

**AÇÕES DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS COM OS PROFESSORES DAS
SALAS COMUNS, PROFISSIONAIS E FAMILIARES
DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES INCLUÍDAS**

Fabiana Cia¹

Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues²

Resumo: Os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) devem receber o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM), e iniciar tal atendimento na pré-escola. As SRM deverão contar com a presença de professores capacitados para atuar, não apenas com os alunos, mas com os professores regulares e com a família do aluno atendido de forma que o atendimento seja mais completo e traga mais benefícios. Os objetivos do estudo foram: (a) identificar como ocorre a relação do professor da sala de recursos multifuncionais com o professor da sala comum, familiares e demais profissionais que atendem o aluno pré-escolar incluído e (b) verificar as sugestões para a melhoria dessa relação. Os dados foram obtidos por meio de um questionário semi-aberto, composto por cinco questões, que foi aplicado com cinco professoras da Educação Especial (A, B, C, D e E) que atuavam em três pré-escolas municipais.

¹ Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunto II do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Líder do grupo de pesquisa Práticas educativas na família e na escola: Impactos no desenvolvimento infantil, cadastrado no Cnpq. E-mail: fabianacia@hotmail.com.

² Graduada no curso de Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos. Mestranda no curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: roberta.krg@gmail.com.

Financiamento: Capes e CNPq.

Os resultados mostraram uma variação entre as opiniões das participantes, em que duas delas (A e D) relataram certa dificuldade em manter contato com as famílias. Todas as participantes tentavam manter uma parceria colaborativa com os professores das salas comuns. As sugestões foram quanto à melhoria da aceitação dos alunos e a obrigatoriedade da inclusão, bem como maior participação dos pais. Verifica-se a importância da família e o papel das participantes auxiliando os professores e adaptando materiais.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão Escolar.

Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva, a educação deve se iniciar na infância, tendo como papel principal o de desenvolver as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nesta etapa, deve-se priorizar o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças que favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008a). Dentro da proposta de inclusão, as pré-escolas devem oferecer um espaço que proporcione diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessárias (BRASIL, 2006).

A relação entre a educação especial e a educação infantil na escola regular deve ocorrer em três formas de atendimentos que são complementares: momento individual, reservado para contatos e interação com a família e a avaliação do desenvolvimento da criança e suas condições de vida; momento grupal, destinado à intervenção propriamente dita com a criança, que é considerada mais eficaz quando as ações ocorrem em contexto grupal, propiciando interações e aprendizado entre as próprias crianças, além das interações entre a criança e o adulto, e trabalho conjunto com a família, de forma a fornecer o suporte necessário ao atendimento às necessidades cotidianas das crianças (OLIVEIRA; PADILHA, 2011).

Em documento mais recente (Nota Técnica SEESP/GAB n. 11/2010), verifica-se que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) têm direito à educação realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado, ressaltando-se que o AEE não possui caráter substitutivo à classe regular de ensino (BRASIL, 2010).

De fato, de acordo com a lei n. 9.394/96, o AEE às pessoas com NEE deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino, quando for necessário para atender às necessidades específicas, sendo que a oferta destes serviços deve iniciar-se na educação infantil, ou seja, na faixa etária de zero a seis anos (BRASIL, 1996).

Considera-se que a função do AEE seja de: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, sendo um complemento e/ou suplementação à formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), as SRM, espaço destinado ao AEE, devem ser espaços organizados com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às NEE (BRASIL, 2008a). Nelas, os professores devem considerar diversas áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, quais os recursos específicos para que ocorra seu aprendizado e as atividades de complementação e suplementação curricular (BRASIL, 2006).

Quanto ao alunado do AEE, o decreto nº 6.571/2008 os define como alunos com deficiências de natureza física, intelectual e sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento (sendo inclusos nesta definição alunos com autismo clássico, Síndrome de

Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação) e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b).

Segundo a Nota Técnica n.11/2010, cabe aos professores do AEE: elaborar e executar o plano de AEE do aluno identificando suas habilidades e necessidades educacionais específicas; definir e organizar estratégias pedagógicas; programar e avaliar a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala comum e nos demais ambientes escolares; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis considerando as necessidades de cada aluno; estabelecer uma articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola visando a disponibilização dos recursos e serviços; orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; e desenvolver atividades próprias do AEE como o ensino da LIBRAS para alunos surdos, ensino do sistema Braille e mobilidade para alunos cegos, enriquecimento curricular para os superdotados, etc. (BRASIL, 2010).

Quando se trata especificamente do professor do AEE que trabalhará com a criança pré-escolar incluída, é interessante ressaltar alguns princípios que norteiam também o trabalho do professor da classe comum. Ou seja, mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interação, como se relacionam com as pessoas, com os objetos e com o conhecimento. É importante que o professor da educação infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos e das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação. Para isso, o professor necessita do apoio e cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças (BRASIL, 2006).

Os conteúdos e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos por eles. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno já possui (BRASIL, 2006).

Considerando-se a importância do AEE junto aos alunos que apresentam NEE e a necessidade de que exista um bom relacionamento entre os profissionais atuantes junto ao aluno – professor da sala comum e professor das SRM e em relação à família –, para que ocorra um atendimento melhor estruturado e que tenha mais eficácia, beneficiando ao aluno em questão, justifica-se a presente pesquisa devido à temática ainda pouco explorada, buscando compreender como estas relações se estabelecem e propostas de melhorias pelos participantes. Diante disso, os objetivos deste estudo foram: (a) identificar como ocorre a relação do professor da sala de recursos multifuncionais com o professor da sala comum, familiares e demais profissionais que atendem o aluno pré-escolar incluído e (b) verificar as sugestões para a melhoria dessa relação.

Participaram deste estudo cinco professoras (A., B.; C., D. e E.) atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais em pré-escolas, sendo que as participantes possuíam a seguinte formação: (a) A. era formada em pedagogia com habilitação em deficiência intelectual, atuante há 10 anos como professora, sendo que há nove anos trabalhava em salas de recursos; (b) B. formada em pedagogia, com mestrado em Educação Especial, que atuava há 10 anos como professora, todos eles em salas de recursos; (c) C. era formada em pedagogia, com especialização em Atendimento Educacional Especializado, atuava como professora há 29 anos e há quatro anos em salas de recursos; (d) D. era formada em pedagogia com habilitação em deficiência mental, atuava como professora há oito anos, sendo cinco em salas de recursos e (e) E. era formada em pedagogia com habilitação em Educação Especial, atuava há oito anos em salas de recursos.

Foram utilizados como critérios para ser participante: a professora se interessar em participar da pesquisa e lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais em SRM.

A pesquisa foi aprovada no comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos (parecer número: 457/2010, CAAE: 0139.0.135.000-10). Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com uma explicação dos objetivos da pesquisa e do procedimento de coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada em três pré-escolas de um município de médio porte, do interior do estado de São Paulo. Para a realização da coleta de dados utilizou-se as dependências das SRM.

Como instrumento foi utilizado um questionário para os Professores. Esse questionário foi elaborado com base em instrumentos já existentes (CIA; BARHAM, 2005; SANT'ANA, 2005), e teve por objetivo verificar a atuação do professor da sala de recursos multifuncionais, sendo composto por seis questões: 1) Descreva quais ações têm sido desenvolvidas com os professores da educação comum; 2) Como é a sua participação no conselho de classe e nas reuniões pedagógicas? 3) Descreva quais ações têm sido desenvolvidas com os pais do aluno atendido na SRM; 4) Você recebe as informações necessárias a respeito dos alunos com NEE por parte do professor da sala comum e da família do aluno atendido? 5) Possui contato com outras instituições que o aluno frequente ou outros profissionais que atendem o aluno? 6) Você daria alguma sugestão para melhorar a relação professor SRM X professor da sala comum e professor SRM X família?

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizado um contato com a secretaria de educação do município alvo para autorização da pesquisa nas pré-escolas municipais. Em seguida, realizou-se um contato com a diretora e com os professores das SRM das pré-escolas, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Neste encontro foram estabelecidos os dias das coletas de dados e entregues ao projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com as professoras que consentiram a sua participação, foi agendado horário para a realização da entrevista. As entrevistas foram transcritas.

Os dados coletados foram qualitativos e foi realizada uma análise de conteúdo, considerando cada questão levantada na entrevista (COZBY, 2006). Após essa análise, a pesquisadora entrou em contato com os professores que participaram da pesquisa, a fim de entregar a análise realizada e verificar a concordância quanto às suas falas.

1 Depoimentos das professoras das SRM em pré-escolas

Na análise das respostas das participantes foram identificadas seis categorias, sendo elas: Ações desenvolvidas com os professores das salas comuns; Participação nas reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); Ações desenvolvidas com os pais dos alunos atendidos; Informações acerca do aluno atendido fornecida por pais e professores das salas comuns; Contato com as demais instituições frequentadas pelo aluno; Sugestões para melhoria da relação com a família e com os professores das salas comuns.

1.1 Ações desenvolvidas com os professores das salas comuns

Por meio dos discursos das professoras entrevistadas, constatou-se: A. relata uma grande dificuldade de aceitação por parte dos professores das salas comuns, já que eles acreditavam que os alunos atendidos pelo AEE não deveriam frequentar a sala de aula comum, e sim permanecer na SRM em período integral. Também ressalta a importância de se observar o aluno e não apenas aceitar as queixas dos professores como verdadeiras, pois muitos acabavam exagerando. Deve-se ponderar entre o que é observado e o que as professoras dizem. Como exemplo da importância de ocorrer essa ponderação A. cita um caso em que a professora fazia muitas críticas a um determinado aluno, mas, por meio de observação, foi possível verificar que ele era um dos melhores alunos da classe.

B. afirma que fazia encontros informais durante as reuniões de HTPC para sanar dúvidas das professoras das salas comuns e também fazia alguns acompanhamentos durante o período de aula para dar orientações e sugestões sobre os tipos de adaptações a serem feitas.

As ações desenvolvidas por C. ocorriam principalmente durante as reuniões de HTPC, buscava conversar com as professoras das salas comuns para saber qual a postura delas com o aluno com NEE, como os alunos estavam em sala de aula e se seguiam as orientações dadas.

As ações de D. junto ao professor da sala comum estavam relacionadas, principalmente, no auxílio com relação à orientação e mobilidade, orientando-os como agir com os alunos e levando à escola materiais teóricos. Porém, ressalta que possuía certa dificuldade em auxiliar as professoras que tinham alunos sem diagnóstico, pois desconhecia a causa. Diz que prefere dar orientações e que, em alguns momentos, auxiliava na elaboração de atividades para toda a classe e propunha atividades.

O contato de E. com os professores das salas comuns era muito restrito e havia pouca troca de informações, sendo que, com duas professoras, ela só conseguiu falar duas vezes durante o semestre. Após longos períodos de tempo, buscava perguntar como o aluno estava em sala de aula e apresentava o que foi realizado na SRM, além de dar sugestões de ações e atividades. Com os professores que atuavam na mesma pré-escola onde trabalhava, a professora conversava com maior frequência, inclusive há um caso de colaboração em que ficava em sala junto com a professora e este tipo de serviço apresentava mais resultados que o atendimento separado.

Trecho ilustrativo:

É muito precário, eu falei duas vezes no semestre com os professores de dois alunos, quase nunca converso. As ações entre longos espaços de tempo eu pergunto como está e apresento os trabalhos que eu fiz aqui na sala e dou sugestões de ações e atividades. Com os professores aqui dessa escola mesmo, eu converso direto, porque eles estão aqui e tem até um caso de colaboração e eu fico na sala junto com ela, o que em minha opinião funciona bem mais. (Professora E).

1.2 Participação nas reuniões de HTPC

A. afirma que atuava como suplente nas reuniões e não passava com frequência as informações para todas as professoras, mas falava em particular com determinados professores. A professora B. participava das reuniões como os demais professores, sendo que ela e a outra professora de educação especial da escola ficavam responsáveis por passar informes específicos da área e dar esclarecimentos sobre cursos.

Já C. sempre participava das reuniões e buscava dar informações sobre a educação especial. Porém, segundo ela, sempre que o foco da reunião seguia para este assunto, os demais professores perdiam o interesse.

D. participava do HTPC e sempre utilizava este espaço para dar sugestões e orientações de atividades a serem realizadas com toda a turma. E. diz participar das reuniões, porém só buscava ter contato com as professoras quando precisava dar alguma informação, se colocando à disposição, sempre que necessário.

Trecho ilustrativo:

Nos HTPC vão todos os professores, só que eu não falo lá, quando tem alguma coisa para falar sobre o aluno ou dar dicas, essas coisas, eu falo em particular mesmo e não na frente de todo mundo. Até porque tem uns professores que nem têm contato com o aluno aí não tem porque falar. (Professora A).

1.3 Ações desenvolvidas com os pais dos alunos atendidos

Verificou-se que a relação de A. com os pais dos alunos atendidos na SRM era bem variada. A maior parte das famílias apenas ia até a escola no primeiro dia de atendimento para preencher a anamnese e depois não retornava. A partir disso, o contato se restringia a bilhetes. Quando a dificuldade em manter contato com a família é muito grande, solicita o auxílio de uma psicóloga para conversar com os pais e poder obter informações sobre os alunos no período em que ficavam em suas casas. A. informou que alguns familiares omitiam informações

sobre os alunos ou não contavam a verdade sobre suas habilidades, o que acabava dificultando o trabalho.

A respeito dos familiares, B. diz que estes participavam, inicialmente, respondendo à anamnese e era mantido um contato semanal em que a professora buscava informar aos pais sobre o que foi realizado no AEE e fornecia dicas sobre atividades que poderiam ser feitas em casa como forma de estímulo, além de pedir o auxílio dos pais na observação de determinadas ações dos alunos fora do ambiente escolar.

Com os familiares dos alunos atendidos, C. realizava uma anamnese, que geralmente era bem demorada, para conseguir todas as informações necessárias e estes eram convocados a cada dois atendimentos, para conversarem sobre os avanços dos alunos e dar orientações, sempre estabelecendo uma relação de amizade.

D. afirma que as ações junto aos pais eram mais complicadas, sendo que tentava orientá-los sobre formas de estimular o filho em casa, porém estes não realizavam o que era proposto. Segundo ela, alguns familiares não estimulavam em casa e não compareciam aos encaminhamentos solicitados, porém ressalta que há uma mãe que sempre auxiliava.

O relacionamento de E. com os pais ocorria tranquilamente, pois eram pais de alunos já atendidos há muito tempo. Sempre buscava dar muitas orientações e algumas dicas, inclusive orientando que deixassem os filhos ‘crescerem’ sem proteger demasiadamente. Compartilhavam muitas informações, eram passadas devolutivas sobre o que é feito na SRM e os pais levavam informações dadas pelos médicos e demais profissionais.

Trecho ilustrativo:

Isso é complicado. Eu tenho tentado orientar o que fazer com os bebês, mas eles não fazem. Eu, por exemplo, fiz uma colher adaptada para comer e a mãe não usava e dava para perceber. Mas eles não fazem, tem uma família que nem estimula, nem vai aos encaminhamentos, até acionaram o conselho tutelar, eles não fazem nada. Só tem uma família super participativa, a de uma criança com deficiência auditiva, que estimula do jeito que eu falo, ajudou a trabalhar os animais. (Professora D).

1.4 Informações acerca do aluno atendido fornecida por pais e professores das salas comuns

A participante A. procurava observar o que ocorria em sala de aula comum e não apenas aceitar as informações passadas pelas professoras para que seja ponderado o que é dito com o que é observado. Já os pais quase nunca comparecem à escola e várias vezes omitem o que acontecia.

B. afirmou que todas as informações necessárias para seu atendimento eram recebidas, tanto pelos pais quanto pelos professores. Já a participante C. diz que recebia mais informações por parte da família por meio de um processo vagaroso, já que os professores normalmente encaminhavam alunos com justificativas vagas.

Para D., o recebimento de informações era muito variado. Os professores das salas comuns passavam mais informações e os familiares buscavam esconder. A participante E. informou que recebia as informações necessárias quando possuía tempo para conversar com as famílias e professores, pois todos falavam o que era preciso.

Trecho ilustrativo:

Mais da família, os professores sempre me mandam falando que choram, que não sei o que. Só falam coisas negativas deles, que não prestam atenção, é muito vago, pego mais pela observação. Pela família consigo pela anamnese só que é uma coisa vagarosa, porque às vezes não contam tudo logo no começo, escondem algumas coisas, procuro os pais e as pessoas com quem a criança mais fica, a avó, o pai... eu estabeleço que se não comparecerem que assinem o termo e dêem lugar para quem tem interesse. (Professora C).

1.5 Contato com as demais instituições frequentadas pelo aluno

Verificou-se que a participante A. não tinha contato com outras instituições, pois seus alunos atuais não frequentavam instituições. No entanto, afirma que a aluna com deficiência visual fazia atendimento e a aluna com deficiência intelectual frequentava uma instituição de

ensino especial. B. e C. procuravam manter uma conversa com os demais locais, sendo que C. afirma que ia até as outras escolas buscar informações, ligar para as instituições e chamar para conversar. D. também procurava manter contato. A participante E. não buscava manter contato com outros locais.

Trecho ilustrativo:

Sim, eu costume entrar em contato, na USE da UFSCar, em posto de saúde para pegar informação, na instituição de ensino especial eu também converso, é um trabalho em equipe. (Professora D).

1.6 Sugestões para melhoria da relação com a família e com os professores das salas comuns

As sugestões de A. estavam relacionadas com a melhoria da aceitação por parte do professor da sala comum, mostrando a eles que existia um respaldo para sua atuação. Com os familiares seria mais difícil, pois o contato se restringia a bilhetes.

B. acreditava que a relação com os professores já estava sendo suficientemente boa, porém ressalta a importância de mais tempo vago para poder ir até as salas de aula e auxiliar os professores, já que todo o período acabava ocupado por atendimentos. B. acreditava que a relação com os pais não precisava melhorar. A participante C. afirmou estar sempre aberta aos familiares e conquistando os professores vagarosamente, porém salienta a importância de que haja mais cursos para estes.

Para melhorar seu relacionamento com os familiares e com os professores, D. sugere que, com os professores poderia ocorrer mais encontros, pois só tem tempo para conversar durante as reuniões de HTPC, sendo que estas tinham uma duração muito curta. Acredita, também, que o ideal seria que pudesse permanecer na sala de aula do aluno para auxiliar a professora, mas seus alunos estudavam no período oposto. Com a família, não sabe quais sugestões poderiam ser feitas, pois nunca conheceu uma família realmente participativa, considerando que todas são bastante negligentes.

A participante E. acredita que seu relacionamento com os pais não precisa melhorar, e com os professores era algo difícil de opinar pois, além de não conhecê-los direito, acha injusto que eles tenham que trabalhar mais, sugerindo então que fosse feito um trabalho em parceria em que ambos planejariam as aulas em conjunto.

Trecho ilustrativo:

Sugestão... com o professor melhorar a aceitação, mas assim, mostrar que tem o respaldo, que ela tem que aceitar, mas que eu estou aqui para ajudar. Mas, a família é difícil, a família não vem, não adianta, você faz de tudo... no começo, ainda tem contato porque eu tenho que fazer anamnese e tudo mais, mas depois só falo por bilhete. (Professora A).

2 Atuação do professor de educação especial em SRM

Uma das funções do professor de educação especial, atuante em SRM, é a de estabelecer articulação com o professor da sala de aula comum (MENDES, 2006), como previsto no art. 13 do decreto 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE, para que se disponibilizem os serviços, recursos e estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010). Por fazer parte da equipe educacional da escola é necessário que exista um contato permanente entre estes profissionais (MANZINI, 2011). No entanto, verifica-se que, embora necessário, este contato entre os professores é algo bem escasso. A resistência de alguns professores das salas comuns frente aos alunos com NEE pode evidenciar a falta de preparo mínimo destes para trabalharem com estas crianças, bem como a pequena contribuição, com relação a isto, que os professores de Educação Especial têm dado no ensino regular (MENDES, 2010), seja pela ausência ou pouca diretriz que os professores da educação especial têm para atuarem em parceria com os professores das salas comuns, seja pelo pouco tempo, dificuldade de contato com este professor ou mesmo quanto à localização da SRM.

A falta de aceitação por parte de alguns professores pode estar relacionada com seu desconhecimento sobre alunos com

NEE. Observa-se que há um consenso na literatura sobre esta necessidade de prover formação inicial para ensiná-los a criarem classes que acomodem as reais necessidades de seus alunos bem como incluir, além da questão teórica, a parte prática na formação, principalmente com alunos ditos da Educação Especial (MENDES, 2010; VITALIANO; MANZINI, 2010).

De acordo com Tartuci e Vieira (2011), a visão dos professores das salas comuns, está mais voltada à questão do direito, do que está previsto na legislação, mas que não está sendo garantido na realidade, ou seja, torna-se uma visão de prezar apenas pela socialização, sendo necessária prover condições para que isto mude, como o auxílio de outros profissionais.

Esta provável falta de conhecimento sobre como lidar com os alunos com NEE, gera desestabilidade em relação à sua atuação profissional, sendo que estes, embora sejam responsáveis pelos encaminhamentos, não sabem quais características devem ser consideradas para que o aluno deva ser elegível para um atendimento mais especializado.

O contato entre o professor da SRM e o da classe comum torna-se importante, pois este professor pode atuar na formação continuada dos demais professores por possuir maior contato com a área e ter mais subsídios teóricos e práticos, entretanto, o espaço para esta formação muitas vezes acaba resumindo-se ao tempo disponibilizado nas reuniões pedagógicas realizadas pela escola.

Estas reuniões, segundo pesquisas, ainda são utilizadas de forma muito burocrática, com repasse de informações ou cursos previamente designados pela secretaria de educação que podem ser, muitas vezes, descontextualizados da realidade da escola (FONTES, 2009).

Na pesquisa de Barreto e Gonçalves (2011), o espaço de planejamento pedagógico, aqui sinalizado como HTPC, foi visto como um local que permite um contato permanente, embora em um curto período de tempo, em que as professoras da educação especial podem trocar informações como sugestões de adaptações para o professor

da classe comum, disponibilização de material didático e até mesmo planejamento de atividades em conjunto.

Embora exista o espaço, e parte das professoras se mostrem interessadas em utilizá-lo para realmente passar informações a respeito da área de educação especial, surge a questão de pensar o quão relevantes estas informações estão sendo para os professores das salas comuns, pois, se o contato entre eles é restrito, e em alguns casos inexistentes, as reais necessidades podem não ser contempladas.

Uma das estratégias que foi apontada por algumas professoras, seria a de estabelecer parcerias com os professores das salas comuns, participando da aula e trabalhando com estratégias pedagógicas no contexto do aluno, em sala de aula, juntamente com o professor da sala comum. A literatura internacional e nacional (COOK; FRIEND, 1993; ASSIS, MENDES; ALMEIDA, 2011) tem apontado como uma estratégia para solucionar os problemas de ensino e aprendizagem e maximizar o desenvolvimento socioemocional dos alunos com NEE, o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e os professores de educação especial. Um dos modelos de serviços de apoio nesta direção é o de ensino colaborativo ou co-ensino. Neste modelo, um professor da sala comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino. A emergência deste modelo ocorreu como uma alternativa para as salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, no sentido de garantir que todos os recursos que o aluno necessita devem acompanhá-lo no contexto de sala de aula comum.

Na relação família e escola, sabe-se que a colaboração entre estes dois grupos torna-se importante já que são os dois contextos ambientais de aprendizagem mais significativas para a criança, sendo que ambos terão uma influência decisiva na orientação de seu futuro pessoal (TOLEDO; GONZÁLEZ, 2007). Neste estudo, foram vistas relações que, quando consideradas 'ideais', demoram um longo período para se estabelecerem, pois é necessário as famílias criarem laços de confiança com o professor da sala de recursos multifuncionais. As

relações ditas pelos professores como ‘não ideais’ tendem a se manter assim, pois grande parte deles não apresenta sugestões de melhorias. Cria-se um ciclo vicioso de culpabilização em que nenhuma das partes quebra o ciclo definitivamente.

Entretanto, é desejável que exista uma colaboração entre escola e família, que sugere uma relação em nível de igualdade, sendo que esta dificilmente ocorrerá se for mantida uma posição de especialistas por parte da escola que encara a família como meros aprendizes, ignorando todo o conhecimento que possuem sobre seus filhos. As famílias, quando se sentem ouvidas e acolhidas, se predispõem a participar mais ativamente e a ouvir e aprender (MENDES, 2010), ou seja, a relação entre família-escola poderá ser estabelecida quando estes dois âmbitos estiverem se expressando na mesma linguagem, com os mesmos interesses e buscando caminhar na mesma direção. Deve existir uma credibilidade e confiança mútua e uma estrutura de relação aberta, flexível e direta que permita adequar tanto a família quanto a escola à realidade da criança com NEE (TOLEDO, GONZÁLEZ, 2007).

Com relação ao envolvimento, deve-se considerar as especificidades de cada família, pois nem todas poderão participar da maneira como a escola espera devido à circunstâncias particulares, entretanto deve-se assegurar uma participação imprescindível para a convivência oferecendo mais opções de participação para as famílias (MENDES, 2010).

Salienta-se aqui a necessidade de tornar flexíveis as situações particulares de cada família e, por meio de um intercâmbio de informações, transmitir, numa visão realista, sejam eles maiores ou menores, os avanços alcançados pelas crianças (PANIAGUA, 2004), de forma que estes familiares passem a fazer parte da educação, a oferecer apoio e a compartilhar as decisões tomadas no cotidiano de seus filhos (OLIVEIRA, 2010). Outro ponto importante, destacado pela maioria das professoras, é a necessidade de reuniões periódicas ou que o contato com os pais se torne mais frequente para que se possa informá-los e discutir sobre todas as mudanças e adaptações

feitas no ambiente escolar, o que também pode ser visto na pesquisa de Oliveira (2010).

É importante fazer com que estas famílias se sintam acolhidas e tenham seu papel valorizado na escola, podendo se sentir livres para agir com seus filhos, conforme seu modelo educativo, sem sofrer críticas permanentes ou constantes sugestões para uma suposta “normalização” de seus filhos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Os limites e conflitos com relação à participação dos pais na escola podem ser produto de uma imagem negativa que têm de si mesmos como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem, mas estas limitações também podem estar relacionadas ao corpo docente, como receios que os professores sentem de serem cobrados e fiscalizados pelos pais, a percepção de que os pais não têm capacidade ou condições de auxiliar os filhos (POLONIA; DESSEN, 2005). Mesmo podendo possuir diversas causas que gerem esta discrepância na relação, este contato é fundamental, entretanto é preciso criar condições favoráveis para que isto ocorra aproveitando todos os momentos disponíveis para a participação da família, seja em um momento de brincadeira livre na hora da entrada dos alunos ou em horários pré-estabelecidos, de qualquer modo, estes encontros devem servir para alcançar os objetivos mínimos de troca de informação e, se possível, os máximos de compartilhar momentos na escola envolvendo a todos. Quando estes momentos não forem rotineiros, devem-se estabelecer formas alternativas de comunicação, como bilhetes, telefonemas e agendas que devem servir para passar um retrato o mais fiel possível do cotidiano do aluno (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Na relação entre os professores das salas de recursos multifuncionais e as instituições que as crianças frequentam, poucas professoras realmente mantêm um contato com as instituições e profissionais, ou seja, todo o conhecimento e informação que complementaria o atendimento, tornando-o mais efetivo, acaba não existindo.

Quanto às sugestões para melhorias na relação, as professoras apontaram a necessidade dos professores da sala comum aceitarem os alunos incluídos, terem mais tempo vago para poderem se reunir com os professores da classe comum, oferecer cursos para os professores da classe comum, permanecer na sala de aula para atuar com parceria com o professor da sala comum. Quanto à relação com os pais, não houve sugestões dos professores, mesmo no caso dos que apontaram problemas nessa relação. De fato, muitas vezes a escola não sabe como aproximar os pais do contexto escolar, não fazendo ações efetivas para fomentar essa relação.

De forma mais sistematizada, a participação dos pais pode ser categorizada em cinco tipos (EPSTEIN, 1986), complementares entre si (POLONIA; DESSEN, 2005): 1) Obrigações essenciais dos pais (atitudes da família ligadas ao desenvolvimento global da criança); 2) Obrigações essenciais da escola (formas e estratégias usadas pela escola para informar os pais, e integrá-los); 3) Envolvimento dos pais em atividades de colaboração na escola (como os pais trabalham com a equipe da direção no que concerne ao funcionamento da escola como um todo); 4) Envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa (mecanismos que os pais utilizam para acompanhar as atividades escolares dos filhos em casa, como por exemplo, as tarefas escolares); 5) Envolvimento dos pais no projeto político da escola (participação efetiva dos pais nas tomadas de decisões quanto às metas e projetos da escola).

Por fim, destaca-se que a SRM não deve ser configurada como um espaço diferenciado da sala de aula comum, não podendo ser nem parecer distante da educação escolar centrada nos princípios de inclusão. Deve ser, então, um espaço pedagógico, significativamente relevante que fortaleça o papel especializado da educação daqueles indivíduos com deficiências, tornando-se assim compatível ao processo de ensino-aprendizagem (COSTA, 2011).

Considerações Finais

Conclui-se que, embora haja variação entre as situações vividas pelas professoras entrevistadas, estas confirmam a importância de estabelecer um bom relacionamento com os familiares das crianças atendidas, pois, quando este existe, o desenvolvimento ocorre de maneira mais efetiva e não se restringe apenas à sala de aula. Salienta-se a necessidade de que a família esteja mais presente na escola, informando-lhe não apenas as dificuldades de seus filhos, mas os avanços que alcançam. Até mesmo para que a família dê continuidade e participe de todo o processo de estimulação que é oferecido à criança.

Com relação aos professores da sala comum, verifica-se o papel do professor da SRM de atuar como colaborador, identificando as necessidades dos alunos, fornecendo informações a respeito de adaptações e trabalhando a aceitação dos professores com relação aos alunos com NEE. Quanto às sugestões, as professoras relataram a necessidade de maior tempo para o desenvolvimento de suas funções e uma maior participação tanto dos professores quanto dos pais, salientando que acreditam em uma maior eficácia no trabalho realizado em colaboração. Percebe-se que a maioria dos professores tem iniciativas para melhorar essa relação, no entanto, falta-lhes tempo ou mesmo estratégias.

Ressalta-se que esse estudo foi desenvolvido com poucos participantes e que amostras ampliadas, em outros municípios seriam aconselháveis para ter maior generalização dos resultados. Ou mesmo seria interessante desenvolver esse estudo com os professores da sala comum, para que relatassem a sua relação com os professores das SRM.

ACTIONS OF TEACHERS WHO TEACHS IN MULTIFUNCTION RESOURCE CLASSROOMS AND ITS RELATIONS WITH REGULAR CLASSES, PROFESSIONALS AND INCLUDED PRESCHOOL CHILDREN'S FAMILIES

Abstract: Students with special needs must receive a Specialized Educational Service and it should occur, preferentially, in multifunction resource classrooms. It is better when this contact begins during kindergarten. These classrooms must have trained teachers to work with the resources. The students, the regular teacher and the student's family must be trained as well so the service can be more complete and with more benefits. The objectives of this study were: (a) to identify how the relationship between the regular and the specialized teacher and between those teachers and the student's family happens and (b) to verify the teacher's suggestions to improve those relationships. Data were collected through five essay questions that were applied with five specialized and experienced kindergartens teachers (A, B, C, D and E). The results showed variations between the participants opinions. Two of them (A and D) related some difficulties to keep in touch with the families. All of them try to establish a collaborative partnership with the teachers. Their suggestions were about the improvement the way of regular teachers accept the presence of the students with special needs in their classrooms and the obligation of inclusion. They also said that the parents should participate more often. It was possible to verify the importance of the family and its participant's role helping teachers and in adapting materials.

Keywords: Specialized Educational Service. Special Education. Early Childhood Education. School Inclusion.

Referências

ASSIS, C. P.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: Um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare**, v. 6, p. 1-15, 2011.

BARRETO, C. A. O. T.; GONÇAVES, A. G. Atuação de professores da Sala de Recursos Multifuncionais em um município do interior do estado do Tocantins. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Inclusão: pesquisa e ensino, 6, 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, p. 2510-2518.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Salas de recurso multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB n. 11/2010** de 7 de maio de 2010. Apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Comportamentos dos professores frente a alunos com necessidades educacionais especiais In: ENCONTRO REGIONAL DO INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING, 2005, São Carlos. **Anais do Encontro Regional do International Council on Education for Teaching**. São Carlos: EDUFSCar, p. 1-9.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n.3, p. 1-16. 1993.

COSTA, V. B. A sala de recursos: algumas contribuições ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011. Inclusão: pesquisa e ensino. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, p.1738-1750.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2006.

EPSTEIN, J. L. Parents' reaction to teacher practices of parent involvement. **The Elementary School Journal**, v. 86, p. 277-294, 1986.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: Uma proposta de educação inclusiva. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 312.

MANZINI, E. J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011. Prática pedagógica na educação especial - Multiplicidade do atendimento educacional especializado. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Vitória, p.1-19.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Martin, 2010. p. 303.

OLIVEIRA, Z. M. R. P. **Educação infantil** - fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 569 p.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011. Prática pedagógica na educação especial - Multiplicidade do atendimento educacional especializado. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Vitória, p.1-18.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação** – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil**: Resposta educativa à diversidade. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256 p.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: Concepção de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

TARTUCI, D.; VIEIRA, S. S. As práticas educativas de professores de educação infantil envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011. Inclusão: pesquisa e ensino. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, p.322-331.

TOLEDO, M. E.; GONZÁLEZ, E. Intervenção no contexto familiar dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais. In. GONZÁLEZ, E. (Org). **Necessidades Educacionais Específicas: Intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: ARTMED, 2007. p.403-406.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.

Artigo recebido em: 30/08/13

Aprovado para publicação em: 05/11/13