que contribuiria com a construção de identidades únicas, não seria possível no contexto atual.

Nesse sentido, ao falarmos de identidade dos lugares, estamos falando de várias identidades e relações singulares que compõem a identidade de um lugar, em um sentido global de lugar, ou seja, um lugar vivido e experienciado a partir de várias singularidades, construindo assim a ideia de “lugares”.

Ainda sobre o conceito de lugar, Ferreira (2002, p. 60), o concebe como construção social que é influenciada “pela relação espaço-tempo e ambiente”, sendo a primeira coordenada pela posição geográfica em um mapa e que pode estar relacionada à sua permanência em uma localidade e a segunda envolvendo diversos fatores, como *locus* imaginário, forma de poder, configurações de relações sociais, elementos dos discursos, etc., que, vistas de determinados aspectos, podem dizer da essência dos lugares.

O autor realiza uma análise interessante ao relacionar os sentidos dos lugares ao sistema capitalista, no qual até mesmo o uso do dinheiro pode determinar significados a determinados lugares e contextos sociais, por exemplo. Essa lógica enfatiza as noções de diferenças, sejam

elas sociais, físicas, atitudinais, entre outras e aponta para as desigualdades, a segregação e a segmentação.

(...) os lugares são o mundo e reproduzem este mundo de modos individuais e diversificados. Eles são formas singulares da totalidade-mundo e loci dos pobres, dos excluídos e dos marginalizados, a grande força produtora da contra-ordem, em oposição aos vetores da globalização. Estes excluídos e marginalizados, reunidos em número crescente nas cidades "não se subordinam de forma permanente à racionalidade hegemônica e, por isso, com frequência podem se entregar a manifestações que são a contraface do pragmatismo" (SANTOS, 2000:114). Estes lugares têm, deste modo, um papel de relevante importância ao propiciarem um espaço vivido "que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro" (FERREIRA, 2000, p. 73).

Assim, esses espaços são produtores de reafirmação de identidades. Todavia, nem sempre o lugar promove o sentimento de pertencimento e contribui com a construção da identidade. Nessa perspectiva, é preciso pensar que um espaço vivido também pode promover um sentimento de não pertença, de ausência de sentidos, em que a identidade não se adequa e pouco têm a acrescentar para o estudante e que as experiências vividas causam incômodo e inadequação, como o medo pelo novo espaço com uma nova professora que não é a da sala de aula comum, mas com técnicas e manejos diferenciados. Quando isso ocorre, podemos chamar, como conceituado por Carlos (2007), de sentimento de não-lugar.

Sobre essa ideia de não-lugar, Tuan (1980) considera o conceito criado por Bachelard (1957) de topofobia (topo = lugar; fobia = medo extremo), que significa a aversão ou medo a determinados lugares que podem ter origem de diferentes fontes subjetivas. Já para a ideia relativa ao afeto e a estética, Tuan utiliza o conceito da topofilia (topo = lugar, filia = sentimento positivo, pertença), que pode ser descrito como a relação positiva entre a pessoa/estudante com deficiência e o lugar/SRM, criando, assim, uma identidade com o lugar, seja por se sentir aceito, valorizado, reconhecido em suas particularidades, entre outras razões.

Então, para esse autor, a topofobia aparece para definir o não-lugar, enquanto o conceito de topofilia caracteriza o lugar e as relações estabelecidas entre o sujeito e o espaço vivido de forma autêntica.

Por sua vez, Relph (1980) faz uma análise da ausência de identidade com o lugar, envolvendo questões de interesses políticos, sociais e econômicos e cria o conceito de deslugaridade (ausência de identidade com o lugar). Assim, a deslugaridade chega ao sujeito através da cultura e da comunicação de massa, pelos grandes negócios, pela autoridade central e pelo sistema econômico, um complementando o outro.

O deslugar para esse autor seria, então, as relações inautênticas entre os sujeitos e os lugares, uma relação sem reflexão, sem sentido, sem vínculo, mas dirigida a partir de padrões externos, comandados por comportamentos e atitudes de manada.

Para Relph (1980), os lugares devem proporcionar a identificação, ritmo e orientar o homem no mundo a partir das experiências vividas de forma significativa, pois para compreender o lugar é preciso experienciá-lo. Nessa perspectiva, os estudantes com deficiência, ao experienciar os espaços das SRMs, podem apropriar-se de um lugar que promova e favoreça a aquisição de novas aprendizagens, tomando esse lugar para si, como meio de avanços cognitivos, sensoriais e relacionais.

Para Buttimer (1985, p. 228), nas sociedades contemporâneas a articulação política em torno das identidades urbanas é constante e bastante influenciada pelos meios de comunicação e, nesse sentido, “lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”.

Já Santos (2006) aborda a ideia de matematização do homem, que diz respeito ao acelerado modo de vida urbano, em que o homem se torna escravo do relógio/tempo. Articulando ao contexto educacional, os estudos em torno do desenvolvimento cognitivo também tentam padronizar as aprendizagens a um momento cronológico do desenvolvimento infantil. Com isso, os estudantes com deficiência sofrem a ansiedade para que eles aprendam a ler e escrever em determinada série, bem como as frustrações quando isso não ocorre no período esperado.

Desta forma, pensar o modo como os estudantes com deficiências se relacionam com a SRM perpassa a questão da construção subjetiva desse “lugar”, dos tipos de experiências vividas, investigando os tipos de relações estabelecidas, bem como, possibilitando pesquisar de que forma as atividades desenvolvidas nas SRM implicam nas histórias de vida trazidas pelos estudantes e influenciam nas percepções e sentimentos em torno da constituição subjetiva deste lugar. Ressalta-se que será possível encontrar sentimentos de afeto e pertencimento ou de recusa e distanciamento e será preciso uma análise ampla para identificar as questões que podem influenciar para um tipo de construção ou outra.

É importante destacar que investimos na construção da SRM como lugar, mas é preciso pensar que esse lugar pertence a um espaço mais amplo, que é a escola (para citar apenas seu campo educacional). Dessa forma, submeter esses espaços a uma análise poderia ser, como denominada por Santos (2006) e Carlos (2007), referenciar uma guerra dos lugares, sendo que os autores concebem que a guerra se dá como disputa entre estados e países para atrair empresas que geraram empregos e economia para o local, por exemplo.

Já no campo escolar, a disputa entre sala de aula comum e SRM pode ser interpretada pelo seu inverso em relação ao estudante com deficiência, sendo que a SRM, muitas vezes, é tida como o lugar desse estudante, mesmo sabendo que essa não deve ser a prática de uma escola que se diga inclusiva.

Corroboramos com Santos e Santos (2016, p. 61), quando afirmam que estudar o lugar na escola, partindo do espaço das SRMs, das experiências dos estudantes com deficiências e das percepções destes acerca desses espaços, pode contribuir para proporcionar a melhoria do trabalho desenvolvido nas SRMs, o fortalecimento das identidades dos estudantes e, principalmente, para reafirmação das SRMs como lugares de significação, afeição e pertencimento, “pois parte-se do pressuposto de que quem conhece admira, quem admira gosta e quem gosta, luta pelo desenvolvimento social, econômico, cultural e político da cidade (bairro, rua, praça, distrito, povoado) onde vive” e se aprende.



### **3 A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA E HISTÓRICO-CULTURAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Pensar a educação inclusiva na atualidade nos remete a uma gama de teorias e concepções que evoluíram até o formato presente. Nesse sentido, buscamos compreender como a teoria histórico-crítica e a teoria histórico-cultural contribuíram com seu modo de pensar e/ou fazer essa concepção de educação, atribuindo ênfase especial à inclusão da pessoa com deficiência.

Essa pesquisa não teve como pretensão abranger de forma exaustiva essas teorias, mas apresentar algumas reflexões e contribuições que colaboram para a evolução do pensamento ocidental sobre a educação em geral e a educação inclusiva especificamente, ainda que esta última não tenha sido o foco principal no início do processo.

#### **3.1 Contribuições da teoria histórico-crítica para a educação inclusiva**

*Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2003, p.13).*

A educação na perspectiva inclusiva abrange uma gama de populações que são representadas pelas minorias nos contextos sociais. Dessa forma, ao pensar a pessoa com deficiência, estamos referenciando uma parcela da população que representa um grupo significativo dessas minorias.

Sendo assim, ao estudarmos a teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani (2003), encontramos a luta por igualdade representada pela insígnia “Educação para Todos”, conceito democrático que é garantido em nossa história mesmo antes da Constituição Federal de 1988. Mas como realizar uma educação que se diga emancipatória para todos?

Em uma sociedade regida pela lógica do capital, a pessoa vale pelo que produz (concepção pedagógica produtivista/1969-2001) (SAVIANI, 2005) e, sendo assim, o que acontece com a pessoa com deficiência que, muitas vezes, é vista como incapaz e impedida de explorar suas capacidades?

Para tratar sobre essa sociedade, Saviani (2005) retoma a história do Brasil e analisa a evolução do sistema educacional brasileiro através do estudo das leis brasileiras e as concepções pedagógicas adotadas ao longo do tempo, partindo do estudo das teorias pedagógicas.

Ao se dedicar à pesquisa das teorias da educação, Saviani (2005) aponta que as práticas pedagógicas no país sempre estiveram voltadas a atender aos interesses de uma camada privilegiada, seja no período colonial com a pedagogia tradicional religiosa (1549-1759) em que era imposta a língua do colonizador e que tinha como base a padronização e o domínio do colonizado, seja na sociedade atual, democrática.

Tentando responder à inquietação de como construir uma teoria efetivamente crítica da educação, Saviani (2005) afirma que um embate encontrado se refere à classe dominante que, em dado momento da história, se diz contrapor a uma pedagogia tradicional executada por séculos no Brasil e propõe uma pedagogia renovadora que visa à transformação social através da educação. Todavia, na prática, a pedagogia nova ou renovadora (1932 - 1969) pouco avançou com essa nova proposta, pois não assegurava que a educação transformasse o contexto social.

Saviani (2005; 2007) acrescenta mais uma concepção pedagógica que se iniciou em 1969 e dura até então, com algumas transformações, mas que ainda atendem a seus princípios de base. É a Pedagogia Produtivista, que nasce com as transformações sociais, fruto da revolução industrial, as leis das reformas militares no Brasil, bem como dos princípios de eficiência, racionalidade e produtividade, com influência da teoria do capital humano, preconização do pleno emprego e que concebe a educação como instrumento que capacita para a empregabilidade e que fundamenta a educação tecnicista.

Dessa forma, essas teorias - denominadas de tradicional (religiosa e leiga), renovadora e produtivista - percebem o papel da educação como agente social, mas não apresentam uma concepção crítica da educação e tampouco reconhece suas limitações. Pensando na pessoa com deficiência, na perspectiva dessas concepções, não encontramos um lugar que as considere e as valorize no processo educativo, principalmente no que se relaciona às concepções da Pedagogia Produtivista que enfatiza que a pessoa vale pelo que produz.

De encontro a essas concepções surgem as pedagogias contra-hegemônicas, como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, por exemplo. Nesse contexto, Saviani buscou postular uma teoria que fosse além da proposta de transformação e do desenvolvimento da consciência crítica. Para isso, Saviani (2005; 2007) baseia seus estudos em três linhas de investigação: políticas educacionais, história da educação e as teorias da educação e com essas referências constrói a teoria histórico-crítica.

Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse

âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica (SAVIANI, 2005, p. 35).

A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se na concepção dialética, no materialismo histórico e na teoria Vygotskyana, que concebe a educação:

(...) como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2005, p. 36).

Nessa perspectiva, a educação é entendida como atrelada a uma prática social, com papéis definidos por aqueles que a compõem (professor-aluno), quer seja de forma distinta, quer seja de forma integrativa.

Saviani (2005), ao fundamentar sua teoria em um importante teórico da psicologia cognitiva, aproxima sua relevância para os estudos em torno da educação inclusiva, visto que os estudos Vygotskyanos são essenciais para se compreender o processo de ensino-aprendizagem que fundamenta a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

E porque estudar a teoria histórico-crítica para se entender a educação inclusiva? Justamente por suas bases epistemológicas, pois acreditamos que para compreendermos onde estamos e para onde queremos seguir, em termos de educação inclusiva, é fundamental utilizar-se das políticas, da história e das teorias para realizarmos o percurso que se almejou nesta pesquisa: conhecer as concepções teóricas que norteiam a educação inclusiva das pessoas com deficiência.

Ao analisarmos a teoria histórico-crítica percebemos a importância dada à aprendizagem, que deve ser passada de forma significativa, com conteúdos contextualizados de acordo com a realidade do educando. O ensino, dessa forma, promove a inclusão social, pois se baseia nas potencialidades do educando e valoriza seu contexto social, democratizando o saber e atendendo aos interesses populares.

Destarte, a teoria histórico-crítica tem muito a contribuir para a efetivação de uma educação que se diga realmente inclusiva, principalmente no que concerne à pessoa com deficiência, pois Saviani (2003) defende que tanto a sociedade tem poder sobre a educação (perspectiva crítica da teoria) quanto a educação pode interferir na sociedade de forma a desenvolver a transformação social (perspectiva histórica). Por essa razão, acreditamos que a pedagogia histórico-crítica seja essencial para nos direcionar para a efetivação de uma escola

de qualidade que oriente a prática pedagógica visando à transformação e não a reprodução das técnicas e práticas produtivista do sistema capitalista.

### 3.2 A perspectiva Histórico-Cultural

Diferentemente de Piaget, que supõe a equilibração como um princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky parte da premissa de que esse desenvolvimento deve ser entendido com referência ao contexto social e cultural (microescala) no qual ocorre. Assim, para este teórico, não há desenvolvimento orgânico ou biológico sem a influência e/ou interação social que ocorre de forma mútua.

Em sua trajetória, Vygotsky teve sua vida ligada aos estudos e ao trabalho com a educação e desenvolvimento de crianças com deficiência. O principal deles foi a fundação do Instituto de Estudos das Deficiências e a escrita do texto “Problemas da educação de crianças cegas, surdo-mudas e retardadas”. Seus escritos carregam a ideia da deficiência como diferença e não como algo a diminuir ou menosprezar a pessoa e um exemplo disso é quando afirma que “uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente” (VYGOTSKY, 1993, p. 30).

De acordo com Stetsenko e Selau (2018, p. 320), “Vygotsky e sua escola nos permitem teorizar as complexas relações entre a constituição social dos processos psicológicos humanos e a possibilidade de mudança social [...] inclusive no campo de estudos sobre deficiência”. Para os autores, os estudos vygotksyanos continuam indispensáveis ao se refletir sobre as premissas da justiça social e igualdade, mesmo que em seus escritos encontremos o termo defectologia (termo desatualizado que significa estudo do defeito) para falar sobre as pessoas com deficiência. Todavia, devemos considerar que essa terminologia soviética era a utilizada na época, mas que não condiz com a mensagem positiva deixada por Vygotsky.

Para Stetsenko e Selau (2018), a defectologia vygotksyana não enfatizava a questão biológica da deficiência, mas sim as questões sociais e o desenvolvimento de uma criança, na perspectiva vygotksyana, é repleto de conflitos de várias ordens. Sendo assim, quando uma criança que já traz a marca de uma deficiência e, ainda, não tem a possibilidade de se relacionar socialmente, sua deficiência tende a se agravar. É a cultura e o meio social que criam meios possíveis de superar as barreiras impostas pela deficiência e, nessa perspectiva, torna-se indispensável pensar e criar meios de fazer a 'educAÇÃO' ser inclusiva de forma efetiva para todos os estudantes, com deficiência ou não.

A educação vygotskyana nos afirma que, para uma criança se desenvolver, é preciso que exista um conjunto de fatores que a impulsionem a avançar. Assim, “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (VYGOTSKY, 2011, p. 866). Dessa forma, as ações de um adulto, que pode ser o professor, deve ser a de planejar suas ações a fim de corrigir o comportamento indesejado e instigar a criança a pensar sobre seus atos, refletir sobre o que fala e sobre o que realiza, para que não aja de forma “mecânica”, sem reflexão.

Uma ideia importante trazida nos estudos de Vygotsky (1993) é a de “déficit secundário”, que é justamente a deficiência para além das questões físicas ou biológicas e que são apontadas pela sociedade, que acaba por criar mais rótulos, estigmas e preconceitos em torno da pessoa com deficiência. No entanto, Vygotsky (1993) defende que uma teoria deve partir de premissas positivas e não exclusivamente negativas e, muito menos, excludentes advindas dos mecanismos de exclusão social.

É importante que a educação tenha o objetivo de realizar plenamente o potencial social e considere isso um objetivo real e definido. A educação não deve nutrir o pensamento de que uma criança comprometida [ou uma criança entendida como estando em um caminho de desenvolvimento extra normativo em qualquer área] está fadada à inferioridade social. (VYGOTSKY, 1993, p. 63).

Vygotsky (1993) enfatiza, como uma verdadeira vantagem para a prática pedagógica, o saber sobre trabalhar com as crianças com deficiência na perspectiva da superação dos obstáculos a partir da fonte de força dessas crianças, bem como de focar em suas capacidades e habilidades, superando assim a visão de enfermidade e fraqueza historicamente disseminada.

A análise vygotskyana em relação à criança com deficiência visual, por exemplo, constata que “a tarefa não é tanto a educação de crianças cegas e sim a reeducação dos que enxergam” (VYGOTSKY, 1993, p. 86), apontando aí um novo paradigma social de que não é a pessoa com deficiência que deve se adaptar ao convívio social, à escola, à sociedade, mas sim que é preciso que as pessoas consideradas normais tomem outras posturas diante da deficiência e percebam que uma pode trocar/aprender com a outra em uma perspectiva multicultural.

Neste ponto, podemos afirmar que Vygotsky defende uma concepção da deficiência muito além do seu tempo e que fundamentou os preceitos e concepções defendidas na educação na perspectiva inclusiva, afinal, “(...) o desenvolvimento cultural é a principal área para compensação de extranormatividade [deficiência] quando o desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado” (VYGOTSKY, 1993, p. 169).

Vygotsky, em suas pesquisas, buscou compreender como uma criança se desenvolve e aprende. Para isso, voltou sua atenção aos mecanismos dos processos psicológicos superiores como o pensamento, a linguagem, a atenção e a memória, por exemplo, e constatou que esses processos, mais uma vez, precisam da interação social para serem desenvolvidos e aperfeiçoados (REGO, 2001).

Nessa perspectiva, Saviani (2000; 2003; 2005) compartilha da premissa vygotskyana que afirma que o papel do professor no contexto de ensino-aprendizagem é de mediador do conhecimento e não de detentor deste. Ele considera o que o educando já sabe e valoriza o que este deseja aprender sobre o conteúdo. O professor precisa apropriar-se do conhecimento para auxiliar o educando em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), fazendo-o avançar no ponto que o educando ainda não conseguir fazer sozinho para um nível posterior em que ocorra a catarse do conhecimento.

[...] para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu **nível de desenvolvimento potencial**, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas **com** a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1993, p. 59, grifo da autora).

Diante do exposto acerca da teoria histórico-cultural, podemos constatar que os princípios básicos que fundamentam essa teoria constituem os elementos primordiais que sustentam a educação inclusiva que deve ser concebida na escola regular. É na sala de aula comum que estudantes com deficiência podem interagir, compartilhar experiências e aprender uns com os outros em um ambiente que lhe proporciona convivência entre seus pares, troca de experiências e promoção de aprendizagens.

## **4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA**

De acordo com Sartre, “cada homem deve inventar o seu caminho [s.d]” e os caminhos escolhidos por um pesquisador, no momento de definir o seu objeto de pesquisa, são essenciais para o sucesso de uma pesquisa. Sendo assim, o processo de tornar-se pesquisador atravessa uma série de elementos, escolhas, buscas pelo conhecimento e jornadas árduas de leituras, teorias, olhares, pesquisas que fundamentam a trajetória a ser percorrida.

O ato de pesquisar, de acordo com Barros e Lehfeld (1990), é como o de explorar, que perpassa por procedimentos organizados de forma sistemática em busca da aquisição de um saber ou com a finalidade de descobrir algo, explicar sobre algum fato ou compreender um fenômeno que envolve uma determinada realidade.

### **4.1 Tipo de abordagem**

O percurso definido para essa pesquisa foi pautado na construção intrínseca às particularidades do objeto a ser investigado. Assim, trilhamos um caminho a partir das referências da pesquisa qualitativa, visto que esta busca coletar dados no local em que o fenômeno social ocorre, propondo interação entre o espaço da pesquisa e a pesquisador com o intuito de gerar conhecimento acerca da temática estudada.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa abrange questões das ciências sociais que não podem ser quantificadas, em razão de trabalhar com um nível de realidade que envolve significados, crenças, valores, atitudes, aspirações e, também, elementos complexos relativos aos fenômenos e às relações que só podem ser compreendidas a partir de um viés qualitativo, pois não podem ser operacionalizados a partir de variáveis, como na pesquisa quantitativa, por exemplo.

Nesse sentido, por estar embasada nos fenômenos e nas ciências humanas, compreendendo a complexidade do objeto em suas relações subjetivas e intrínsecas ao estudante com deficiência, a presente pesquisa é definida como qualitativa, tendo em vista que a utilização dessa abordagem, com seus instrumentos e técnicas, é a mais adequada para o alcance dos objetivos propostos e para responder à problemática lançada na introdução, com um olhar reflexivo em torno da temática pesquisada.

Tendo como base norteadora o pressuposto teórico metodológico, acreditamos que a fenomenologia seja a mais adequada ao estudo, por considerar a análise de consciência como

sendo sempre a consciência de algo particular, visando compreender o fenômeno humano, saindo do geral para o específico (PESCE; ABREU, 2013).

Sendo a pesquisa fenomenológica, uma metodologia que busca empreender investigações acerca de fenômenos humanos, esse princípio se adequa à ideia de desenvolver um estudo de natureza qualitativa, visando compreender as percepções dos estudantes com deficiência acerca do atendimento educacional oferecido nas escolas públicas municipais, pois busca entender o fenômeno tanto do ponto de vista humano quanto social, considerando as especificidades dos sujeitos da pesquisa a partir das narrativas orais apresentadas pelos estudantes.

Para atender o objetivo geral, ou seja, compreender as percepções dos estudantes com deficiência acerca das SRMs e do AEE, escolhemos utilizar as narrativas como estratégia de investigação, a partir das experiências das histórias de vida, tendo em vista que, de acordo com Clandinin e Connelly (2011), a narrativa é considerada a melhor forma de representar e entender a experiência humana.

Ao optar pelas narrativas, pretendemos evidenciar a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa de forma a trazer à tona a expressão de suas subjetividades, as histórias de vida e a apreensão do sentido particular e intrínseco a cada experiência em torno do Atendimento Educacional Especializado (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A escolha pelas narrativas deve-se à perspectiva de ser um caminho à apreensão das percepções dos estudantes com deficiência acerca do AEE oferecido nas SRMs, considerando as experiências subjetivas de cada estudante participante, como defendido por Ghedin (2008, p. 61), quando afirma que “[...] a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta do sujeito, em sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceria dele, preocupar-se com sua formação com suas histórias”.

Para Souza (2014) nas pesquisas do tipo narrativas, o lugar da oralidade e da escrita deve estar claro para o pesquisador, que utilizará desses meios para possibilitar reflexões sobre a vida, abordará as trajetórias individuais que também falam do coletivo com respeito às individualidades e sentidos dados a cada experiência. O lugar da fala deve ser tratado com muito cuidado, ao ser traduzido em escrita, pois esta representará as manifestações sobre a vida do pesquisado.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa do tipo narrativa se ocupa da complexidade do sujeito, seus sentidos e perspectivas, sendo estes as peças essenciais da pesquisa, tendo, nas histórias de vidas trazidas em suas narrativas, o eixo central do processo de investigação que



costura a relação entre subjetividade e narrativa e que confere ao sujeito participante a possibilidade de ser o ator e o autor de sua própria história (SOUZA, 2006).

## 4.2 Instrumentos de coleta de dados

*No processo de colocar a si mesmo e sua vida social em uma estória, sujeitos sociais apresentam imagens que adquirem vida, engajam-se em diálogos múltiplos e redefinem o mundo social. Da mesma maneira, estas estórias criam atores que definem o tecido social e provocam a sua transformação. Tal é o poder da narrativa: o poder dos que sabem a estória, a escutam e a contam (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 144).*

A pesquisa do tipo qualitativo possui uma variedade de instrumentos de coleta de dados. Dentre os mais conhecidos encontramos as observações, os questionários e as entrevistas, e, em menor escala, porém também utilizados a depender do objeto de pesquisa, podemos citar as escalas sociais, os testes e os formulários (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Como a coleta de dados é um momento imprescindível no processo investigativo, pode ser definida como o próprio ato de pesquisar, buscar as informações pertinentes, selecionar os documentos-chaves, categorizar e agrupar o que é pertinente e descartar o que é dispensável, que não agrega saber ao estudo em questão, visando favorecer a análise dos dados que é realizada em um momento posterior.

Nesse sentido, um instrumento de coleta de dados deve ser escolhido com cuidado, pois, para o sucesso de uma pesquisa, seus dados precisam ser colhidos a partir de meios seguros, que possam gerar dados confiáveis para, assim, se alcançar produtos e resultados comprovados cientificamente.

Nessa perspectiva, sendo uma pesquisa que concebe os estudantes com deficiências como peças-chaves do processo investigativo, que busca compreender como os estudantes com deficiências percebem o AEE e as SRMs a partir das narrativas desses sujeitos, foi feita a opção pelas entrevistas narrativas como instrumento de coleta de dados, visto que é preciso escutar o que eles têm a falar e pressupomos que eles têm muito a dizer, já que são uma população historicamente silenciada e invisibilizada.

Souza (2014) afirma que a entrevista narrativa é um instrumento indispensável para a coleta de dados de pesquisas que pretendam trabalhar as histórias de vida, a biografia e as narrativas. Assim, ao optar pela entrevista narrativa, o pesquisador se dispõe a ouvir a história contada pelo entrevistado e a traduzir no papel, de forma fidedigna, todos os elementos trazidos na oralidade do entrevistado.

De acordo com Creswell (2010), as entrevistas podem ser aplicadas de diversas maneiras e o pesquisador precisa definir qual se adequa melhor a seu objeto de pesquisa. Elas podem ser praticadas de forma individual ou coletiva, como também podem ser estruturadas, com perguntas previamente definidas, não estruturadas, com o entrevistado falando livremente sobre a temática ou semiestruturadas, com as questões-chaves sendo abordadas na entrevista e dando liberdade para que a narrativa se desenvolva.

Os principais pontos de uma entrevista narrativa é a flexibilidade na aplicação porque favorece a aproximação do pesquisador com o pesquisado, proporcionando o estabelecimento de uma relação de confiança essencial para que o pesquisado possa se sentir seguro. Além disso, a entrevista é um instrumento que pode ser aplicado a pessoas não aptas à leitura, como foi o caso de muitos sujeitos dessa pesquisa que não tinham o domínio da escrita, exigindo atenção especial e uma maior preparação prévia do pesquisador para não incorrer em equívocos ou interferir no momento da aplicação.

É importante frisar que nas entrevistas do tipo narrativas o pesquisador deve interferir o mínimo possível; caso o pesquisado apresente distorções ou contradições em sua fala, o pesquisador não deve questionar, a fim de não interromper a espontaneidade e naturalidade esperada nesse tipo de entrevista e, muito menos, ativar a racionalização da história contada (MUYLAERT *et al.*, 2014).

Pensando no objetivo central dessa pesquisa, a escolha pelas entrevistas narrativas, com questões geradoras que direcionam as narrativas foi uma opção acertada, visando conhecer as percepções dos alunos com deficiência sobre o AEE e as SRMs.

Lembrando que a presente pesquisa teve a intenção de ouvir os estudantes com deficiências que frequentam as escolas regulares da rede municipal de ensino de Feira de Santana/BA e que são acompanhados nas SRMs dessas escolas, nas entrevistas narrativas os estudantes, para além de relatar suas experiências, falaram também de seus sentimentos, como vivenciam a inclusão e como percebem os atendimentos oferecidos pelo AEE nas SRMs. Nessas falas, o pesquisador buscou extrair “o ponto de vista do sujeito” e, o interessante, aqui, foi compreender o processo vivido sob o olhar do entrevistado, como bem defendido por Glat (1989).

Ao escutar os estudantes com deficiências, prática escassa em várias esferas da sociedade, analisamos os documentos oficiais que regem as políticas de educação inclusiva, visando entender o que é posto em prática, os contextos em que as políticas são efetivadas, as possíveis inferências e percepções dos estudantes atendidos nos espaços das SRMs das escolas pesquisadas.

Nessa perspectiva, a utilização da entrevista narrativa tornou-se um instrumento eficaz e de suma importância para a coleta de dados, pois o olhar do pesquisador possibilitou captar o comportamento verbal dos estudantes com deficiências, bem como capturar as possíveis correlações com as percepções dos alunos relativas às SRMs e ao AEE.

Para verificar se os estudantes com deficiências consideram as SRMs como um lugar, espaço de promoção de aprendizagens, de autonomia, de sentimentos de pertença e de afetividade, apoiamo-nos nos estudos de Tuan (1983) e demais estudiosos da temática que conceituam espaço e lugar, aproximando a teoria à realidade escolar, na busca de compreender a percepção desses estudantes.

Nesse sentido, ressalta-se que, para a realização das entrevistas, seguimos os preceitos éticos e legais, sendo assegurado aos participantes o direito de aceitarem ou não participar, tendo sido o aceite documentado através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como garantiu-se a preservação do anonimato dos participantes e, por isso, foram criados nomes fictícios para representá-los. Dessa forma, observamos os fundamentos éticos da pesquisa, escutando-os de forma acolhedora, respeitando as especificidades de cada um, suas falas e sentimentos.

### **4.3 *Lócus da Pesquisa***

A rede municipal de ensino conta com 44 (quarenta e quatro) SRMs, distribuídas pelos espaços rurais e urbanos. A escolha das escolas, para o desenvolvimento da pesquisa, se deu a partir de alguns critérios tais como: terem alunos com deficiência matriculados e frequentando regularmente; que participam ou já participaram dos atendimentos da SRM; oferecerem turmas do Ensino Fundamental II (EF II), que correspondem aos quatro últimos anos (6º ao 9º ano); serem localizadas no espaço urbano e aceitarem participar.

De acordo com os estudos apresentados por Duboc e Ribeiro (2015), na cidade de Feira de Santana, no ano de 2013, não havia registro de estudantes com deficiência matriculados na creche; um número, ainda tímido, na pré-escolar; um maior número no Ensino fundamental I; e uma considerável redução no Ensino Fundamental II. Todavia, consideramos que esse quadro pode ter sofrido alterações, tendo em vista o avanço das concepções e discussões em torno da educação inclusiva, bem como a promoção dos estudantes que cursavam o EF I para o EF II.

Sendo assim, o contexto da pesquisa foi composto por três escolas da rede municipal de ensino que possuem SRMs, com a oferta do AEE, para os estudantes com deficiência, cujas unidades foram autorizadas pela Secretária Municipal de Educação – SEDUC. Classificamos

as escolas de acordo com a extensão de modalidades assistidas, assim, partimos para a de menor porte para a maior. Para nomear as escolas pesquisadas, utilizaremos a ordem de menor porte para a de maior porte, tanto na estrutura física, quanto na quantidade de estudantes matriculados.

A primeira escola, denominada E1, é uma escola de pequeno/médio porte e única que trabalha apenas com o Ensino Fundamental II. Nela estão matriculados 519 estudantes, sendo que 32 destes frequentam a SRM.

Esta escola – E1 - possui, além da Sala de Recursos Multifuncionais, seis salas de aula do ensino regular em funcionamento, uma secretaria, uma sala de direção, uma pequena biblioteca com livros didáticos e literários para apreciação e pesquisa de professores e estudantes, uma sala de professores, uma quadra poliesportiva, um pátio, uma cantina e o refeitório que fica disposto em uma área livre com cobertura.

No último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizado em 2019 para indicar a qualidade do ensino de escolas públicas do país, esta escola (E1), atingiu a marca de 4,4, sendo um pouco abaixo da média nacional do EF II que é de 4,6. Nesta foram realizadas três entrevistas na modalidade remota e duas entrevistas presenciais, no ambiente escolar, esclarecendo que em dias e horários diferentes, atendendo ao contexto pandêmico da Covid-19.

A segunda escola, que iremos chamar de E2, é uma escola de médio porte que oferece o Ensino Fundamental I e II. Nesta encontram-se matriculados 528 estudantes, sendo que 22 possuem o diagnóstico de deficiência e outros 15 encontra-se em processo de investigação.

Esta escola – E2 - dispõem, além da SRM, dez salas de aula comum em funcionamento; uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma biblioteca com livros didáticos e literários com uma maior variedade de exemplares, uma sala de informática aguardando os equipamentos para funcionar, uma cozinha, dois depósitos de alimentos, um depósito de livros, doze sanitários distribuídos da seguinte forma: dez para os estudantes, um para os funcionários e um para a direção, um refeitório e uma quadra poliesportiva.

Nesta escola (E2), o IDEB do EF II foi bem próximo a anterior e a média nacional, alcançando a marca de 4,3. Na escola dois - E2, tivemos três estudantes participantes, todos também de forma presencial, seguindo as mesmas orientações.

A terceira escola, denominada E3, é a de maior porte, podendo ser considerada como grande porte e atende estudantes da educação infantil ao Ensino Fundamental I e II. Nessa estão matriculados 615 estudantes, distribuídos nas três modalidades de ensino, sendo que 48 desses estudantes são atendidos na SRM.

A escola 3 – E3 - é organizada em dois prédios distintos. O primeiro prédio atende a Educação Infantil e o EF I e no segundo prédio funciona o EF II. Este último é composto por SRM, sete salas de aula do ensino regular em funcionamento; uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma pequena biblioteca com livros literários, uma sala de vídeo, uma cozinha, dez sanitários divididos entre feminino e masculino; uma cozinha, um pátio e uma quadra poliesportiva.

O IDEB desta escola também é bem próximo às demais escolas, alcançando a marca de 4,7 (um centésimo acima da média nacional). Nesta escola, foram entrevistados quatro estudantes, todos de forma presencial, respeitando os critérios já mencionados.

Os estudantes participantes das três escolas destacadas serão apresentados no tópico a seguir.

#### **4.4 Sujeitos da pesquisa**

*Não há outro testemunho objetivo da identidade de um sujeito além do que ele dá assim dele mesmo sobre si (BEVENISTE, 1983, p. 183).*

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa 12 estudantes com deficiência das escolas participantes e que frequentam as SRMs no turno oposto ao de ensino, com faixa etária entre 12 e 17 anos de idade. Dentre os 12 estudantes, nove entrevistas aconteceram de forma presencial nas escolas e três na modalidade remota por razões que serão explicadas mais adiante e que envolvem o contexto da pandemia de Covid-19, vivenciada durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Por se tratar de estudantes menores de idade foi necessária a autorização dos responsáveis para a participação na pesquisa. Dessa forma, a escola pedia a permissão para passar o contato dos familiares e a pesquisadora ligava para falar da pesquisa, tirar possíveis dúvidas e combinar a aplicação.

Considerando a variedade de deficiências presentes no atendimento ofertado pelas SRMs, encontramos algumas dificuldades na fala de alguns estudantes, mas essa especificidade não acarretou prejuízos na compreensão e entendimento de suas narrativas. Deste modo, um fator considerado na pesquisa foi o desejo do estudante com deficiência de participar, de aspirar por falar e ser escutado.

É importante ressaltar que o tipo de deficiência não foi um dos focos de escolha dos sujeitos da pesquisa, tendo os estudantes participantes sido selecionados a partir do aceite da

família. Nesse contexto, fizeram parte da pesquisa três estudantes com o diagnóstico de autismo, seis estudantes com o diagnóstico de deficiência intelectual e três estudantes que ainda estavam em processo diagnóstico, apontando assim, a dificuldade de assistência à saúde e aos serviços públicos por parte da população local.

Para a escolha dos nomes dos estudantes participantes e para manter o sigilo e segurança de suas identidades nos inspiramos no "batismo" de sinal pessoal, utilizado pela cultura surda. Para quem não conhece, para fins de sua comunicação, a comunidade surda 'batiza' cada pessoa com um sinal que a representa, seja ela da comunidade surda ou não. Esse sinal é atribuído a partir de aspectos mais visíveis do sujeito, sendo os principais as características físicas e o comportamento marcante. No caso dessa pesquisa, utilizaremos algum traço manifesto no comportamento do estudante que mais chamou a atenção durante sua narrativa. Dessa forma, ao observar cada narrativa, e, para melhor compreensão do leitor acerca da escolha dos nomes, apresentaremos cada estudante com breves informações sobre eles.

Participante um, denominado de “Positivo”, 15 anos, E1, 6º ano, em processo diagnóstico com suspeita de Deficiência Intelectual. Sua entrevista se deu em formato virtual. Sua principal característica foi a forma como “Positivo” se colocou no mundo, apresentando uma visão otimista e alegre em torno da sua narrativa e história de vida. Sua fala foi firme e segura e, mesmo relatando timidez, conseguiu superar de forma a falar de si e suas experiências. Trouxe poucos elementos referentes à sua constituição familiar, mas enfatizou a importância da sua mãe na busca por seu lugar nos diversos espaços nos quais transita.

Participante dois, “Tímido”, 13 anos, E1, 6º ano, encontra-se em processo diagnóstico, com suspeita de Deficiência Intelectual. Nosso encontro também se deu de forma virtual e essa modalidade pode ter interferido para aflorar ainda mais sua timidez. Todavia, até técnica de relaxamento “Tímido” me ensinou para enfrentarmos juntos a timidez e, assim, pôde narrar fatos importantes de sua história.

Participante três, “Mágico”, tem 12 anos, E1, 6º ano, em processo diagnóstico e com relatório médico constando Déficit de Atenção. Nosso encontro se deu de forma virtual, nos não ditos de seu silêncio e nas aparições e sumiços da tela a todo o momento. “Mágico” não se sentiu à vontade para narrar sua história, suas experiências e sentimentos. Foi através de sua habilidade em desaparecer e ressurgir que respeitei seu desejo de não falar e sua participação nessa pesquisa teve relevância significativa, já que foi a partir de “Mágico” que resolvemos insistir no formato presencial das entrevistas narrativas.

Participante quatro, “Vínculo”, 16 anos, E1, 6º ano, em processo diagnóstico com suspeita de Deficiência Intelectual. Seu nome foi escolhido a partir da observação do seu apego

a sua genitora - que participou da entrevista como ouvinte -, pois o mesmo relatou que não ficaria sem a presença da mesma, demonstrando assim, forte vínculo e apego à presença materna.

Participante cinco, “Batalhador”, 12 anos, E1, 6º ano, com diagnóstico de autismo. Colocou-se muito bem durante toda a entrevista, fez pontuações e questionamentos em torno da entrevista, buscando compreender qual o objetivo de estar ali e o que iria acontecer com o que conversamos. Sua mãe também foi bastante questionadora e trouxe contribuições que não poderiam ficar de fora dessa pesquisa, como veremos adiante. A escolha de seu nome se deu a partir do relato das constantes lutas pela garantia de seus direitos, desde a busca pelo diagnóstico a vitórias acerca das batalhas judiciais, como a conquista pelo benefício à pessoa com deficiência, o acompanhamento no serviço público, entre outros.

Participante seis, “Forte”, 15 anos, E2, 6º ano, diagnóstico de autismo. Sua principal característica é o uso da força, como narrado nessa passagem em que afirma: *"Quando alguém me abusa aqui na escola, eu fico nervoso e uso minha força. Aí me levam para a sala de recursos e a professora me ajuda a resolver o problema. Eu sou forte, eu prefiro resolver usando minha força, mas ela também conversa com os outros meninos e com a professora da sala, para isso não voltar a acontecer. Ela me diz: 'Você é forte, mas não pode usar a força, tem que buscar outras formas de resolver', aí chama todos para conversar"*.

“Forte” reconhece em sua força física a fonte promotora de habilidade e a professora da SRM, percebendo o uso inadequado dessa habilidade, conversou com os responsáveis e o encaminhou para uma atividade esportiva onde possa trabalhar e disciplinar o uso potencial de sua força. Assim, “Forte” realiza artes marciais com um professor especialista em esportes adaptados para Pessoas com Deficiência e essa ação possibilitou a reestruturação do uso da força de forma adequada, canalizada para a atividade esportiva e explorando as potencialidades desse estudante.

Participante sete, “Esperança”, 16 anos, E2, 6º ano, com diagnóstico de Deficiência Intelectual. Foi a única menina a participar da pesquisa. Esperança tem um sonho: “aprender a ler e a escrever” e apenas no ano passado, durante a pandemia, conseguiu fechar o diagnóstico. Foi a partir daí que “Esperança” passou a receber o serviço de AEE e, com as intervenções da professora de AEE, a esperança de realizar esse sonho se renovou, acompanhada da promessa de que junto ao atendimento especializado irão conseguir.

Participante oito, “Tranquilo”, 14 anos, E2, 6º ano, com diagnóstico de Deficiência Intelectual, sua narrativa acompanhou um ritmo próprio, sua fala calma deu origem a seu nome. Apesar de ser um jovem calmo, “Tranquilo” relata muitas questões, em sua cabeça, que o

deixam confuso, desde os conteúdos da sala de aula comum até questões íntimas, do seio familiar, relativas à sua paternidade. Ele mora com a mãe, um irmão mais velho e sua avó materna e sente falta de uma figura paterna com quem ele possa conversar e se inspirar.

Participante nove, “Curioso”, 16 anos, E3, 7º ano, com diagnóstico de Deficiência Intelectual e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nosso encontro aconteceu na escola. A escolha de seu nome se deu pela pluralidade de temas e assuntos abordados durante sua narrativa, desde sexualidade, homofobia, exclusão e religião, para citar apenas alguns. “Curioso” sonha em ser *Rapper*, mas se entristece ao não conseguir gravar as rimas da modalidade musical.

Participante dez, “Planos”, 17 anos, E3, 9º ano, com diagnóstico de DI e em estudo acerca de uma síndrome rara. A escolha de seu nome se deu a partir dos planos que ele relatou em torno de sua vida e de seu futuro, como o relatado a seguir: *"Eu ajudo as minhas irmãs a estudarem e, nesse momento, eu vou recordando os assuntos também, aí eu digo para elas que, assim como eu cheguei ao nono ano, elas irão chegar também. E como meu irmão chegou à universidade, eu quero chegar também. Dessa forma, eu incentivo minhas irmãs, como meu irmão me incentiva, minha mãe e minha tia. Assim que eu entrar na universidade, eu quero ajudar a minha mãe. (...) Meu sonho é fazer engenharia mecânica"*.

Em sua narrativa fica claro como o suporte social é importante para as tomadas de decisões do estudante, como influencia em suas escolhas, seus desejos e aspirações. Assim, “Planos” apresenta uma positiva rede de apoio e fonte promotora de motivação para enfrentar e romper as barreiras encontradas em sua trajetória de vida, apresentados nos demais relatos destacados ao longo dessa pesquisa e que serão discutidos adiante.

Participante 11, “Direto”, 16 anos, E3, 7º ano, com diagnóstico de Deficiência Intelectual. Durante sua narrativa ele foi o mais objetivo acerca das questões geradoras, desenvolvendo uma narrativa clara e diretiva, com considerações pertinentes e consistentes em torno do que estava sendo abordado.

Participante 12, “Sabores”, 14 anos, E3, 7º ano, com diagnóstico de autismo. Sua principal característica emerge em torno do tema das comidas. “Sabores” ama apreciar bons pratos, boa culinária e a cada frase aparecia algo relativo à gastronomia, como evidenciado em seu nome.

Para melhor ilustrar a caracterização dos sujeitos, sistematizamos algumas informações relevantes no Quadro 1, a seguir:



Quadro 1 - Categorização dos estudantes

	Nome	Idade	Entrevista	Escola	Série	Diagnóstico
1	Positivo	15	Virtual	E1	6º Ano	S/D
2	Tímido	13	Virtual	E1	6º Ano	S/D
3	Mágico	12	Virtual	E1	6º Ano	S/D + Déficit de atenção
4	Vínculo	16	Presencial	E1	6º Ano	S/D
5	Batalhador	12	Presencial	E1	6º Ano	TEA - Autismo
6	Forte	15	Presencial	E2	6º Ano	TEA - Autismo
7	Esperança	16	Presencial	E2	6º Ano	DI
8	Tranquilo	14	Presencial	E2	6º Ano	DI
9	Curioso	16	Presencial	E3	7º Ano	DI + TDAH
10	Planos	17	Presencial	E3	9º no	DI
11	Direto	16	Presencial	E3	7º Ano	DI
12	Sabores	14	Presencial	E3	7º Ano	TEA - Autismo

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Estes foram os colaboradores desta pesquisa. A partir das narrativas desses estudantes encontramos valiosas contribuições para a análise dos dados que aconteceu da forma apresentada a seguir.

#### 4.5 Análise de dados

Em consonância com a temática estudada e baseando-nos nos referenciais de estudiosos da educação inclusiva, sobretudo nos princípios de Lev Vygotsky e de seus sucessores, bem como de autores que abordam o AEE e a SRM, buscamos analisar e lapidar os dados encontrados, para ampliar o olhar enquanto pesquisadora.

Como defendido por Hall (1997), a teoria é um tipo de orientação específica, é uma forma de organizar a realidade. Dessa forma, o conhecimento produzido em uma pesquisa deve servir para nos orientar na realidade, para responder às nossas inquietações, direcionar a nossa prática e o nosso fazer profissional. No desenvolvimento de uma investigação estamos construindo saberes.

O momento da análise de dados é crucial para a pesquisa, pois envolve reflexões e evidencia o quanto o processo afetou o pesquisador. É a hora em que o pesquisador precisa falar com a voz do pesquisado, traduzindo sua linguagem de forma fiel para o campo escrito. Para citar mais uma vez Sartre (2005, p. 104), “falamos na nossa própria língua e escrevemos em uma língua estrangeira” e essa deve ser a preocupação de todo pesquisador: escrever para além das palavras, traduzir a fala do pesquisado com toda sua emoção, percepção e vivência, para que o leitor ouça as palavras escritas, como ressoantes em seus ouvidos.

Nessa perspectiva, relacionamos os achados com o material estudado e, assim, produzimos novos conhecimentos em torno da temática pesquisada, a partir da análise compreensiva-interpretativa.

Jovchelovitch e Bauer (2000) propõem três etapas para a análise das entrevistas narrativas: Transcrição; Redução; Palavras-chave. Assim, partiremos da transcrição total e fiel para os pontos significativos, de acordo com o objeto de investigação e os objetivos da pesquisa.

A entrevista narrativa abre a possibilidade de emergir falas carregadas de sentido que podem ser a fala do sujeito entrevistado ou, até mesmo, falas ditas por este, mas que representam outras falas ditas para ele e que acabaram por ser internalizadas como verdades que se misturam em seu discurso sobre si. A compreensão dessa fala pelo pesquisador também carrega as marcas entre os envolvidos - pesquisador e pesquisado - e, dessa forma, toda entrevista narrativa retrata o que o sujeito quis dizer, bem como o não dito, que é capturado pela observação do pesquisador, ou seja, as pausas feitas pelo colaborador e as expressões faciais dizem muito, cabendo ao pesquisador ter atenção para capturar esses elementos (SOUZA, 2014).

O colaborador, ao falar sobre si, tem a possibilidade de traduzir o vivido, as emoções sentidas, os abalos do corpo, resgatar as memórias escondidas e trazê-las à fala em um processo de simbolização pela palavra. Nessa dinâmica, o colaborador pode (re)construir sua identidade e apontar identidades construídas coletivamente. Ao falar de si, simboliza sua história e a (re)constrói com as palavras.

De acordo com Delory-Momberger (2012) e Souza (2014), a pesquisa que se utiliza das narrativas como instrumento de coleta nasce a partir da fala do colaborador. Todavia, a temporalidade biográfica advém de fatores singulares que falam dele e de uma sociedade na qual ele encontra-se inserido.

Nessa perspectiva, o papel do entrevistador/pesquisador é possibilitar a narrativa do entrevistado/pesquisado e compreender sua fala em suas múltiplas dimensões. Para isso, consideramos adotar a análise compreensiva-interpretativa, pois as narrativas carregam em si trajetórias de vida e o pesquisador terá, diante de si, reflexões, lembranças e as histórias narradas pelos colaboradores, de forma que o pesquisador deverá acolher essas histórias, com todo material que as acompanham, de forma a interpretá-las e compreendê-las em sua análise.

Souza (2006, p. 79) sugere tempos de análise, “o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”, e destaca que o processo de interpretação ocorre durante toda a investigação, tanto do ponto de vista do pesquisador quanto do colaborador. Dessa forma, o autor separa os tempos da seguinte forma: tempo I, pré-análise; tempo II, leitura temática, em que se encontram as unidades de análise descritivas; e o tempo III, quando ocorre a leitura interpretativa-

compreensiva do *corpus* (conjunto do material extraído pelas narrativas. É o que há de comum e socialmente construído por uma amostragem populacional).

Esses tempos se aproximam em alguns pontos, mas se diferem em suas singularidades. O primeiro tempo, o da pré-análise, se deu pela caracterização do grupo pesquisado. Para realizar essa pré-análise, o pesquisador precisou apurar sua escuta, correlacionar os dados coletados e cruzar as informações entre esses dados e as produções existentes sobre o tema, que será realizado no Tempo II. Souza (2014) sugere que o pesquisador realize o mapeamento das informações individuais e faça o cruzamento a fim de traçar um perfil coletivo, sem deixar de centrar nas narrativas e singularidades de cada uma delas. Nessa perspectiva, o tempo I nesta pesquisa foi o momento da transcrição das entrevistas para conhecer os sujeitos colaboradores.

O segundo tempo se apropria da pré-análise e inicia o cruzamento de dados do primeiro tempo, para identificar as aproximações e distanciamentos das histórias de vida narradas pelos participantes da pesquisa “mediante a organização temática e o agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação (SOUZA, 2014, p. 44)”. Essa formação de unidades temáticas, em que foram destacados as especificidades e os entraves identificados nas narrativas, é um momento primordial para a efetivação da análise compreensiva-interpretativa.

Nesse contexto, o pesquisador precisou captar o indizível da narrativa, ouvir, ler e interpretar para além da oratória apresentada pela história de vida, correlacionar às falas, os distanciamentos e aproximações vividos por cada participante. Assim, o Tempo II configurou-se como o momento de análise temática a partir dos eixos analíticos que estruturam essa pesquisa.

O terceiro tempo refere-se à análise interpretativa-compreensiva, que se inicia desde o primeiro momento da pesquisa e se mantém presente durante todo o processo. Dessa forma, podemos dizer que os tempos estão relacionados entre si, sendo que o terceiro tempo é aquele em que o pesquisador precisará se debruçar sobre todo o material coletado, resgatar os cruzamentos realizados que geraram as unidades de análise temática (UAT) para, assim, poder fazer sua análise interpretativa-compreensiva, ou seja, é no Tempo III que o pesquisador prossegue com o cruzamento das narrativas dos colaboradores de modo a selecionar e analisar pontos convergentes e divergentes entre as narrativas analisadas.

Sendo assim, nos apropriamos dos estudos de Souza (2006; 2014), acerca da análise que, ora ele denomina ser compreensiva-interpretativa, ora interpretativa-compreensiva, por entender que os processos de compreensão-interpretação ocorrem simultaneamente. Assim, consideramos esta a melhor análise a ser feita em um estudo que buscou conhecer, ouvir, ler e

sentir as percepções dos estudantes com deficiência acerca das SRMs e do Atendimento Especializado que devem promover a inclusão.

A partir da análise dos dados coletados foi possível definir três categorias. A primeira intitulada: ‘A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): aproximações e distanciamento entre a legislação e o contexto escolar, que versa sobre as políticas em torno da educação inclusiva’.

A segunda: denominada ‘A Sala de Recursos Multifuncionais sob o olhar dos estudantes com deficiência: lugar ou não lugar?’, que traz a análise da SRM e os sentidos e significados que o estudante com deficiência constrói acerca desse ‘lugar’.

E, por fim, a terceira categoria, ‘A percepção dos estudantes com deficiência sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em suas aprendizagens: fatores que potencializam ou limitam’, que traz a SRM e o AEE como meios de alcançar o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens - fatores que potencializam - ou que se apresentam como empecilhos para o desenvolvimento, aparecendo como mais uma barreira para o estudante com deficiência – fatores que limitam.

## 5 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNÇIONAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: REVELAÇÕES DA PESQUISA

*A linguagem é polissêmica requer interpretação em fatores linguísticos e extralinguísticos. Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 188).*

Ao iniciarmos essa discussão, é importante situar o leitor no tempo e no espaço em que se deu a pesquisa. Esta foi realizada durante a pandemia de Covid-19, que suspendeu as aulas presenciais no município de Feira de Santana-BA em março de 2020, retornando somente no final de março de 2021, no formato de aulas remotas.

Este fato dificultou o acesso da pesquisadora aos estudantes/sujeitos da pesquisa, pois a escola seria o lugar de contato, aproximação, observação e aplicação dos instrumentos. Até a chegada da vacinação de forma mais abrangente, muitas escolas se recusaram a receber a pesquisadora e seus estudantes no formato presencial, diante da possibilidade de propagação do vírus da Covid-19, da infecção dos estudantes e a possível responsabilização da gestão escolar.

Diante do exposto, as entrevistas foram realizadas inicialmente de forma remota, utilizando os recursos aos quais alguns estudantes já estavam familiarizados por fazerem uso com seus professores para as aulas remotas, como o *Google Meet* ou ligações de vídeo por *WhatsApp*. Essa modalidade foi usada com três estudantes e logo verificamos que essa dinâmica não favorecia a realização das entrevistas narrativas.

Falar de si através de uma tela, para alguém que o estudante acabou de conhecer, foi quase impossível para um dos estudantes entrevistados e os outros dois, embora tenham conseguido falar, demonstraram timidez, vergonha e/ou desconforto, ainda que a pesquisadora tentasse prepará-los previamente para o momento da aplicação, informando-os que seria como uma conversa, que esta ficaria em sigilo e que daríamos um nome fictício para as falas na pesquisa.

Diante de um instrumento limitador para que as narrativas desses estudantes pudessem fluir, buscamos novas alternativas para a realização da pesquisa. Assim, aguardamos algum tempo e, quando as vacinas foram ofertadas para os profissionais da educação e para muitos familiares, as escolas e as famílias foram bastante receptivas, possibilitando o agendamento das entrevistas nas escolas, observando e cumprindo todos os protocolos de segurança.

Dessa forma, com o aceite da escola e do responsável pelo estudante, agendamos horários com os pais, geralmente compatíveis com os momentos em que os mesmos iam à escola buscar materiais ou de acordo com a disponibilidade de cada um. Assim, as entrevistas narrativas foram realizadas, possibilitando reflexões, como veremos a seguir nos próximos tópicos.

### **5.1 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): aproximações e distanciamento entre a legislação e o contexto escolar**

Para a análise dessa categoria, utilizamos as narrativas orais dos estudantes a partir da realização da entrevista e, principalmente, do tema gerador: “fale sobre sua experiência na SRM”, de forma que os estudantes narraram sobre o acesso, descreveram a forma como as atividades acontecem e trouxeram elementos essenciais para a comparação do que encontramos na legislação e o que acontece na prática, como veremos a seguir.

Falar de legislação no Brasil parece apontar para dois mundos distintos entre o que está no papel e o que verdadeiramente acontece. Por essa razão, consideramos oportuno trazer a narrativa de uma mãe, enquanto acompanhava o filho, quando foi informada sobre a garantia de sigilo das informações e do anonimato dos colaboradores, porque ilustra bem a afirmação que inicia esse tópico.

*A própria entrevista te dá o direito de você ficar escondido?  
 Não! Nós estamos aqui para nos mostrar, para lutar, dia após dia, tintim por tintim de direito nosso, se possível eu queria botar meu nome e do meu filho lá na frente: - 'Meu filho participou de uma entrevista muito importante para o desenvolvimento dele!', para mostrar para esse governo que os estudantes com deficiência precisam de um olhar diferente, porque você falar aqui da lei é como falar palavras bonitas, nós mães ouvimos todos os dias, eu quero ver é a prática, as pessoas que estão do outro lado da mesa criando as leis não sabem a angústia de nós, mães, pelos direitos de nossos filhos, como é difícil, como a gente ouve todos os dias palavras bonitas, mas, no fim, é só ilusão, porque não vemos as leis no nosso dia a dia.  
 A gente vive isso na prática e prática é para quem busca não para quem tá do outro lado falando e achando que falar vai te dar resultado. (Narrativa da mãe de “Batalhador”, E1, 6º ano, TEA, 2021).*

Essa narrativa retrata a experiência vivida em busca dos direitos da pessoa com deficiência e retira a cortina que encobre os distanciamentos entre a teoria e a prática, legislação/realidade. Essa mãe desperta em sua fala elementos que apontam para a dificuldade de acesso à SRM e ao AEE, contrapondo o que vimos na legislação, onde encontramos que o AEE deve ser ofertado, porém não o torna obrigatório, ou seja, para a lei, o AEE deve existir e

estar à disposição do estudante com deficiência, mas cabe a família ou responsável legal do estudante decidir se buscará esse serviço. Destarte, vamos analisar a continuação dessa narrativa:

*Eu acho super desnecessário, é uma vergonha, para mim, como mãe, sair da minha casa, tirar o meu filho e ouvir que eu tenho que deixar meu filho escondido do mundo. Meu filho tem que ser visto! Não é ele que tem que se esconder da sociedade, é a sociedade que tem que aprender a conviver com meu filho!*

*Essa vaga aqui com o professor de AEE não foi porque a escola encaminhou. Quando eu busquei a sala de recursos para meu filho, eu vim de outra escola e implorei que o professor encontrasse um horário para ele, que eu traria em qualquer horário que ele encontrasse. (...)*

*É como eu te falei que eu sou uma mãe que estou todos os dias buscando, mas nunca vieram para me dar nada, eu que cheguei aqui em lágrimas e implorei ao professor que ele atendesse meu filho e ele me ouviu e passou a atendê-lo, sem encaminhamento, sem diagnóstico, ele viu a necessidade.*

*A escola tem que evoluir!*

*O estudante com deficiência, eles são seres humanos, eles são capazes, como qualquer outro, basta ter incentivo, basta mostrar. Essas pessoas são diferentes? São! Aprende de forma diferente? Aprendem! Eu tenho vergonha dos governantes, vergonha da sociedade!*

*E meu filho está aqui hoje porque essa pesquisa é justamente para ouvir o meu filho, justamente para ir de encontro à segregação que ele encontra lá fora e eu quero gritar por ele. Então, tudo que eu fiz e puder deixar o nome dele registrado e aparecer, eu vou fazer. A gente precisa se fortalecer, pois a gente ouviu muito não, já precisei lidar com muito preconceito. Tudo do meu filho foi com muita dificuldade: escola, transporte, benefícios, diagnóstico, tratamento... (Narrativa da mãe de "Batalhador", E1, 6º ano, TEA, 2021).*

A partir desse excerto narrativo constatamos muitas passagens em que se tornam evidentes as dificuldades em torno do acesso a serviços básicos, como o direito à educação garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim como a oferta restrita ao AEE e, ainda, a ausência do direito à saúde quando a mãe relata a dificuldade para a realização do diagnóstico e, posteriormente, do tratamento.

*Você sabe o que é sair de casa andando km e km?*

*Eu já cheguei a levar meu filho de um extremo da cidade a outro de bicicleta, debaixo de sol e chuva, já chegamos a cair no poço de lama no meio da pista, do viaduto, eu chegava morta em casa porque, além de levar ele, eu ainda tinha que cuidar de casa, mas se você for lá e puxar a ficha dele, você vai ver que não tem um dia que ele faltou. Quando eu abri o olho e disse que eu precisava saber o que meu filho tinha e corri atrás do diagnóstico, eu vendi o que eu não tinha para pagar tudo, porque conseguir um diagnóstico é um processo que demora. Então, quando eu comecei a dar entrada nas consultas e exames particulares, eles achavam que eu tinha condições de pagar, mas aí foi que, Graças a Deus, eu consegui essa vaga aqui, e depois da outra instituição. Eu tenho anjos, eu saí com o filho com deficiência, uma criança, sem um centavo no bolso, mas com muita persistência, o ano passado o benefício dele foi aprovado, mas não foi só chegar lá no INSS (...).*

*Essa conversa que ele teve com você aqui, para mim, já é uma conquista, um troféu! (Narrativa da mãe de "Batalhador", E1, 6º ano, TEA, 2021).*

Nessa perspectiva, para além das barreiras impostas pela deficiência, evidenciam-se inúmeras dificuldades colocadas pela impossibilidade de acesso digno à educação e à saúde,

que são alcançados apenas através de esforços que nem todas as famílias estão dispostas a enfrentar ou, apenas, não possuem as informações necessárias ou, ainda, as condições financeiras para a garantia dos direitos do estudante com deficiência.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE deve ser oferecido, preferencialmente, na mesma escola. No entanto, o município de Feira de Santana possui, atualmente, apenas 44 SRMs em funcionamento para atender a 206 escolas localizadas em espaços urbanos e rurais, o que significa dizer que para cada SRM, existem estudantes de quatro a cinco escolas para serem atendidos. Todavia, verificamos um número crescente de matrículas de estudantes com deficiência e podemos constatar que não dá para atender essa demanda, conforme narra o estudante:

*Eu gosto da escola, é boa, eu conheci vários colegas. Eu vim estudar nessa escola justamente por ter sala de recursos porque minha mãe já sabia que eu precisava de acompanhamento. Em minha opinião todas as escolas deveriam ter sala de recursos. Eu já estudava em uma escola que tinha, mas que estava tão cheio que não tinha vaga para mim e, na época, eu não tinha diagnóstico. Então, eu fui para outra escola sem sala de recursos, mas minha mãe buscou saber aonde tinha e me matriculou aqui, mesmo sendo mais distante de nossa casa, e nessa escola, mesmo sem diagnóstico, o professor passou a me atender. (Positivo, E1, 6º ano, S/D, 2021).*

Nesse fragmento narrativo, aparecem muitos elementos que merecem destaque como, por exemplo, a busca por escola que tenha sala de recursos para o acompanhamento dos estudantes com deficiência ou com suspeita diagnóstica porque, embora a escola onde “Positivo” estudava tivesse SRMs, esta não conseguia atender a demanda. Por conseguinte, a escola, muitas vezes, cria mecanismos para dificultar o acesso ao atendimento, como a exigência de um diagnóstico fechado, penalizando o aluno, ficando a resolutividade a cargo da família, cuja saída foi matricular o estudante em outra escola, em um bairro distante de onde reside.

Sendo assim, não adianta existir uma lei que garanta a oferta do AEE se esta não assegurar que todos os estudantes com deficiências encontrarão vagas quando a demanda por esse atendimento superar a oferta, o que deveria ser efetivado na prática.

Podemos pensar, a partir desse relato do colaborador “Positivo”, que a legislação vigente, ao usar certos termos como "preferencialmente", abre brechas para que o AEE não seja garantido, visto que o fato de ser ofertado distante da residência do estudante dificulta o acesso ao serviço e, assim, muitos deixam de frequentar.

A especificidade da lei definir um público-alvo bem demarcado é outro ponto que merece atenção, tendo em vista que impõe como condição a existência de um diagnóstico a



uma população que pouco tem acesso à saúde, avaliação médica, diagnóstico e, conseqüentemente, tratamento.

Outro aspecto a ser considerado, que mostra o distanciamento entre o que estabelece a lei e a realidade do atendimento, é o fato de haver um único especialista para atender à grande demanda e à variedade de casos. Sobre isso, o relato do colaborador “Direto” tem muito a contribuir:

*Se eu pudesse fazer alguma coisa na sala de recursos, eu colocaria mais professores para realizar os atendimentos, pois, aqui na escola tem muitos alunos que precisam e um professor só não dá conta. Então eu colocaria uns três professores para atender todos os alunos que precisam, acho que três professores daria conta de atender todos os alunos. (Direto, E3, 7º ano, DI, 2021)*

Essa constatação do colaborador “Direto” pode ser sentida também na narrativa do colaborador “Positivo”, quando ele passa por três escolas em busca do serviço de AEE. Outro aspecto relevante é o fato de haver um único professor especialista para atender a grande variedade de deficiências e especificidades. Sobre isso, Santos *et al.* (2015), em sua pesquisa, aborda a ideia de que a sala enquanto espaço físico pode ser multifuncional; no entanto, o professor não dá conta de ter multifunções, visto que é preciso estudar todas as deficiências, planejar, acompanhar, adaptar materiais, instrumentos e atividades, elaborar recursos necessários para que o estudante acompanhe os conteúdos trabalhados em sua turma e, assim, esteja incluído no contexto escolar.

Considerando que o termo AEE foi utilizado pela primeira vez em 1988 e teve 20 anos para evoluir, pois só em 2008, a partir dos avanços das políticas educacionais, tomou forma e corpo como o conhecemos atualmente (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015), o AEE sustenta a ideia de que o lugar dos estudantes com deficiência é na escola comum e o ensino regular precisa de ajustes para atender às necessidades desses estudantes. Dessa forma, o AEE deve estar a serviço do estudante com deficiência para incluí-lo no contexto educacional, garantindo seu pleno desenvolvimento, como ressalva a lei.

Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) afirmam que a partir dos anos 2000 verifica-se nos documentos oficiais a oferta do AEE nas SRM e somente em 2005 encontra-se o primeiro projeto de implantação dessas salas, ainda de forma tímida; porém, a partir de 2008, o MEC impulsionou a oferta do AEE com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse documento está disposto que o AEE, ofertado no Ensino Fundamental, deve ser realizado no contraturno, ou seja, o estudante com deficiência frequenta a escola regular em um turno e no turno oposto dirige-se a SRM para receber o AEE.

Entretanto, observamos, mais uma vez, contradições e distanciamentos entre o estabelecido nos documentos oficiais e o que, de fato, ocorre no contexto escolar, pois foram encontradas várias situações em que, por diversos motivos, o AEE acontece no mesmo turno da aula.

*Eu estou com a professora de AEE desde quando eu era muito pequeno. Antes, eu tinha que ir em outro horário, mas agora eu venho no mesmo horário da minha aula porque minha mãe não consegue me trazer mais à tarde. Tem o trabalho dela e aqui é diferente porque antes eu tinha poucos professores e agora são muitos. (SABORES, E3, 14 anos, 6º ano, TEA, 2021).*

Nesse breve relato pudemos identificar as duas formas de atendimento ofertadas, uma no contraturno, como o descrito na lei, e a outra no mesmo horário em que o estudante se encontra matriculado, o que contradiz o estabelecido na legislação. Duas razões se tornam evidentes nesse relato: a dificuldade em retornar no contraturno e as mudanças que o Ensino Fundamental II impõe, com muitas disciplinas, muitos professores para dialogarem com o professor de AEE sobre a melhor forma de ensinar para que o estudante com deficiência aprenda, aumentando a complexidade dos assuntos e do atendimento.

Como nos relata Fávero *et al.* (2007), deve ser garantido ao estudante direitos que promovam a inclusão e não a exclusão. Portanto, como podemos interpretar o fato do estudante frequentar a SRM no mesmo turno da sua sala de aula comum?

Se o AEE está na escola para garantir que o estudante acompanhe os conteúdos trabalhados, se relacione com seus pares, construa saberes e troque experiências, esse atendimento não pode retirar o estudante da aula regular, mesmo que seja para oferecer o atendimento especializado, pois este deve ser suplementar e não substitutivo ao ensino regular.

Sobre o horário de atendimento, o colaborador “Planos” relata que sua frequência na sala de recursos está relacionada à sua necessidade por silêncio, para poder se concentrar e realizar as provas e as atividades da escola durante as aulas. Desse modo, esse estudante afirma: “Eu vou lá para fazer prova, fazer atividade em silêncio ou fazer trabalho da escola”. Ele ainda acrescenta:

*Agora, no período remoto, quem tá tendo mais contato com a professora da sala de recursos é minha mãe, mas no presencial era diferente, eu não conseguia fazer as atividades na sala, aí sempre precisava ir para a sala de recursos, ou para secretaria, para terminar a atividade. Mas aí, quando eu voltava para a sala de aula, eu ficava ainda mais perdido, pois eu acabava perdendo a aula seguinte, não pegava a explicação do assunto ou perdia a correção da atividade porque saía para fazer uma coisa que era importante, mas, quando voltava, tinha perdido outra coisa que era importante também.*

*A ideia de ir no contraturno para a sala de recursos, de ir no horário que não tivesse aula, de tarde, foram poucas vezes, que eu fazia um joguinho para me acalmar, para me ajudar a me concentrar, mas depois eu passei a frequentar no mesmo horário da*

*aula para me ajudar a fazer as atividades da sala. (PLANOS, E3, 9º ano, 17 anos, DI, 2021).*

No caso do colaborador “Planos”, ele frequentava a SRM no contraturno, mas devido às suas especificidades, sempre precisa terminar provas e atividades em um lugar silencioso, com mais tempo. Todavia, sua saída da sala regular para a SRM ou para secretaria da escola, mesmo que fosse para terminar uma atividade, configurava um ato de exclusão, pois ocasiona perdas significativas para o estudante.

De acordo com Oliveira e Amaral (2011), todo ato é um ato político e toda ação política não pode ser entendida como neutra. Se “Planos” não consegue dar conta da avaliação ou da atividade durante a aula, outras estratégias que não envolvam a sua saída da sala de aula regular precisam ser pensadas, como a adaptação das atividades de acordo com suas especificidades, por exemplo, para que ele possa dar conta durante a aula e que não incorram em prejuízos de conteúdos e aprendizagens relativos à aula seguinte.

O colaborador “Direto” (E3, 7º ano, 16 anos, DI, 2021), também, relata que *"às vezes, eu estou na aula e ela (professora de AEE) me chama para eu ir para a sala de recursos. Aí a professora da sala de aula anota meu nome e eu vou para a sala de recursos, duas vezes na semana, ou no primeiro horário, ou então no quinto, perto da hora de ir embora"*. A justificativa apresentada por ele para não ir a SRM no contraturno foi que não teria como ir, pois a mãe trabalha e ele não anda sozinho de um bairro para outro.

Duboc e Ribeiro (2015) realizam críticas pontuais e pertinentes para essas práticas, que estão mais voltadas à segregação do que à inclusão, quando tratam da falta de articulação do planejamento entre o professor da sala de aula comum e a SRM. No caso do colaborador “Planos”, a saída do estudante da sala de aula comum para a SRM no momento da aula, além de contrariar os preceitos legais, nega ao estudante o acesso ao ensino regular.

Nesse contexto, a legislação recomenda que o AEE deve ser oferecido no contraturno para que o estudante não tenha uma defasagem dos conteúdos trabalhados na sala regular. O AEE não está nas escolas regulares para separar os estudantes com deficiência e sim para dar a oportunidade para que estes sejam atendidos em suas necessidades, a fim de acompanhá-los na busca de seu desenvolvimento pleno. No entanto, em muitos casos, a opção do contraturno é complexa para a organização de muitas famílias, como ocorre com os colaboradores “Planos”, “Direto” e “Sabores”. Diante disso, surge um grande impasse: como garantir a oferta do AEE tendo em vista práticas inclusivas e não segregativas, como as relatadas por esses estudantes?

Quem frequenta o atendimento no contraturno também encontra dificuldades para o acesso. O colaborador “Tímido” narrou como era sua ida à SRM antes da pandemia e agora, na modalidade não presencial:

*Eu vou para a sala de recursos uma vez na semana, na quarta-feira pela manhã, aí depois eu vou para casa, almoço correndo e volto para a escola à tarde. Agora na pandemia, eu falava com o professor (AEE) pelo celular toda quarta-feira. Continuamos nossos encontros, no mesmo dia do presencial, mas eu gostava mais quando era presencial, mesmo com a correria! (TÍMIDO, E1, 6º ANO, S/D, 2021)*

No ensino presencial, a SRM “é considerada o *locus*” do AEE (DUBOC; RIBEIRO, 2015); entretanto, com a falta dos encontros presenciais, que possibilitam maior envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, nas aprendizagens, o que temos é o ensino remoto, uma condição imposta pela pandemia que impacta na forma de ensinar e aprender. É interessante ver como o professor de AEE conseguiu manter um vínculo com esse estudante, mesmo durante a pandemia. Continuou os atendimentos no formato virtual, manteve a rotina e buscou meios de prosseguir com o atendimento. É relevante destacar que o estudante reconhece a importância do AEE na sua vida e que o ensino remoto não substitui o ensino presencial desenvolvido na SRM.

Diante do exposto, verificamos que, mesmo quando o AEE é ofertado no contraturno, os estudantes relatam dificuldades de acesso, seja pela distância entre a escola e as residências, seja pela correria e cansaço em ir à escola duas vezes no dia do atendimento. Esse achado indica que novas alternativas devem ser pensadas a esse respeito, novas práticas devem ser adotadas e novas políticas devem ser propostas a fim de resolver essa problemática. Uma alternativa já identificada é a necessidade de ampliação das SRMs, que discutiremos a seguir.

Para a implantação das SRM e a promoção do AEE são necessários investimentos em torno da estrutura física, equipamentos eletrônicos, recursos materiais como jogos, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, assegurados a partir do Decreto nº 6471/08 (BRASIL, 2008), que garante investimentos na formação de professores; materiais para a implantação das SRMs; adequação arquitetônica, matrícula dupla dos estudantes com deficiências, entre outros. Sobre isso, constatamos, nos relatos de muitos estudantes, a ausência de materiais e recursos mínimos para o funcionamento das SRM, como ratifica o colaborador “Planos” com a narrativa a seguir:

*Eu acho que na SRM deveria ter um computador, se eu pudesse, eu criaria a sala de informática e se eu fosse o professor de AEE eu ensinaria os alunos, explicaria as regras, para não quebrarem os equipamentos. Às vezes, quando precisa usar algum recurso no computador, a professora de AEE pega o notebook da escola. Se eu tivesse esse poder de melhorar, conseguiria cadeiras novas e confortáveis, computador, bola, o chão, o piso, melhoraria tudo! (PLANOS, E3, 9º ano, 17anos, DI, 2021).*

Apesar de encontrarmos nos documentos oficiais dois tipos de sala de recursos multifuncionais (tipo 1 e tipo 2), com a descrição dos recursos existentes em cada uma dessas salas, muitos estudantes relataram sentir falta de equipamentos básicos na SRM, como a ausência de computadores e *notebooks*. Sobre esse aspecto, o colaborador “Positivo” diz que: *"Eu colocaria mais recursos na sala, como computador, que lá não tem, investiria em jogos novos, compraria mais livros de histórias, eu aumentaria a quantidade de coisas na sala. E ensinaria os alunos como o professor fez comigo (Positivo, E1, 6º ano, 15 anos, S/D, 2021)".*

De acordo com Mendes e Tannús-Valadão (2015), as SRMs do tipo 1 devem possuir dois microcomputadores, um *laptop*, estabilizador, uma impressora a *laser*, jogos adaptados e mobiliários para a oferta do AEE, ao passo que a SRM do tipo 2 deve possuir equipamentos de médio e alto custo específicos para a área da Deficiência Visual, como digitador e impressora em braile, por exemplo.

Em Duboc e Ribeiro (2015, p. 163), encontramos que os espaços das SRM devem ser equipados com material de “informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados”. Porém, apenas em uma das escolas participantes encontramos os equipamentos descritos para a SRM do tipo 1. Como as SRMs começaram a ser implantadas nas escolas da rede municipal de Feira de Santana com maior intensidade em 2008, 13 anos atrás, é possível que esses equipamentos já não existam mais e precisem ser repostos ou substituídos, o que indica a necessidade de investimentos periódicos para a manutenção desses espaços, tendo em vista que deve ter materiais suficientes para atender a uma grande variedade de deficiências.

Nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), no artigo 4, encontramos como público-alvo do AEE os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e alunos com altas habilidades/superdotação. Todavia, algo se configura, na questão prática, como empecilho para que o estudante tenha acesso a esse atendimento que, segundo a lei, é garantido desde a creche e pré-escola. Aqui esbarramos com a dificuldade de acesso aos serviços de saúde e aos entraves pelos quais as famílias passam para fechar o diagnóstico que, por diversas vezes, ocorre tardiamente. Sobre essa questão a colaboradora “Esperança” relata que:

*Eu comecei a ter contato com a professora do AEE agora, no virtual, porque o médico só me deu meu diagnóstico o ano passado, na pandemia. Antes, o pediatra só dizia que era para minha mãe esperar, porque eu demorei em tudo, para falar, sentar, engatinhar, andar e até hoje eu demoro para aprender as coisas que a professora tenta me ensinar. (ESPERANÇA, E2, 6º ano, 16 anos, 2021).*

Assim como Esperança teve dificuldades em ter seu diagnóstico, outros também evidenciaram isso, como vimos anteriormente.

O diagnóstico não deveria ser via de impedimento para acesso a SRM. Todavia, observamos que, pela escassez de salas e devido à grande busca por esse serviço, o diagnóstico acaba por garantir o acesso em algumas SRMs, mas é desconsiderado em outras. Recorrendo à lei, encontramos um público alvo a ser atendido (estudantes com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação), o que pode indicar a necessidade desse documento na condução do atendimento do estudante e do acesso aos serviços, ou seja, na legislação não encontramos a exigência do diagnóstico, mas ao delimitar um público específico, a lei entrelaça o diagnóstico à oferta do serviço.

Este tópico poderia não ser considerado se pensarmos em deficiências facilmente visíveis, como o caso da deficiência física, por exemplo, mas pode ser um elemento complicador para os casos em que a deficiência requer um processo de investigação mais complexa, como o caso do TEA e, principalmente, da Deficiência Intelectual.

Independente do diagnóstico é preciso garantir o atendimento ao estudante que dele necessita e esse documento não deve ser impedimento ao acesso para o AEE, mesmo com a insuficiência do número de SRMs e com a grande demanda de atendimentos. Às vezes, algumas escolas são obrigadas a exigir um diagnóstico para limitar o número de atendimentos; no entanto, essa não é uma medida adequada, considerando que a oferta de serviços públicos é, praticamente, inacessível à grande maioria da população, o que implica na dificuldade para fechar o diagnóstico e, conseqüentemente, muitos estudantes podem ficar desassistidos, o que configura exclusão.

Foram muitos os achados em torno da legislação que se apresentam como valiosas contribuições acerca das aproximações e distanciamentos tecidos entre a teoria e a realidade dos contextos educacionais. Agora discutiremos sobre a próxima categoria de análise: as SRMs como lugar ou não-lugar na percepção dos estudantes com deficiência.

## 5.2 A Sala de Recursos Multifuncionais sob o olhar dos estudantes com deficiência: lugar ou não-lugar?

*(...) compreender o lugar será, portanto, compreender tanto a realidade subjetiva quanto a objetiva, será colocar-se em algum lugar no meio do caminho entre a visão descentrada do cientista, que vê o lugar como um conjunto de relações genéricas, e aquela centrada do sujeito que o vê em relação às preocupações do indivíduo (FERREIRA, 2000, p. 76).*

Desde sua concepção, a SRM foi um espaço pensado para ocupar territórios físicos, bem delimitados, com objetivos próprios e um público bem definido. Como espaço físico, a SRM é o lugar em que acontece o AEE, mas para os corpos que ocupam esse lugar, a SRM pode ter sentidos e significados específicos para cada estudante. Então, como os estudantes com deficiência, sentem esse lugar?

Para responder a essa pergunta, foi necessário ouvir as narrativas dos estudantes com deficiência acerca de suas experiências, dos seus sentimentos e de suas percepções para, como nos ensina Tuan (1983), capturar os sentidos que esse lugar desencadeia nos estudantes a partir do tema gerador: "Me fale sobre os lugares que você mais gosta nessa escola e de sua experiência nesses lugares".

É importante destacar que esta pesquisa, por ter sido realizada durante a pandemia de Covid-19, teve um elemento a ser considerado: a percepção dos estudantes em torno dos atendimentos das SRMs sofreu alterações devido ao longo período distante do espaço escolar e o AEE passou a ser ofertado em ambiente/lugar diferente do que o caracterizava.

Dessa forma, os estudantes conseguiram narrar acerca de suas memórias anteriores ao momento pandêmico e trouxeram suas experiências atuais. Nessa perspectiva, em muitas narrativas, as SRMs aparecem como o lugar da saudade, de sentimento de pertença, da falta da mediação dos atendimentos presenciais e do acolhimento sentido nas SRMs, mesmo quando estes continuaram de forma remota.

Assim, com as narrativas, foi possível observar a importância das SRMs, ficando evidenciado que elas funcionam como um lugar cheio de sentimentos de pertença para oito dos estudantes participantes, como evidenciado abaixo.

Para o colaborador "Tímido", esse lugar aparece como o lugar de trocas e aprendizagens, quando ele diz: "*o lugar que eu mais gostei na escola foi a Sala de Recursos do professor (AEE). Lá eu aprendia com os joguinhos de matemática, soletrava, montava quebra-cabeça, lia histórias e tocava violão com o professor. Era o que eu mais gostava!*". Aqui, a SRM aparece como o lugar de valorização do estudante, o lugar que ele gosta de estar e

aprender. Como já descrito por Tuan (1983), aqui o estudante aprende e sente a sala de recursos, a partir de seus sons, da relação estabelecida com o professor de AEE, aprendendo de forma prazerosa e significativa.

Já para o colaborador “Planos”, a SRM aparece como mais um lugar que ele gosta de ir, como apresentado no excerto a seguir:

*O lugar que eu mais gosto é a quadra e, também, a parte de trás da minha escola tem um lugar para fazer exercício, assim, quando não tem ninguém lá, a galera fica conversando, faz yoga,... essas coisas assim. Tem também a sala de recursos que é silenciosa, espaçosa e boa, mas, o principal forte é o silêncio. Desde o 6º ano eu vou para a sala de recursos, eu não tenho diagnóstico definido, mas a escola percebeu que eu tenho necessidade de um apoio maior. A sala de recursos é muito boa e eu recomendo! Lá é muito bom por que tem silêncio, eu faço atividade, não sou interrompido, tem jogos de tabuleiro, tem as bolas de piscina de bolinhas que jogamos como boliche e temos que fazer os cálculos. Teve um atendimento que eu joguei com outro aluno de outra sala e que foi bacana. (PLANOS, E3, 9º ano, 17 anos, DI, 2021).*

Para o colaborador “Planos”, a escola é recheada de lugares que ele pode conquistar e explorar: a SRM é o lugar do silêncio, tão necessário para suas produções; a quadra é o lugar do atleta vencedor e a área é o lugar das trocas com os colegas. Apenas a sala de aula aparece como um deslugar, quando ele se refere às muitas atividades, às provas e à sua dificuldade de memorização, o que nos chamou a atenção, pois a sala de aula também deveria fazer parte de suas experiências exitosas e carregadas de sentido, o que não aparece em seus fragmentos narrativos. De acordo com Relph (1979, p. 17-18), “os lugares que conhecemos e gostamos são todos lugares únicos e suas particularidades são determinadas por suas paisagens e espaços individuais e por nosso cuidado e responsabilidade, ou ainda, pelo nosso desgosto, por eles”.

Nesse contexto, a sala de aula aparece, nas experiências narradas pelo colaborador “Planos”, como o lugar que aponta para as suas dificuldades e que deixa de trabalhar o que o estudante tem de melhor a oferecer: suas habilidades, como os demais espaços citados que as potencializam.

O colaborador “Direto” também tem uma boa relação com a SRM, como apresenta a seguir:

*O intervalo, todo mundo gosta, tem o lanche e todo mundo fica brincando com todo mundo e a sala de recursos é o lugar que eu me sinto confortável, eu converso com a professora de AEE, falo para ela as coisas que eu gosto, que eu tenho interesse e ela pede para eu fazer coisas relacionadas ao que eu gosto, aos temas que me atraí a atenção. (DIRETO, E3, 7º ano, 16 anos, DI, 2021).*



Para o colaborador “Sabores” a SRM faz parte de sua vida. Ele começou a frequentar a SRM desde que começou a ir à escola, na Educação Infantil, e tem uma relação com a professora de AEE de muito afeto, respeito e companheirismo.

*Eu comecei a estudar aqui muito pequeno. Eu gosto muito da cantina da escola, eu gosto muito de comer! Eu gosto também da sala de recursos, eu gosto de brincar, de montar os blocos, eu monto carrinho, jogo com a pró (AEE), tem brinquedos. Ah, eu gosto do parquinho, que tem escada e escorrega, tem o balanço, mas aqui não tem aquele que a gente senta na cadeira e gira. Eu queria colocar um parque de diversões aqui na sala de recursos, mas não cabe aqui, então eu colocaria lá fora, que tem espaço. Eu colocaria uma montanha-russa como da “Expofeira”.*

*(...) Quando eu tô na sala de aula, a auxiliar me ajuda a aprender e quando eu venho para a sala de recursos a professora de AEE me ajuda a aprender ainda mais. O barulho me atrapalha a fazer, a aprender. Aqui (SRM) é silencioso!*

*(...) A sala de recursos não precisa melhorar nada, ela já é boa do jeito que é! (SABORES, E3, 7º ano, 14 anos, TEA, 2021).*

O colaborador “Sabores” tem uma criatividade em alta e encontra na SRM o lugar adequado para soltar a sua imaginação, descobre o ambiente silencioso e acolhedor que precisa para aprender e deixar sua imaginação fluir. De acordo com Tuan (1995, p. 149) “os lugares humanos variam grandemente em tamanho. (...) Pequenos lugares podem ser conhecidos através da experiência direta, incluindo o sentido íntimo de cheirar e tocar”. Assim, uma sala de recursos pode ganhar o status de lugar pela experiência direta através do meio simbólico da exploração tátil, da liberdade de expressão dos sentidos e afetos.

Para o colaborador “Forte”, a SRM representa o lugar das aprendizagens para ele alcançar seu objetivo: tirar seus documentos. Ele relata que:

*O lugar que eu mais gosto na escola é a sala de recurso. Lá eu fico nos joguinhos do computador, eu aprendi a escrever meu nome e já posso tirar minha carteira de identidade e depois eu vou tirar a minha carteira de motorista, eu quero assinar o meu nome. Na minha identidade, antes, tinha meu dedo, agora eu já posso colocar meu nome. (FORTE, E2, 6º ano, 15 anos, TEA, 2021).*

O excerto narrativo do colaborador “Forte”, além de narrar seu sentimento de pertença à SRM, apresenta o papel do AEE a serviço do pleno desenvolvimento do estudante, aponta para sua função social na promoção da cidadania, autonomia e inclusão social e não apenas escolar, como pode ser pensada e entendida por muitos.

Nos próximos fragmentos narrativos, apresentamos como a oferta do AEE possibilita inclusão e envolvimento dos estudantes nas demais atividades desenvolvidas na sala de aula regular.

*Eu me sinto bem na sala de recursos, porque a cada sala que eu mudo de um ano para outro, as atividades vão ficando mais difíceis e o professor (AEE) vai me ajudando. A primeira vez que eu vim na sala de recursos, pensei que seria mais uma sala com atividades difíceis, mas depois eu vi que é uma sala diferente, que tem recursos para*

*me ajudar nas atividades da sala de aula. Na matemática, eu não gosto da divisão, eu acho muito difícil. Na verdade, o 6º (sexto) ano tem assuntos muito difíceis. Eu vou dois dias para a outra instituição e um dia para a sala de recursos. No outro espaço eles falam que eu sou um tipo leve. Lá tem três tipos, o leve é fácil de controlar, o grave é o mais difícil.*

*(...) Na sala de recursos eu fazia algumas atividades sozinho. O professor de AEE me dava umas coisas para eu colocar na ordem correta e eu conseguia. Lá tem livros, atividades, jogos para resolver; faz tempo que eu não vou lá, por causa da pandemia, eu estou com saudade! (BATALHADOR, E1, 6º ano, 12 anos, TEA, 2021).*

*Quando eu me lembro da sala de recursos, logo eu penso que o professor vai ajudar a melhorar minhas dificuldades. (VÍNCULO, E1, 6º ano, 16 anos, S/D, 2021).*

Nos relatos acima, percebemos a SRM como carregadas de sentidos e envolvimento pessoal e, como descrito por Relph (1980), para um lugar adquirir esse atributo, o envolvimento pessoal é o elemento primordial. Carlos (2007) enfatiza a importância dos corpos e dos sentidos na relação dos sujeitos com os lugares, que se apresenta a partir da percepção individual de cada estudante. Como nos diz Santos (2000, p. 73), “os lugares são o mundo e reproduzem esse mundo de modos individuais e diversificados”.

Nessa perspectiva, as narrativas trazidas pelos colaboradores “Planos”, “Direto”, “Sabores”, “Forte”, “Vínculo” e “Batalhador” trazem as SRMs como espaços de promoção de aprendizagens, de identidades, de reconhecimento e autorreconhecimento de suas potencialidades, concebendo, assim, as SRMs como lugares repletos de sentidos e significados, que respeitam as suas especificidades, que os acolhe e que confere à SRM o sentimento de pertencimento, atribuindo a definição de lugar (TUAN, 1983).

Ao retomarmos a questão da saída dos estudantes da sala de aula regular para a SRM durante a aula, podemos pensar sobre a guerra dos lugares descrita por Santos (2006) e Carlos (2007), apresentada anteriormente. Na teoria desses autores, a guerra dos lugares configura disputas entre estados e países em busca de investimentos externos. No caso dos estudantes com deficiência, podemos pensar essa guerra de forma invertida, sendo uma “disputa” para dizer de quem é o estudante com deficiência ou qual o lugar do estudante com deficiência na escola regular.

O que é preciso deixar claro é que o estudante com deficiência é estudante da escola; ele não pertence à sala de aula regular ou à SRM, nem é do professor A ou do professor B. O lugar do estudante com deficiência é na escola regular, recebendo o ensino regular e complementando ou suplementando esse ensino nas SRM no contraturno.

Como vimos, ao analisarmos as narrativas de cada estudante em sua singularidade, podemos saber sobre cada experiência vivida e como estas são carregadas de valor (RELPH, 1979). Quando essas experiências são vividas de forma positiva, como relatado acima, o

estudante desenvolve um sentimento de pertença, afetividade, concebendo a SRM como um lugar. Como esclarece Tuan (1995), os lugares são criados para atender aos propósitos humanos, assim como as SRMs que foram criadas para oferecer aos estudantes com deficiência um atendimento que fomente seu pleno desenvolvimento.

Entretanto, nem todos passam por experiências positivas em torno do mesmo objeto. Assim, pode ocorrer dessa experiência provocar incômodos e desconfortos, gerando um sentimento de não-lugar ou deslocamento, que significa a ausência de identidade com o lugar (RELPH, 1979). O deslocamento ou não-lugar, como relação inautêntica dos sujeitos com os lugares, deve dar espaço a experiências que possibilitem a identificação.

Nas narrativas de alguns estudantes, a SRM aparece como esse deslocamento para o estudante, enfatizando os sentimentos vividos na escola e na sociedade. É como aparece nessa fala do colaborador “Curioso”:

*Meus pais queriam muito que eu estudasse aqui, eu não entendia porquê. Agora eu acho que pode ser por essa sala de recursos aí. Antes, eu estudava em uma escola particular e eu me acostumei a ser um pouquinho excluído, por pensar um pouco fora da caixa, tipo assim, eu não curto moda.*

*Eu cheguei nessa escola no sexto ano e agora eu estou no sétimo. Quando eu cheguei, eu era amigo do povo, mas aí eles começaram a perceber como eu sou mesmo, eu não sei falar direito e tal, aí começaram a não me querer nos grupos. Perceberam minhas dificuldades, minhas notas.*

*Eu não gosto de ficar sozinho, mas o povo não me queria por perto, no condomínio eu também sou excluído. Na outra escola que eu estudava, as pessoas me chamavam de louco, olhavam para mim e diziam: - “Menino estranho”.*

*Eu sou assim, eu tenho Déficit de Atenção, eu não consigo me concentrar, (...) Eu também me envolvo em muitas brigas por causa de mal-entendido (...).*

*Quando eu penso na sala de recursos, a palavra me faz pensar em algum recurso material para me ajudar em alguma coisa, mas logo lembro que “tô lascado”, vem alguma reclamação por aí!, O que eu aprontei? E geralmente meu pai tá lá para aumentar a reclamação. Daí eu não gosto de ir para sala de recursos, porque me tiram da sala para me dar alguma reclamação lá. (CURIOSO, E3, 7º ano, 16 anos, DI e TDAH, 2021).*

Esse relato do colaborador “Curioso” aponta para inúmeros deslocamentos e uma busca incessante por encontrar um lugar. Na escola particular, “Curioso” se sentia excluído; na pública, a situação se repete, por ele ser diferente, fugir do padrão. Esses foram alguns elementos que apareceram em seu discurso. Entretanto, embora seja considerado “estranho” por seus colegas, apresenta interesses típicos de adolescentes, como aparece no excerto narrativo a seguir:

*(...) eu não gosto de moda, eu queria cortar meu cabelo, só que o bagulho que eu não posso fazer é piercing, que também é massa. Só que tem a igreja que não deixa usar isso, tatuagem não posso também. Uma coisa que eu também acho massa é cabelo colorido tipo, queria fazer um cabelo draid, de um lado vermelho, de outro todo preto, ou em cima, nas pontas, eu curto muito preto, tudo com preto, eu gosto! (CURIOSO, E3, 7º ano, 16 anos, DI e TDAH, 2021).*

Ao analisarmos esse fragmento narrativo, é possível pensar que essa possa ser uma tentativa utilizada pelo colaborador “Curioso” para ser aceito pelo grupo que o rejeita. Sua narrativa expressa sofrimento, pela rejeição da qual é vítima. Sobre os lugares da escola, o colaborador “Curioso” ainda acrescenta:

*Na escola que eu tô hoje, cara, eu curto muito o “troféu” porque é um lugar daqui que é a caixa d’água, por ser o lugar que eu fico esperando meu pai chegar para eu ir embora. Aí outro lugar que eu gosto muito é o quiosque. O momento que eu fico mais feliz é quando alguém me chama para conversar lá no quiosque, geralmente é o grupinho dos nerds. Eu acho que eu era um moleque mais odiado da escola, eu gosto de perturbar um pouco também né, se o cara me perturbar, eu vou perturbar de volta. Eu não deixo barato! No recreio, eu não gosto muito porque eu vou só para lancha e esperar passar os 20 minutos e é uma barulheira que eu não gosto, por que me incomoda... (CURIOSO, E3, 7º ano, 16 anos, DI e TDAH, 2021).*

Nesse trecho, observamos que os lugares que promovem exclusão são os mais angustiantes para esse estudante e são muitos os lugares que representam exclusão e que se encontram como uma marca para ele. O recreio tem muitos estudantes, mas ele está sozinho. O "troféu" é o lugar que ele espera o pai para sair desse contexto de exclusão. A SRM só reforça o que ele sente nos demais espaços da escola. É o lugar que ele vai para ser reclamado por seu comportamento diferente, talvez resultado das agressões recebidas. Destarte, é o comportamento aprendido, muito antes de chegar a essa escola, que pode estar manifesto, até mesmo como um meio de defesa por ser excluído.

Lugares não possuem uma única identidade, eles estão cheios de conflitos internos. A especificidade de um lugar deriva do fato de que cada lugar é o foco de uma mistura distinta de relações sociais externas e locais. Essa mistura num lugar produz efeitos que não ocorreriam de outra forma. Todas essas relações se interagem com a ajuda da história acumulada do lugar, produto de camadas sobre camadas de diferentes conjuntos de elos e vínculos locais e com o mundo exterior (MASSEY, 2000, p. 183-184).

É interessante destacar que o mesmo espaço pode desencadear percepções, sentidos e significados de acordo com experiências singulares e únicas, como bem descrito por Massey (2000) acima. De acordo com Ribeiro (2021, p. 18) “os preconceitos, estigmas, discriminações e outras formas de violência permeiam o cotidiano da escola regular, tanto de forma visível quanto velada”. E, por mais que a escola regular receba o estudante com deficiência, muitas delas continuam segregando e invisibilizando esses estudantes em seus espaços (BOURDIEU, 1998).

*Antigamente eu ia para uma sala diferente, fazer atividade. A professora me dava uma ficha com meu nome. Lá eu fazia dever, provas, meu nome e voltava para a sala de aula para fazer as outras atividades dos outros professores. Lá tem tudo! Tem impressora, computador, tarefas.*

*(...) Também tinha uma professora que ficava me ajudando, eu esqueço as letras e ela me ajuda a escrever e ela pede para eu ler as palavras na hora da aula. É que eu esqueço as coisas, fico confuso, me atrapalho. Ela me ajudava, a pró de AEE também me ajudava, mas, sei lá, eu esqueço a metade das coisas. Eu estudava e quando terminava as atividades, a pró (AEE) jogava comigo. Os jogos que eu mais gostava eram no computador, mas eu fico irritado quando eu perco. O bom é que eu não preciso estudar, porque eu acerto a metade das perguntas. Eu gosto dessa escola. Tem o pátio, os professores ensinam certo. Aqui eu estudo, brinco, faço amigos... (TRANQUILO, E2, 6º ano, 14 anos, DI, 2021).*

Mesmo com os esquecimentos do colaborador “Tranquilo”, muitos elementos foram lembrados. Ele também falava da professora com carinho e afeto. Após a entrevista, o convidei para andar pela escola, saímos então da sala da coordenação e andamos por toda a escola. Ele ia apontando para os lugares e dizendo: *"aqui a minha sala, eu gosto da minha sala!", "(...) aqui a cantina, eu não gosto da comida daqui, é ruim!", (...)* *"aqui a sala de informática, mas não tem computador"*, e somente, no cantinho final da escola, lá estava a SRM e ele me disse: *"aqui a sala de recursos, era aqui que eu vinha com a pró (AEE)"* e pelo vidro da janela ele apontou e disse *"ali o computador, a mesa que eu sento para fazer atividade. Eu pensei que nem existia mais (TRANQUILO, E2, 6º ano, 14 anos, DI, 2021)"*.

Esse passeio pela escola possibilitou uma rememoração carregada de afetos e impactos em torno dos sentidos que os lugares representavam para o colaborador “Tranquilo” e, ao encontrarmos a SRM no cantinho final da escola, como um lugar esquecido, cercado de mato, separado das salas de aula comum, causou um impacto maior ao relacionar a disposição física da SRM à narrativa do estudante.

Aparentemente seus esquecimentos e seu pensamento de que a SRM nem existisse mais poderiam ser correlacionados à sua deficiência. Todavia, ao nos depararmos com a estrutura da escola e, principalmente, com os lugares escolhidos para a ocupação de cada espaço, podemos constatar que outros elementos podem atuar a favor da narrativa apresentada pelo colaborador “Tranquilo”, elementos que sugerem a SRM como de menor relevância e esquecida nesse ambiente escolar.

Mesmo relatando uma relação de carinho e afeto com a professora de AEE, o colaborador “Tranquilo” não parece sentir a SRM como um lugar de aprendizagem, mas apenas um lugar que ele ia para fazer mais atividades. Assim, a SRM não parece cumprir sua função de promover ao estudante condições para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades e, assim, configura um lugar inautêntico (RELPH, 2002; TUAN, 1983, CARLOS, 2007).

Já para a colaboradora “Esperança” a SRM não pode ser sentida como lugar nem como deslugar, visto que ela só passou a dispor do AEE no modelo remoto, já que só a partir do diagnóstico passou a ter acesso a esse serviço:

*Eu gosto muito da pró de AEE, ela me disse que vai me ajudar a aprender a ler e escrever. Ela até me disse que eu vou repetir o ano e que não era para eu ficar triste, porque ela vai usar esse ano para me ensinar a ler, para eu ir para a próxima série. Ela tá me ajudando a reconhecer as letras e a juntar as letrinhas. (ESPERANÇA, E2, 6º ANO, DI, 2021).*

Outro aspecto que merece atenção nesse relato é o fato do AEE aparecer como reforço ou alfabetização dos estudantes com deficiência. O AEE deve ser complementação a serviço das necessidades, visando investir nas potencialidades do estudante e jamais servir de reforço pedagógico para os estudantes que dele se utilizam.

Nesse contexto, as SRMs aparecem como um deslugar na fala do colaborador “Curioso” e como indiferente para os colaboradores “Esperança” e “Tranquilo”. É interessante observar que, na mesma escola que os colaboradores “Sabores”, “Planos” e “Direto” relatam o sentimento de pertencimento desencadeado em torno das SRMs, o colaborador “Curioso” percebe como um não-lugar. Com isso, podemos perceber a singularidade intrínseca a cada experiência.

### **5.3 A percepção dos estudantes com deficiência sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em suas aprendizagens: fatores que potencializam ou limitam**

*"Antes eu olhava para o portão do condomínio e pensava: Eu não posso passar desse portão... O mundo é muito perigoso lá fora!" (Curioso, 2021)"*

Para Vygotsky (1993; 2001), o desenvolvimento ocorre pela interação do sujeito com o meio e, assim, para o estudante com deficiência se desenvolver, ele precisa vivenciar relações interpessoais efetivas e experiências que lhe proporcionem trocas, contato com o objeto a ser aprendido, relacionando-se com esse objeto e interagindo com ele.

Durante as entrevistas, muitos conteúdos ligados às questões da adolescência surgiram, como temas ligados à sexualidade, romance, paquera, interesses musicais, homossexualidade, entre outros. Esse fato reafirma a concepção de que os estudantes com deficiência vivem os mesmos conflitos que seus pares e o convívio pode favorecer as descobertas e trocas relativas

a esses temas. É interessante destacar que para cada estudante as características intrínsecas à forma de ver e estar no mundo aparece em suas narrativas.

A seguir encontram-se fragmentos que evidenciam as potencialidades e limites das SRM e do AEE a partir dos excertos narrativos dos estudantes colaboradores relativos às experiências vividas e se estas contribuíram ou não para a promoção das aprendizagens dos estudantes com deficiência e, assim, promoveram seu desenvolvimento.

### 5.3.1 Fatores que potencializam

As SRMs são espaços pensados para promover a inclusão do estudante que delas se utilizam e, assim, a oferta do AEE visa trabalhar as habilidades e potencialidades dos estudantes com deficiência a fim de minimizar suas dificuldades. Sobre o trabalho desenvolvido nesses espaços, segue o relato:

*(...) o que mais me ajuda na hora de aprender é a forma do professor ensinar. No presencial, era a professora de AEE que me explicava algum assunto, quando eu tinha dúvida. Já agora, no remoto, eu fico muito confuso, fica postando uma atividade de um professor; de outro, eu não entendo. São muitas atividades desde que começaram essas aulas remotas e são atividades com pouco prazo, complicado!  
No presencial eu tinha uma auxiliar que me ajudava nas atividades da escola e os atendimentos que eu tinha na sala de recursos também me ajudavam nas atividades, a me concentrar e a me organizar. Mas agora quem me ajuda é a minha mãe e é muita coisa para ela, ela tá se desdobrando, ela faz toda parte administrativa, a parte difícil, me explica os assuntos e eu faço a parte mais fácil!  
O bom dessas aulas remotas é que eu fiquei mais próximo da minha família e, com a ajuda da minha mãe, eu consegui me organizar melhor nas aulas. Mas eu sinto muita falta de uma amiga que eu tinha lá na escola. Eu gosto muito dela e não posso falar com ela, porque ela usa o celular da mãe nas aulas. Essa pandemia não me afastou só dessa amiga não, mas também tirou o interclasse, a festa do 9º (nono) ano e a viagem que a gente faria para uma fazenda! Nessa viagem, iríamos de ônibus para um lugar lá da fazenda que tem piscina, cavalo, quadra... (PLANOS, E3, 9º ano, 17 anos, DI, 2021).*

Nesse relato, percebemos o quanto a mediação da professora de AEE, bem como da auxiliar de classe, no ensino presencial, e da mãe, no remoto, são importantes para favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens do colaborador “Planos”. Assim como as relações de troca entre pares, quando relata sobre a amiga e as trocas familiares, intensificadas com o contexto pandêmico. Para Vygotsky (1993; 2001), é preciso trabalhar com as crianças a partir de suas forças, ou seja, a partir de suas potencialidades e capacidades. Com o colaborador “Planos” observamos que esses aspectos são bem trabalhados tanto na SRM quanto nos demais espaços em que ele transita, quando relata sobre sua habilidade no futebol. E continua em sua narrativa:

*Eu entrei nessa escola no 6º (sexto) ano, hoje eu estou no 9º (nono) ano, mas depois dessa pandemia, esqueci tudo! Eu ia para a escola para fazer atividade, atividade, atividade... Aí foi indo, perdi o sexto ano, tive que fazer de novo, aí fiz prova de novo, passei para o 7º. Aí começou o interclasse na escola, a gente passa um mês indo para a quadra. Meus colegas não quiseram me colocar no time, eu fiquei nervoso, me colocaram no baleado, aí perderam no futebol. Eu queria muito jogar no futebol, daí conversei com a professora de AEE e ela conversou com o professor de Educação Física. No ano seguinte, me colocaram para jogar futebol. Eu sou bom de futebol, aí ganhamos o terceiro lugar e recebemos a medalha de bronze! Eu fiquei muito feliz por ter jogado! (PLANOS, E3, 9º ano, 17 anos, DI, 2021).*

Aqui, ao falar de si, o colaborador “Planos” narra sobre as dificuldades enfrentadas inicialmente, mas aponta para o que ele sabe fazer bem e busca os meios para atingir seus objetivos: jogar no time de futebol da escola e ganhar. Ao explorar suas habilidades esportivas, Planos eleva sua autoestima, interage entre seus pares, cria vínculos com a escola e com as pessoas que a frequentam, como funcionários e colegas. A relação com a professora de AEE também aparece como positiva para seu desempenho escolar e como importante referência nesta escola.

Outro relato semelhante é quando o colaborador “Tímido” nos diz: “(...) e tocava violão com o professor. Era o que eu mais gostava de fazer!”. Nessa fala, verificamos também, o aspecto da aprendizagem significativa; partindo do desejo e gosto do estudante, através do trabalho com um instrumento musical, do uso da música e do canto, o professor de AEE trabalha a comunicação, a confiança, integra o estudante - visto que sua principal característica é a timidez - e o envolve em diversas atividades, oportunizando novas aprendizagens.

Entretanto, é necessário destacar os efeitos da pandemia para esse estudante. Em sua narrativa, ele destaca como os atendimentos, suas aprendizagens e o uso da música o têm ajudado a superar sua timidez e, com isso, ampliado seu desenvolvimento. Com as aulas remotas, ele sente muita dificuldade para acompanhar, não tem a troca entre os colegas e o acompanhamento de AEE também é feito através do celular. De acordo com Vygotsky (1993; 2001) é na interação com o outro que o sujeito aprende e se desenvolve. Dessa forma, no ensino remoto essa interação encontra-se gravemente prejudicada, assim como a mediação do conhecimento realizada de forma virtual possivelmente desfavorece a relação estabelecida entre professor-aluno.

Destarte, o colaborador “Tímido” também coloca o trabalho desenvolvido pelo professor de AEE como essencial para seu desenvolvimento cognitivo e afirma: “Eu não consigo ler sozinho, mas com a ajuda do professor de AEE eu consigo ler as palavras. Ele me ajuda muito, eu queria ter mais atendimentos, aí eu aprenderia mais!”. Aqui vemos, mais uma vez, como a mediação vygotskyana aparece como meio de alcançar a aprendizagem e desenvolvimento do estudante, bem como a importância da ampliação dos atendimentos e a



necessidade do trabalho ser desenvolvido em parceria com a sala de aula comum e a família, para que não seja apenas na SEM, com o professor de AEE, que esse estudante tenha a mediação adequada para a continuação de seus avanços cognitivos.

O colaborador “Tímido” ainda acrescenta: “(...) *Eu gosto do jeito que o professor me ensina. É diferente dos outros professores (...), ele faz os jogos, mesmo quando é leitura, não é aquela leitura da sala, sabe?,... eu não sei explicar como é,... É diferente!*”. Por se tratar de um atendimento especializado, o professor de AEE elabora estratégias diferenciadas, utiliza-se de recursos diversificados e investiga os modelos de aprendizagem que melhor se adequam para cada estudante, com o objetivo de expandir a forma como o estudante aprende para os demais contextos educativos.

Sobre o trabalho especializado desenvolvido na SRM, o colaborador “Batalhador” descreve uma experiência singular com o AEE. Ele relatou que nunca aprendeu a ler na sala de aula comum porque as professoras não o entendiam. Então ele esclareceu que:

*Quando o professor (AEE) colocava as palavras assim (e apontava na folha, de cima para baixo – forma vertical), eu lia, mas quando colocava assim (e mexia o dedo da esquerda para a direita – forma horizontal), eu não conseguia. Ele percebeu isso e foi me ajudando assim, depois ele pegava a palavra e invertia, me mostrava que era a mesma palavra, aí eu passei a ler como as outras pessoas. BATALHADOR, E1, 6º ano, TEA, 2021).*

Esse relato aponta para a importância da formação do profissional de AEE diante da singularidade do estudante e da articulação do trabalho pedagógico entre o professor de AEE e o professor da sala de aula regular para atender às especificidades do educando e, juntos, garantir aprendizagens e o pleno desenvolvimento do estudante. Sobre isso, Vygotsky (1993; 2001) esclarece que o trabalho pedagógico deve voltar-se para identificar o nível de desenvolvimento do estudante (Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP) e agir sobre ela para que o estudante possa avançar para o nível seguinte. Assim, a mediação do professor é pautada na potencialidade e especificidade do sujeito que aprende.

Outras narrativas também ressaltam a importância do AEE oferecido nas SRMs para a aprendizagem desses estudantes, como demonstram os excertos a seguir.

*Eu gosto muito de ir para a sala de recursos. A professora de AEE é uma boa professora. Eu estou sentindo muita falta dela nessa pandemia, ela estava falando comigo pelo WhatsApp, mas aí ela pegou Covid-19 e ficou mal, aí diminuiu nosso contato.*

*Algumas vezes, nas aulas presenciais, eu tinha que fazer uma nova prova na sala de recursos, porque eu fazia a prova, tirava nota baixa, aí tinha que estudar de novo e fazer outra prova com os mesmos assuntos, para ver se melhorava a minha nota.*

*Eu tenho uma dificuldade na visão. Eu não enxergo direito e quando eu não consigo sentar na frente, a professora de AEE me ajuda com isso, ela pede para os professores me colocarem na frente, uns me colocam, outros não, apagam o quadro e nem querem*

*saber se eu já terminei. Mas a professora de AEE sempre tá me ajudando, em tudo, não só nisso, quando eu tô nervoso, ela me acalma, com aquela vozinha dela, ela me pergunta por que eu briguei com meu colega, resenha comigo.*

*(...)*

*Quando eu penso na sala de recursos eu penso que irei para lá porque eu preciso e que vai me ajudar, eu tenho dificuldade de me concentrar. O médico disse que eu tenho déficit de atenção e que eu aprendo diferente, que eu preciso de mais tempo para aprender e a professora de AEE me ajuda com os jogos, me orienta a controlar minha raiva, me ajuda com os outros professores. Nossa, ela me ajuda demais aqui!*

*(...)*

*Eu acho que todo mundo tem dificuldade em alguma coisa. Tem uns que é bom em uma coisa, mas tem dificuldade em outras. Então, todos precisam de ajuda para melhorar naquilo que não é tão bom, porque nem todo mundo tem a mente igual e é na sala de recursos que você encontra a ajuda para a dificuldade que você tem. (DIRETO, E3, 7º ano, 16 anos, DI, 2021).*

O colaborador “Direto” apresentou, em sua narrativa, inúmeros elementos nos quais a SRM apresenta-se como um espaço de referência, acolhimento, com intervenções que o ajudam, tanto intelectual quanto emocionalmente, o que demonstra seu sentido de lugar de fala, de escuta e de compreensão, reafirmando a SRM como um lugar que potencializa suas aprendizagens e, ao trabalhar suas habilidades, minimiza suas dificuldades. Com uma percepção semelhante, o colaborador “Vínculo” relatou amar ir para a SRM. E ambos, portanto, narraram a SRM como espaços de potencialização.

*Eu acho muito bom o dia que eu vou para a SRM, pois me ajuda na minha maior dificuldade: minha atenção. Eu não consigo prestar atenção no que os professores da sala regular falam. Já na SRM, o professor (de AEE) me chama para contar história, me pede para eu recontar a história do meu jeito, me ajuda com o ábaco, com jogos matemáticos, que eu tenho dificuldade. Eu estudo pela manhã e na quarta-feira de tarde eu venho para a sala de recursos, eu amo, fico contando os dias.*

*(...) mas agora no remoto eu não estou gostando. Eu continuo com o professor (AEE) de forma online. As aulas remotas eu tenho problema de concentração e não consigo me concentrar na aula. Se eu fosse o professor, eu buscava desenvolver mais a atenção dos alunos, eu não sei como eu faria isso, mas eu iria buscar saber como ajudar mais os alunos a se concentrarem e aprender. Eu percebo que o meu professor (AEE) faz isso comigo. Ele tenta me ajudar, mesmo online, é que é muito difícil mesmo. (VÍNCULO, E1, 6º ano, 16 anos, S/D, 2021).*

Além de afirmar a importância do AEE para seu desenvolvimento, “Vínculo” aborda a questão da aula *online* como recurso desfavorável para a sua aprendizagem e enfatiza ainda mais o quanto a modalidade a distância interfere diretamente nas suas principais dificuldades, que são intrínsecas às características de sua deficiência, apresentando-se como uma barreira ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Diante desses relatos, reafirmamos a importância das relações de troca possibilitadas nos atendimentos presenciais, em que a mediação pode se dar com o corpo a corpo do professor-aluno, como a mais adequada para a efetiva aprendizagem, lembrando que a configuração

remota é algo imposto pela configuração atual da Covid-19. Ainda sobre as aprendizagens nas SRMs, destacamos a seguinte narrativa:

*O professor de AEE me explica muitas coisas na sala de recursos. Eu agora sei ler, porque eu não sabia. O professor de AEE brinca comigo com os jogos, quebra-cabeça, jogo da memória... Quando eu me lembro da sala de recursos, logo eu penso nas aprendizagens que eu vou ter. O que eu sei ler, escrever, contar, eu aprendi com o professor de AEE e eu quero aprender tudo, eu quero aprender mais, contas mais difíceis, a escrever certinho, sem trocar letras e ler mais rápido, porque eu ainda leio devagar. Quando eu percebo que aprendi algo novo, eu fico feliz.*

(...)

*Meu professor atende muitos estudantes lá na escola! Eu vou para lá uma vez na semana, o professor diz o dia e o horário e minha mãe me leva, às vezes eu fico cansado, porque eu chego da escola, almoço e tenho que voltar, porque eu não moro tão perto da escola, mas, mesmo assim, eu vou. Eu só não gosto muito de ir para o outro atendimento, naquele outro lugar, acho estranho, porque eu vejo meninos lá muito piores do que eu. Quando eu ia para o ... (terceiro espaço citado), eu também não gostava, mas a sala de recursos eu gosto, porque é meu horário, sou eu e o professor. (POSITIVO, E1, 6º ano, 15 anos, S/D, 2021).*

No caso do colaborador “Positivo”, é oportuno ressaltar que por frequentar outros espaços, para tratamento de outras demandas, como neurologista, psiquiatra infantil, psicopedagoga, ele apresenta em suas memórias e histórias experiências pouco agradáveis em relação a alguns espaços. Já a sala de recursos, dentro da escola, com horários definidos no contraturno, parece abrandar as angústias vividas por ele nesses outros espaços.

Esse relato nos faz pensar sobre como o estudante com deficiência se vê e como percebe o outro. Quando o colaborador “Positivo” compara sua deficiência com a dos demais, ele cria uma escala própria entre “melhor e pior”, mais leve e mais severa e traz a ideia de não pertencimento a uma categoria e, como consequência, a um lugar ocupado ou marcado pela deficiência. Em uma sociedade em que as relações humanas são mediadas pela imagem (DEBORD, 2000), a deficiência aparece como elemento de repúdio e opressão (FREIRE, 2006) e, subjetivamente, pode despertar sentimentos de inferioridade, inadequação, baixa autoestima, dor e sofrimento.

Assim, para o colaborador “Positivo”, os sentidos da sala de recursos tomam forma de lugar, de acordo com as teorias estudadas (TUAN, 1980; RELPH, 1980; SANTOS, 2006) e os demais espaços de assistência (fora da escola) de não-lugar. A mediação com o professor de AEE aparece como meio de alcance para suas aprendizagens.

Um relato interessante que reforça a questão das possibilidades do AEE é quando o colaborador “Forte” destaca:

*Eu gosto muito de ir para a sala de recursos, porque aprendo coisas novas, mesmo se eu esquecer, a pró me ajuda a recordar. A pró também me encaminhou para a família azul e lá eu estou tendo todos os atendimentos necessários, de médico, fonoaudiólogo,*

*terapeuta ocupacional, nutricionista, tudo que eu preciso para meu tratamento. (FORTE, E2, 6º ano, 15 anos, TEA, 2021).*

Nesse relato, além das aprendizagens, o colaborador “Forte” destaca a importância dos encaminhamentos para auxiliar no tratamento clínico, fora do espaço escolar, e favorecer o desenvolvimento integral do estudante. Entretanto, há também narrativas que mostram a SRM como um não-lugar. Em algumas narrativas trazidas pelos estudantes, um conceito que se tornou evidente foi o de *déficit* secundário, trabalhado por Vygotsky, que significa questões que surgem em decorrência das relações exteriores, traduzidos e evidenciados através do *bulling*, dos rótulos e preconceitos e que veremos no tópico a seguir.

### 5.3.2 Fatores que limitam

O fazer pedagógico, para alguns, parece não ter limites, pois há um mundo de possibilidades e estratégias a serem exploradas pela criatividade humana. Todavia, na prática, encontramos limites que nos sinalizam até onde podemos ir, o que cabe para cada um nos contextos educativos.

Sobre a percepção dos fatores que limitam as SRMs e o atendimento de AEE, o colaborador “Tímido” diz: *"Para melhorar o atendimento na sala de recursos eu colocaria computador, pois lá não tem e acho importante ter mais recursos, já que é sala de recursos, né?"*.

Muitos entendem a SRM como o lugar dos recursos tecnológicos, do acesso à inovação, principalmente com a pandemia, que enfatizou a importância da fluência aos meios tecnológicos. Todavia, os recursos financeiros são escassos e os equipamentos tecnológicos geralmente são de alto custo, o que dificulta a aquisição dos elementos mencionados sem o investimento advindo dos órgãos competentes.

Outro ponto que merece destaque ao mencionarmos os fatores que limitam, e que acontece recorrentemente, é do professor de AEE ser solicitado quando o estudante com deficiência se envolve em algum conflito com seus pares, como fica exposto na narrativa do colaborador “Sabores”:

*Quando eu fico muito nervoso, quando meus colegas fazem alguma coisa comigo, ficam me perturbando, eu bato neles! Eu já bati na minha colega, eu gosto muito dela, ela é linda, eu queria namorar com ela, mas ela me perturbou e eu bati nela. Eu não queria fazer isso, mas eu fiquei nervoso. Ai me levaram para a sala de recursos para a professora conversar comigo (...) (E3, 7º ano, 14 anos, TEA, 2021).*

As questões comportamentais são de responsabilidade de todos da escola, gestão e professores, mas no caso dos estudantes com deficiência parece acabar sempre na SRM, com o professor de AEE. Por isso, seria importante que as escolas pudessem contar com profissionais de apoio, a exemplo de um profissional de Psicologia, para tratar das questões relativas a comportamento e/ou emoções.

No caso do colaborador “Curioso”, ele é mandado constantemente para a SRM para conversar sobre seu comportamento, como demonstra em seu relato:

*Eu ia lá (SRM) para reclamarem de mim. Eu sou hiperativo, aí eu aprontava bastante, fazia alguma coisa ou falava o que não devia. Eu tenho dificuldade de compreender as coisas, sabe? Eu sou “sem noção”, e como eu apronto muito, tudo que acontece de errado na escola, a culpa é minha. Eu vou na sala de recursos umas duas vezes na semana, ou quando eu estou com dúvida, precisando de ajuda, com alguma dificuldade ou por que eu aprontei alguma coisa. Daí eu não gosto de ir para lá! (...) Eu tinha uma estagiária que me ajudava na sala de aula, mas eu tinha vergonha, por que os meus colegas ficam falando de mim. Ela me ajudava nas atividades, é bom para mim, mas... (CURIOSO, E3, 7º ano, 16 anos, DI e TDAH, 2021).*

Nesta narrativa, este colaborador repete rótulos que foram atribuídos como se fossem dele. É importante destacar que o papel da SRM não é o de chamar a atenção do estudante com deficiência acerca de seu comportamento. Se o estudante com deficiência apresenta um comportamento inadequado em razão de sua própria condição, é preciso ter compreensão dos mecanismos que desencadeiam o comportamento e trabalhar em parceria com os profissionais da saúde que acompanham esse estudante para juntos buscarem as intervenções adequadas a cada caso. O colaborador “Curioso”, em seu relato, mesmo reconhecendo a importância da auxiliar para seu desenvolvimento intelectual, enfatiza as práticas discriminatórias que sofre desde a antiga escola e acaba por reproduzi-las ao sinalizar uma vontade de excluir um colega de escola. Assim disse o colaborador “Curioso”:

*Se eu pudesse, eu excluiria um certo menino. Daria uma advertência e só deixava ele voltar com os pais. Daria suspensão para quem fizesse bullying. A escola deveria se preocupar com isso, sabe? A escola deveria cuidar de nossa saúde mental. Tem muita gente que entra em depressão aqui! Quando eu descubro que tem alguém com esse tipo de problema assim, eu vou lá, converso e tal, eu convivo com gente que tem depressão, minha mãe tem depressão em nível alto. Eu moro com meus pais. O que mais me deixa triste é ser excluído, o povo me exclui muito, manda eu ir embora: “sai daqui Curioso”, eu tenho um amigo aqui que é autista e eu acho que quando a gente voltar no presencial, ele não vai me reconhecer,... (uma pausa de silêncio), me disseram que qualquer mudança na pessoa, o autista não reconhece mais a pessoa, e depois de um ano, né? Ele não vai me reconhecer! (CURIOSO, E3, 7º ano, 16 anos, DI e TDAH, 2021).*

Para Oliveira (2015, p. 197) "a aprendizagem é construída no cotidiano, nas relações estabelecidas com os outros e com a nossa própria realidade, com o mundo que nos envolve". Dessa forma, o sujeito aprende a estar no mundo a partir das relações que estabelece com outros

sujeitos em seu cotidiano. A memória carrega consigo as subjetividades e remete a um lugar singular do sujeito que narra.

Nessa perspectiva, a narrativa do colaborador “Curioso”, além de denunciar a exclusão e o *bulling*, aborda a questão da saúde mental e como a escola, em seu sentido restrito, pode adoecer o estudante, entendendo como restrito por considerar a escola como uma extensão da sociedade, pois ele já apresenta em seu discurso elementos que promovem exclusão quando sinaliza o adoecimento no seio familiar: “*mãe com depressão*”; na sociedade: “*o mundo lá fora é muito perigoso*”; na escola: “*meus colegas me rejeitam*”; na SRM: “*eu vou lá para receber reclamação*”... Além disso, merece destaque a preocupação de não ser reconhecido pelo amigo autista, e mais uma vez rejeitado diante da possibilidade deste não reconhecê-lo. Assim, podemos verificar que o colaborador “Curioso” narrou inúmeras situações de desadequação em que não é apenas a SRM que se configura como um deslugar (RELPH, 1980).

Sendo assim, o professor de AEE pode e deve trabalhar junto a toda comunidade escolar em busca de romper os preconceitos existentes, o que já configura mudanças no microcontexto educacional no qual o estudante está inserido, mas não dá conta de trabalhar em um contexto mais amplo, configurando, assim, um elemento limitador.

Outro aspecto que limita o alcance do professor de AEE aparece no relato a seguir:

*Durante a aula, meu colega postou um vídeo de pornografia, mas eu não vi não. (...) eu já vi outros vídeos, mas eu achei muito nojento! Meus pais não fazem essas coisas não! O ruim é que essas coisas entram na minha cabeça e não quer sair. Eu só fico pensando nisso, eu não consigo pensar em mais nada, na aula eu não consigo me concentrar porque as imagens ficam vindo em minha cabeça. (CURIOSO, E3, 7º ano, 16 anos, DI e TDAH, 2021).*

Nesse relato, o colaborador “Curioso”, além de trazer o tema da sexualidade, condizente à faixa etária em que ele se encontra, traz consigo as especificidades do seu modo de ser e estar no mundo. Mais um desafio para o professor de AEE que deve trabalhar essas questões que extrapolam a aprendizagem dos conteúdos convencionais. Este trabalho deve ser realizado junto ao estudante, com o apoio da família e, se necessário, com a ajuda de outros profissionais da área de saúde que acompanham o estudante. Mas, também, pode ser trabalhado como um conteúdo transversal de forma adequada como encontramos na LDB (BRASIL, 1996).

Diante de tantos relatos, reafirmamos a importância das entrevistas narrativas para a escolha da realização desse trabalho. Ao optar pelas narrativas concordamos com Souza (2006; 2007) que afirma que, ao narrar suas experiências o narrador constrói sentido e significado do que ficou em sua memória. As narrativas possibilitam o sujeito a falar de si e, assim, produzir conhecimento para além de si.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu quero que essa pesquisa seja reconhecida! Como eu vou participar, você tem que fazer tudo certinho, assim como no interclasse, que minha equipe ganhou, assim como eu entreguei o canudo a minha mãe quando ela se formou, eu quero ver essa pesquisa ser nota 10, por que eu estou participando dela! (PLANOS, E3, 9º ano, 17 anos, DI, 2021).*

Ao escrever esse trabalho, a intenção foi de que o leitor encontrasse uma leitura envolvente, que o levasse para além das palavras escritas, o conduzisse ao processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor e a desconstruir concepções preconceituosas em torno das pessoas com deficiência, visto que ainda são comuns as pessoas se prenderem mais aos limites do que às potencialidades dessas pessoas.

A escolha pelas entrevistas narrativas se mostrou, como dispositivo de recolha de informações sobre a SRM e o AEE, de grande relevância para essa pesquisa por captar mais do que o que está explícito. Ela se diferencia dos outros tipos de entrevistas por proporcionar elementos que vão além dos ditos pelos sujeitos colaboradores. Dessa forma, as narrativas possibilitaram o alcance dos objetivos propostos e trouxeram resultados importantes acerca do tema pesquisado.

Assim, com o propósito de captar as percepções dos estudantes com deficiência acerca das SRMs e do AEE, ouvimos os sujeitos mais interessados nesse processo e que são afetados diretamente pelas políticas públicas criadas para eles, mas que, frequentemente, não os escutam acerca de suas necessidades efetivas. Nesse contexto, as narrativas nos revelaram achados valiosos que merecem atenção.

Dessa forma, iniciamos com uma abordagem acerca das políticas públicas voltadas à inclusão, dando maior ênfase às que se direcionam ao contexto das SRMs e do AEE, como o PNEE, por exemplo, e, através das narrativas trazidas pelos estudantes colaboradores, realizamos uma análise acerca das aproximações e distanciamentos da aplicação dessas políticas nas SRMs das escolas participantes.

Em seguida, discutimos os sentimentos, sentidos e significados que as SRMs e o AEE despertam nos estudantes e apresentamos as narrativas que afirmavam a SRM como lugar de afetos, trocas, sentido de pertença e aprendizagens, bem como fragmentos em que as SRMs aparecem como não-lugar ou, até mesmo, é classificada como indiferente com base no relato trazido pelo estudante colaborador.



De acordo com essa análise, verificamos os fatores que potencializam o AEE como instrumento para a inclusão educacional e os limites e alcances que a SRM e o AEE encontram para a sua prática no cotidiano dos estudantes com deficiência.

A partir dessas análises, alcançamos os objetivos propostos pela pesquisa e trouxemos resultados significativos. No que tange às políticas voltadas às práticas inclusivas, a lei reconhece que o lugar do estudante com deficiência é a escola regular. Nesse contexto, cabe ao poder público prover meios para que este estudante aprenda na escola, visto que a função da escola é garantir condições para o sujeito se desenvolver plenamente.

Sendo assim, ao propor a SRM e o AEE, a legislação dispõe sobre a oferta do atendimento especializado para estudantes com deficiência de modo a romper com as barreiras, definindo que seja complementar ou suplementar ao ensino da sala de aula regular. No entanto, nas narrativas apresentadas nesse estudo, quando os estudantes relataram sair da sala de aula comum no momento da aula e, ainda, sofrer grandes prejuízos no entendimento dos assuntos trabalhados, a SRM e o AEE aparecem como substitutos do ensino regular. São situações como essas que fragilizam o trabalho com estudantes com deficiências.

Neste ponto precisamos afirmar que quando o estudante com deficiência está em uma escola regular é para que ele receba o ensino regular, do contrário, seria como se ele estivesse em uma escola especial, recebendo o ensino da Libras ou do Braille, por exemplo, que são importantes como complementação para ajudá-lo a acompanhar os conteúdos da sala de aula regular, mas não como substitutivo ao ensino regular.

Nas narrativas orais apresentadas pelos estudantes colaboradores que saíram da sala de aula regular para a SRM durante a aula e relataram ficar “perdidos” quanto aos conteúdos da sala comum, como evidencia a narrativa do colaborador “Planos” quando disse: “*eu saio para fazer uma coisa importante, mas perco uma coisa que também é importante (PLANOS, E3, 9º ANO, 17 ANOS)*”. A partir deste fragmento narrativo fica claro que a SRM e o AEE não cumprem com sua funcionalidade, pois aparece, em suas narrativas, a fragilidade de um atendimento realizado de forma equivocada. Essas práticas acabam sendo mais prejudiciais ao processo de inclusão e não cumprem seu papel de promover condições do estudante acompanhar os conteúdos da escola regular.

Já nas narrativas da maioria dos estudantes que frequentam as SRMs como determina a lei, no contraturno, mesmo com as dificuldades de deslocamento apontadas por alguns deles, a SRM é primordial à medida que cumpre o seu papel de promover condições do estudante se desenvolver, rompe com as barreiras impostas pela sociedade, amplia as condições de aprendizagens, aproxima o estudante da escola, dos colegas e dos professores, se constituindo

como um valioso instrumento para a efetivação da educação inclusiva, pois atua nas especificidades de cada estudante, com base em suas habilidades, potencialidades e necessidades.

Observamos também que determinados aspectos da legislação não consideram questões essenciais quando partimos para a prática, como, por exemplo, o fato de uma escola atender estudantes da própria escola e de escolas circunvizinhas.

Apesar de nossa pesquisa ter sido realizada com estudantes que frequentavam a SRM da mesma escola, como se tratava de estudantes do Ensino Fundamental II, estes tinham um histórico escolar que incluía o Fundamental I e, em alguns casos, a Educação Infantil. Nesse contexto, alguns desses estudantes apresentavam, em suas narrativas orais, muitos relatos que giravam em torno da dificuldade de ter acesso ao AEE na escola em que estudavam devido à demanda nessas unidades de ensino ou por morarem distantes da instituição escolar que oferece esse serviço ou, até mesmo, pela dificuldade de conseguir vaga diante da demanda aliada à ausência do diagnóstico.

Quanto à análise das SRMs constatamos que os estudantes com deficiência apresentavam percepções diversas e contrárias em torno da representação desse lugar, pois alguns estudantes que frequentavam a mesma SRM também construíam sentimentos diferentes, de acordo com as experiências vividas.

De acordo com a percepção de alguns estudantes colaboradores deste estudo, ficou claro que a SRM se configura como um lugar de pertencimento e afeto, mas para outros, a SRM é um lugar contraditório porque promove inadequação e desajustamentos, como ficou exposto nas narrativas dos colaboradores “Tranquilo” e “Curioso”.

Dessa forma, encontramos narrativas pertinentes, considerando que para a grande maioria das narrativas (oito estudantes) as SRMs aparecem com sentidos e significados que configuram um lugar, como descrito em Tuan (1983), sentido a partir de experiências positivas, como aprendizagens, trocas afetivas, atividades prazerosas, entre outras.

Entretanto, para alguns estudantes a SRM é um não-lugar, pois aparece como mais um espaço de exclusão que não atende às suas angústias e necessidades, um espaço a ser explorado. A SRM aparece, ainda, como indiferente na narrativa de outro estudante, como se não acrescentasse nada à sua vida. Nessas narrativas podemos constatar bem o que Relph (1980) diz sobre deslugaridade, como um não-lugar que proporciona relações inautênticas, sentimentos de inadequação e desconforto.

Esse não-lugar, representa a reclamação, a retirada da sala no momento da aula para apontar para os comportamentos indesejados, não enxergando suas dores e gritos de socorro. É

um deslugar na memória do colaborador “Tranquilo” que precisou de mais tempo para reconstituir suas lembranças e poder falar desse espaço em que ele ia para fazer atividades e jogar no computador. Já para a colaboradora “Esperança”, a SRM ainda é um lugar a ser conhecido, já que seus atendimentos iniciaram durante a pandemia e, com o início do AEE, mesmo de forma virtual, é o lugar que pode possibilitar a realização de um sonho, aprender a ler e escrever; porém, a SRM aparece em sua fala como mais um lugar de fantasia do que de experiência vivida.

A narrativa do colaborador “Curioso” chama a atenção para um fato: Por que a SRM é o 'lugar' da reclamação para esse estudante? Será que, por ser um estudante assistido pelo AEE, seria esse o espaço da reclamação, ou seria um espaço outro em que são direcionados todos os estudantes que apresentarem comportamentos inadequados?

É certo que o professor de AEE, junto ao professor da sala de aula comum, coordenação e gestão escolar, pode fazer parte desse momento, a fim de buscar uma solução para a mudança do comportamento, orientação e intervenção junto ao aluno, mas ao direcionar essa questão para a SRM muitas mensagens subliminares podem suscitar o entendimento da SRM nesse espaço escolar como, por exemplo, que o 'lugar' do estudante com deficiência é a SRM, que o professor do estudante com deficiência é o professor de AEE e, dessa forma, segregar o estudante, separar os estudantes que frequentam a SRM dos estudantes da sala de aula comum e realizar a “guerra dos lugares” de forma invertida (SANTOS, 2006; CARLOS, 2007).

Como vimos, a SRM na compreensão de muitos profissionais da escola aparece como o lugar destinado aos estudantes com deficiência, o que não está errado desde que a SRM não seja o único lugar destes estudantes. Essa atitude parece ser desprovida de intencionalidade, mas aponta para a dificuldade de muitos membros de escolas compreenderem que o estudante com deficiência é um membro da escola e não apenas da SRM e/ou do professor de AEE, de entenderem que esse estudante, assim como o espaço da SRM e o profissional de AEE, são parte integrantes de um todo: A ESCOLA.

É a partir dessa percepção que as questões que surgem em torno desses estudantes podem ser equivocadamente levadas a serem tratadas/solucionadas neste espaço. Não apenas a questão do comportamento, mas também do estudante que apresenta sinais e sintomas de uma possível deficiência são encaminhados para a SRMs, incluindo os casos que envolvem depressão, ansiedade e saúde mental.

Todavia as SRMs possuem limites, pois não se trata de um serviço médico, psiquiátrico, psicológico ou psicopedagógico e sim um serviço especializado complementar e suplementar da educação básica. Sendo assim, não pode fechar um diagnóstico em torno das queixas do

estudante, mas pode encaminhar para a assistência de atenção básica a fim de realizar uma avaliação multiprofissional, a partir de um relatório construído junto aos professores da sala de aula comum, para melhor apreensão do caso pelo profissional solicitado.

As questões relativas às emoções e estados psíquicos devem ser encaminhadas para os profissionais competentes da área, como Psicólogo e Psiquiatra para o tratamento de depressão, saúde mental, entre outros. O profissional de AEE pode dar um suporte inicial, acolher suas angústias, ouvir o estudante quando for preciso, mas é importante que ele reconheça que não pode lidar com questões tão complexas e que não tem a habilitação necessária para o caso. Nessa perspectiva, o professor de AEE, junto à escola, realiza os encaminhamentos adequados, orienta pais e/ou responsáveis na busca dos serviços e acompanha a condução dos casos, tendo em vista que a busca desses atendimentos é de responsabilidade dos familiares.

Em relação às aprendizagens proporcionadas pelas SRMs, estas são muitas, tanto em termos de aprendizagem de conteúdos como de outras habilidades como o uso do violão, música e, até mesmo, o uso de mágica, como aparece na narrativa do colaborador “Vínculo” ao dizer que: *“quando eu estou desanimado, sem vontade de participar, o professor me estimula. Até mágica ele já fez comigo lá na sala de recursos. Ele pegou uns palitos lá e fazia desaparecer, me mandava observar, mas eu nunca acertava, eu achei massa, não entendi como ele fez aquilo (VÍNCULO, E1, 6º ano, 16 anos, S/D, 2021)”*. Assim, verificamos que, quando o estudante é atendido em suas especificidades, as SRMs e o AEE têm muito a contribuir e proporcionar em se tratando de aprendizagens significativas para o estudante com deficiência.

Em relação aos estudantes com deficiência do Ensino Fundamental II, por se tratar de um público que se encontra em uma fase específica do desenvolvimento humano, a adolescência, muitas questões relativas aos interesses dessa faixa etária surgiram durante as narrativas. Muito estudantes falaram sobre paqueras na escola, colegas que gostavam e de quem sentiam saudade, da distância nesse momento pandêmico, de sexualidade, namoro, vídeos eróticos, dúvidas e questões sobre homossexualidade, religião, entre outros.

Assim, essas questões também podem permear os atendimentos de AEE, requerendo do professor sensibilidade para acolher essas demandas, sendo sinalizadas, inclusive, como fonte promotora de investigação, configurando mais uma área de importância para futuras pesquisas. Assim, o professor de AEE que atua no Ensino Fundamental II pode se inteirar desses assuntos com a finalidade de trazer propostas do interesse do estudante e estar atento a essas demandas específicas da faixa etária.

Todavia, também apareceram questões que não estão ao alcance da SRM e do professor de AEE resolver, como a falta de recursos adequados para atender à grande variedade de

deficiências, a própria falta de formação continuada para atender a essa multiplicidade de especificidades - pois as demandas são crescentes para poucos profissionais capacitados -, a ampliação das SRMs em passos lentos, questões comportamentais e emocionais que estão para além da formação do professor de AEE, entre outros temas, aos quais a SRM e o AEE não dão conta de resolver e tampouco devem solucionar, pois muitos pontos não fazem parte de sua competência.

Pensando em estratégias que possam ajudar a resolver essas questões, propomos algumas alternativas. Quanto à dificuldade de acesso ao AEE, uma possibilidade para minimizar algumas barreiras encontradas, a exemplo de alguns estudantes que apresentam indisponibilidade para frequentar o espaço porque exigiam um deslocamento que tornava o retorno à escola cansativo, seria a ampliação do número de SRMs na rede municipal, pois atualmente as 44 salas não estão suprimindo a demanda das 206 escolas existentes na rede. Acreditamos que com a ampliação os estudantes com deficiência terão maior facilidade em frequentar essas salas no turno oposto.

Um fato importante que pode ser ressaltado é a redução de oito SRMs entre os anos de 2019 e 2021, decorrente das aposentadorias e da saída de profissionais do AEE para outros cargos, seja para voltar para a sala de aula comum ou para assumir outras funções (direção, coordenação, entre outros). Vale destacar, ainda, a constatação da existência de SRMs equipadas que não dispõem de professores especializados em AEE para assumir essas salas. Isso é preocupante, pois revela desassistência a esses espaços que deveriam estar sendo ampliados e, no entanto, estão sendo reduzidos, o que nos leva a pensar na ausência de interesse e importância dada a questão.

Nessa perspectiva, é mais que urgente a necessidade de formação de professores para atuarem no AEE, assim como políticas que garantam a possibilidade do desenvolvimento e qualidade do trabalho desse profissional para que ele continue no atendimento, com apoio humano, financeiro e profissional, pois verificamos a existência de apenas um professor para atender muitos estudantes com deficiências variadas e constatamos que muitos estudantes com deficiência sentem falta de recursos básicos nesses espaços.

Foi observado também que em algumas SRMs o atendimento está atrelado ao diagnóstico, enquanto em outras a ausência desse documento não impede o estudante de dispor desse serviço. É importante destacar que o acesso ao diagnóstico não deve ser entendido como um 'rótulo' e sim como um direito da pessoa de ter acesso à saúde, ao tratamento adequado e à intervenção precoce (quando adequada e necessária) e a ausência deste não deve limitar o estudante e muito menos negar seus direitos a educação e à saúde.

As narrativas revelaram muitas dificuldades relativas ao processo de fechar um diagnóstico e, portanto, a ausência deste não deve ser motivo para não atender o estudante. Consideramos que esse documento não deve ser exigido para a matrícula na SRM nem para o AEE, embora reconheçamos as contribuições deste para que o professor, entendendo as especificidades do estudante, possa buscar mais conhecimento em torno daquela área.

Por outro lado, entendemos que o diagnóstico não diz tudo do sujeito e é através do olhar especializado que o professor de AEE poderá atender às suas necessidades, minimizar as barreiras de acesso às aprendizagens e elaborar estratégias a partir das potencialidades do estudante com deficiência.

É importante destacar, ainda, a ocorrência de casos de estudantes que possuem dificuldade de aprendizagem ou, até mesmo, de “ensinagem” e que são “taxados” pelos professores da sala regular como deficientes. Estes são encaminhados para a SRM e, após passarem por anamnese ou avaliação inicial das habilidades e potencialidades, se percebe que não se trata de uma deficiência e sim da ausência de mediação adequada.

Nesse sentido, é extremamente urgente que sejam criadas políticas de comunicação entre os sistemas de educação e os sistemas de saúde, através de parcerias firmadas entre escolas públicas e o Centro de Referência à Assistência Social (CRAS) da região e/ou aos postos de saúde da família dos bairros (porta de entrada dos serviços de saúde) - em uma esfera menor - e através de convênios firmados entre a Secretaria de Educação e a Secretária de Saúde - em uma esfera maior - para o alcance de procedimentos e exames mais complexos, quando necessário.

Em relação ao tratamento dado a alguns estudantes, segregando-os e intitulando-os como sendo estudantes da SRM, separando-os dos estudantes da escola, uma alternativa é realizar formações regulares de toda a equipe escolar e não apenas formações pontuais que lançam as informações, mas que não geram formações, reflexões sobre atitudes e comportamentos diante do estudante com deficiência.

É preciso frisar a importância da comunicação constante entre esses profissionais para que fiquem claras, para cada um, as funções designadas a cada profissional acerca do estudante com deficiência. Assim, todos os profissionais da escola, desde a portaria, merendeira, serviços gerais, os professores da sala de aula regular, a gestão escolar e o professor de AEE saberão direcionar os casos de acordo com as demandas que surgirem, compreendendo o que deve ser direcionado para a SRM e o que é direcionado para outros espaços escolares.

Os pais também precisam ter claro o que é oferecido nas SRMs e o que é o AEE para, assim, entenderem a importância desse serviço para seus filhos. Por isso, nas reuniões entre

família e escola, o professor de AEE deve se apresentar e explicar para toda comunidade escolar a existência da SRM, o público-alvo, o serviço oferecido e esclarecer as dúvidas ou divergências nos entendimentos do que é a SRM e o AEE.

Essa ação é fundamental para o empenho em levar o estudante com deficiência no contraturno para o atendimento na SRM - apesar de verificarmos que o fato do estudante morar distante da escola ser um elemento de maior peso e um potente complicador para a utilização desse serviço -, além da ampliação das SRMs para favorecer o atendimento à grande demanda e aproximar o serviço a mais estudantes.

Outra proposta, tão importante quanto, é a oferta da educação em tempo integral. Esta já faz parte da legislação do Brasil, mas a efetivação dessa proposta encontra-se a passos lentos. Na legislação, a educação em tempo integral encontra-se na Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2010, que institui uma carga horária de 1.400 horas anuais para as escolas que adotarem essa proposta. Além da ampliação da carga horária, a Educação em tempo integral visa envolver o uso de novos espaços na escola, o envolvimento de outros profissionais e a experiência de novas práticas socioculturais, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Na cidade de Feira de Santana/BA, as escolas participantes da pesquisa não fazem parte dessa proposta que visa a ampliação da carga horária do estudante para 7 horas diárias com atividades formais do currículo escolar e atividades não-formais ligadas a artes e esportes, por exemplo. A ideia aqui não é separar as atividades formais das não-formais, mas integrar essas atividades na formação do estudante. Nessa perspectiva, todos os estudantes são beneficiados, com ampliação da educação em um olhar multicultural.

O estudante com deficiência, assim como os demais, nessa proposta de educação em tempo integral, passaria mais tempo com seus pares, teria acesso a outras formas de aprender, desenvolveria novas habilidades artísticas e/ou esportivas, além de realizar alimentação na escola e poder ter acesso ao AEE no tempo destinado a esse atendimento dentro da organização temporal, pois esse estudante já estaria na escola, desenvolvendo outras atividades e ainda teria tempo, organizado entre as atividades formais e não-formais, para frequentar seu atendimento na SRM.

No entanto, existem dificuldades para a implantação da educação em tempo integral, dentre os quais a falta de investimento público na Educação, a infraestrutura das escolas, a ausência de profissionais efetivados e a ausência de priorização da educação. É preciso considerar que a educação em tempo integral requer valorização da Educação e um grande investimento financeiro para sua efetivação, pois é preciso preparar a estrutura física dessas

escolas, contratar os profissionais de diversas áreas de atuação, sendo que a defasagem de professores para atender ao ensino regular é uma realidade crescente em nossas escolas.

Estamos propondo uma Educação que vise alcançar o desenvolvimento do estudante em sua plenitude, oferecendo a educação formal e pensando-a com atividades de seu interesse, que envolva a área artística como desenho, teatro e dança; atividades esportivas, como futebol, basquete, vôlei e karatê; atividades científicas como laboratório de química, experimentos, informática, entre outros. Um elemento favorável é que todas as escolas participantes da pesquisa possuíam quadra de esportes e, grande parte dos estudantes relatou esse espaço como um lugar de desejo, de experimentações e conquistas.

Todavia, ao propor a educação em tempo integral, estamos pensando em todos os estudantes, na melhoria da educação de forma ampla, que favorece tantos os estudantes com deficiência e seu acesso, como todos os demais estudantes da escola.

Por sua vez, considerando a dificuldade de implantação dessa proposta, pensamos em outra alternativa, mais aplicável pela urgência de resolutividade para aqueles estudantes que moram distantes da escola e, por isso, não conseguem retornar para o AEE. Assim, a Secretaria Municipal de Educação poderia pensar em dispor de alimentação para esse estudante, pelo menos no dia do seu atendimento, bem como de um transporte para levá-lo para casa após o AEE.

Acreditamos que essa alternativa possa ser instituída com a urgência que a ação demanda, pois requer menor investimento financeiro e atende aos estudantes com dificuldades de retornar ao AEE no contraturno, favorecendo o acesso ao serviço, promovendo e garantindo o direito a uma educação de qualidade.

Propusemos aqui alternativas que consideramos pertinentes à resolutividade das questões apresentadas, desde as mais amplas às mais diretas. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende trazer contribuições em torno dos processos inclusivos da escola regular, sugerindo meios que possibilitem a garantia de acesso à SRM e ao AEE, da efetivação do ensino regular para o estudante com deficiência, bem como da oferta do AEE no contraturno, como disposto na lei e de forma que garanta ao estudante o AEE como forma de complementação ou suplementação e não com substituição do ensino regular.



## REFERÊNCIAS

- ANACHE, Alexandra Ayach and RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. **Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual.** *Rev. Bras. Educ.*, Set 2016, vol.21, no. 66, p.569-591. ISSN 1413-2478.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1957.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa:** proposta metodológica. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- BERTUOL, C. **Sala de Recursos e salas de recursos multifuncionais:** apoio especializado a inclusão escolar de alunos com Deficiência/Necessidades Educativas Especiais no município de Cascavel –PR. 2010, 58 f. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.
- BEVENISTE, Emile. História/Discurso (Notas sobre dois voyeurismo). In: XAVIER, Ismael (Org.). **A experiência no cinema:** antologia. Rio de Janeiro: Editora Graal – Embrasilme, 1983.
- BEZERRA, E. **Princípios de análise e projeto de sistemas com UML.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do Interior. In.: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao). Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,** 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota técnica: **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.**
- BUTTIMER, A. 1985. Hogar, Campo de Movimiento y sentido del Lugar. In: RAMÓN, Maria Dolores Garcia (Org.). **Teoria Y Método En La Geografía Anglosajona.** Barcelona, Ariel, p. 227-241.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em maceió/alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Rev. bras. educ. espec.**, Jun 2014, vol.20, no. 2, p.249-264. ISSN 1413-6538.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 mar. 2021.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa. In: CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010. pp .87-150

CROCHIK, J. Leon; KOHATSU, Lineu N.; DE LIMA E DIAS, Marian A.; FRELLER, Cíntia C.; CASCO, Ricardo. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 523 -740, set./ dez. 2012.

DUBOC, Maria José; RIBEIRO, Solange Lucas. As Salas de Recursos Multifuncionais: Organização, concepções e Práticas em Feira de Santana – BA. In.: MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (orgs). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015

ENTRIKIN, Nicholas. **The betweenness of place: towards a Geograpliy of ntodemity**, London: Macmillan, 1991.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria T. E. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 60p

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções Recentes do Conceito de Lugar e Sua Importância para o Mundo Contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, n" 9, pp. 65·83, jul./dez., 2000.

FERREIRA, Luiz Felipe. (2011). Iluminando o Lugar: três abordagens (RELPH, BUTTIMER E HARVEY) - DOI 10.5216/bgg.v22i1.15378. **Boletim Goiano De Geografia**, Goiânia, jan/julho de 2002. v. 22, n.01. p. 43-72. <https://doi.org/10.5216/bgg.v22i1.15378>

FEIRA DE SANTANA-BA. **Lei Orgânica**, Câmara Municipal de Feira de Santana, Política do Município de Feira de Santana em Educação Especial.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GLAT, R. **Somos iguais a você**: Depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. 2000. Narrative interviewing. In: BAUER, M.; GASKELL, B. (Eds.). **Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook**. p. 57-74. London, England: Sage Publications.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. *In*: ARANTES, Antônio (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. p. 176-185.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. *In*.: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. (Orgs). **Inclusão Escolar em Foco**: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

MUYLAERT C. J.; JÚNIOR, V. S.; GALLO, P. R., NETO, M. L. R; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP** 2014; 48(Esp2):193-199.

OLIVEIRA, M. A. M.; AMARAL, C. T. Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão? PUC-MG, GT: Educação Especial /n.15. 2011. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Dez 2016, vol.22, no.4, p.559-576. ISSN 1413-6538

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciantes na Educação Especial. **Educ. Real.**, Jun 2018, vol.43, no.2, p.747-770. ISSN 2175-6236

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 4, p. 964-981, 2017.

PESCE, L.; ABREU, C.B. DE M. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RELPH, Edward. **Place and placelessness**. London: Pion, 1980

RELPH, E. C. 1979. As Bases Fenomenológicas da Geografia. **Revista Geografia**. Rio Claro, vol. 4, n. 7, p. 1-25, 1979.

RIBEIRO, Solange Lucas. **A violência simbólica no cotidiano do aluno cego na escola regular**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2021.

ROPOLI, Edilene A.; MANTOAN, Maria T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12625&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860). Acesso em: 12 jan. 2020.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 4ª Edição. 2ª Reimp., São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Marilda C.; SOUZA, Lucimêre R.; SOUZA, Zenilda F. de J. Panorama sobre a Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no Município de Feira de Santana. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo S. A. **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

SANTOS, Célia Regina Batista dos; SANTOS, Edson da Silva. Identidades, afetividades e práticas pedagógicas de professoras de Geografia no ensino da cidade de Feira de Santana/BA e a influência na formação do significado deste lugar por alunos de uma escola pública. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 2, págs. 59-72, jul/dez. 2016.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva**. 2011. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ae.html>, Acesso em: 20 ago. 2021.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SARTRE, J. **As Palavras**. 2.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 ago, 2005.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A – Salvador, BA: UNEB, 2006, 184p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**/ Santa Maria / v.39 / n. 1 / p. 39 – 50 / jan./abr. 2014.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira, - São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo, Difel, 1995. p. 143-164.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, Dec. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-)

97022011000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2021.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.

VYGOTSKY, L. S. As obras reunidas de L. S. Vygotsky. Volume 2: **Os fundamentos da defectologia** (Psicologia anormal e dificuldades de aprendizagem). New York: Plenum, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y language. *In*: L. S. Vygotski. Obras escogidas II: **Problemas de Psicología General**. 2 ed. Madrid: Visor: 2001. pp. 9-348 (Originalmente publicado em 1934).

## **APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista**

### **Questões norteadoras**

- 1) Conta-me um pouquinho sobre a sua história escolar;
- 2) Fale sobre os lugares que você mais gosta na escola e diga as razões;
- 3) Fale sobre sua experiência na SRM;
- 4) Se você fosse o/a professor(a) da SRM, o que você faria para melhorar?
- 5) Fale sobre suas aprendizagens nas SRM.

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título da pesquisa:** A Sala de Recursos Multifuncionais na percepção dos estudantes com deficiência

**Pesquisador Responsável:** Franciskely Eloy Almeida

**Nome do participante:** \_\_\_\_\_

**Data de nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A Sala de Recursos Multifuncionais na percepção dos estudantes com deficiência” de responsabilidade da pesquisadora Franciskely Eloy Almeida.

Leia as informações que se segue e, em caso de dúvida, é só perguntar. Se concordar com essa pesquisa e aceitar fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de escolher, ou não, participar.

A pesquisa tem por finalidade, escutar os estudantes com deficiência matriculados no Ensino Fundamental II da rede municipal que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e tem o objetivo de, através dessa escuta, identificar as percepções acerca desse lugar.

A participação nesta pesquisa consistirá em escuta atenta da história narrada pelo participante através de encontros marcados com antecedência e que seja de acordo com a disponibilidade do participante e do pesquisado, pelo google meet, devido ao contexto de pandemia do covid-19, ao qual estamos enfrentando.

Sua participação nesta pesquisa será de grande contribuição, com a possibilidade de favorecer para uma melhor inclusão nas escolas, tornar os atendimentos oferecidos mais eficientes e significativos, trazendo muitos benefícios para os estudantes com deficiências.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. É importante informar que o nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados em revistas e eventos científicos.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Franciskely Eloy Almeida, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (75) 99175-7407, e-mail: franciskelye8@gmail.com.

Eu, \_\_\_\_\_, RG n° \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em sem participante do  
 Projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento