



## A AÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: SANTO ANDRÉ E ALAGOAS EM FOCO

Lorayne Cristina do Vale<sup>1</sup>  
Rafaela Cordeiro Gama<sup>2</sup>  
Wanessa Lopes de Melo<sup>3</sup>  
Agda Malheiro Ferraz de Carvalho<sup>4</sup>  
Karin Gerlach Dietz<sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como professores da rede pública, que atuam na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), em diferentes redes, significam a sua atividade docente. A perspectiva teórico-metodológica adotada é da psicologia histórico-cultural. As informações foram coletadas mediante entrevista junto a duas educadoras, uma que atua no município de Santo André, Grande São Paulo, e outra vinculada à rede estadual de Alagoas. As entrevistas são do tipo não estruturadas, com o intuito de dar liberdade às pessoas para falar, enquanto para análise emprega-se a Análise Temática, por esta considerar o discurso como ferramenta de produção de dados. Ao se fazer um resgate legal sobre a temática, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sancionada em 2001, estabelece a aprendizagem cooperativa para todos em sala de aula regular, mas também permite que haja um espaço específico, de caráter “preparatório”, para o acesso a sala comum, na possibilidade de existência de salas especiais em caráter transitório. Com a promulgação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a Educação Especial passa a ser entendida como uma modalidade transversal, que perpassa todas as etapas e modalidades de educação. Sob essas condições, mesmo havendo marcos legais de âmbito nacional, nota-se que existem diferenças regionais na sua aplicação, como público atendido e concepções teórico-metodológicas adotadas. Emerge, das falas das educadoras entrevistadas, a descrição de um cenário de atendimento que mudou com os anos em sua forma, junto às normativas, uma vez que ambas as redes contam com mais recursos e profissionais, mas que, quando se analisa seu conteúdo, ainda não se nota significativas alterações atitudinais, de possibilidade de acolhimento a todos e de trabalho com as desigualdades sociais que constituem nosso país.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, [lorayne.leduc@gmail.com](mailto:lorayne.leduc@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho – UM - em cotutela com a Universidade Federal do ABC - UFABC, [rah.rafaela@gmail.com](mailto:rah.rafaela@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, [waneslm@gmail.com](mailto:waneslm@gmail.com);

<sup>4</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, [agdamefc@yahoo.com.br](mailto:agdamefc@yahoo.com.br);

<sup>5</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, [karingdietz@gmail.com](mailto:karingdietz@gmail.com).



**Palavras-chave:** Sala de Recursos Multifuncional, Educação Especial, Educação Inclusiva, Deficiência, Desigualdade Social.

## INTRODUÇÃO

A vivência na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no município de Santo André e no Estado de Alagoas explicitou a necessidade de se investigar esse espaço. Entende-se que, embora essas salas estejam alocadas dentro da escola regular, acabam funcionando de maneira diferente das demais, tanto no que diz respeito à organização espacial e temporal, quanto na forma de atendimento aos estudantes, objetivos a serem atingidos e instrumentos e materiais utilizados para tal. Esses pontos levaram a questionar se ocorre e de que maneira ocorre alguma relação entre o que é vivenciado pelos estudantes com deficiência na SRM e na sala regular, possibilitando, por meio disso, uma educação que caminhe para um processo inclusivo.

O percurso histórico de cada um dos locais pesquisados difere em seu tempo de implantação e forma.

Batistão (2013) discute acerca da função social do professor e da equipe de educação inclusiva e faz um resgate do processo de implementação da educação especial e inclusiva no município de Santo André:

[...] dois anos após a Constituição Federal de 1988 declarar o direito à educação a todos, Santo André, buscando transformações na área educacional, dá início ao planejamento e articulações objetivando encontrar caminhos possíveis para atender indistintamente os alunos na rede regular de ensino, quando então é promulgada a Lei Orgânica do município (BATISTÃO, 2013, p.63-64).

Ao se fazer um resgate legal sobre a temática, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sancionada em 2001 (BRASIL, 2001), estabelece a aprendizagem cooperativa para todos em sala de aula regular, mas também permite que haja um espaço específico, de caráter “preparatório”, para o acesso a sala comum, na possibilidade de existência de salas especiais em caráter transitório. Com a promulgação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (BRASIL, 2008), a Educação Especial passa a ser entendida como uma modalidade transversal, que perpassa todas as etapas e modalidades de educação.

Ao comparar a história da Educação Inclusiva do município de Santo André com a história da Educação Inclusiva no Brasil, é possível analisar que a efetivação de políticas

públicas em Santo André ocorre de maneira precursora. No ano de 1998, o município começa a atender alunos com diagnóstico do ensino fundamental, ciclo I nas salas comuns (BATISTÃO, 2013).

Após aumento da quantidade de matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular da rede de Santo André, ações são estruturadas para que possam qualificar o atendimento. Em 2005, é criado o Núcleo de Práticas em Educação Inclusiva (NUPEI), para atender crianças com suspeita ou diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) no contraturno escolar, tendo como polo duas escolas municipais.

O trabalho do NUPEI aconteceu entre os anos de 2005 e 2009, quando as primeiras SRM foram implementadas no município. Atualmente, o serviço conta com 23 salas de recursos, 1 polo de deficiência visual e 2 polos bilíngues distribuídas por 26 escolas, sendo atendidas crianças com deficiência intelectual; deficiência auditiva; deficiência visual; deficiência física; transtorno do espectro autista; altas habilidades e superdotação.

No Estado de Alagoas, a história da Educação Inclusiva é mais recente, principalmente quando voltamos o nosso foco à SRM. Foi apenas no ano de 2022 que se efetivou, nas escolas do Estado, após abertura de concurso específico, equipe técnica administrativa e pedagógica para organização e planejamento da SRM.

Além disso, diferentemente do público atendido no município de Santo André, Alagoas recebe, na SRM, estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e, também, Dislexia (GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS, 2022). No caso de Santo André, tais alunos são encaminhados, quando há vaga, para o Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar, voltado para avaliação, estimulação precoce e atendimento terapêutico de crianças com transtornos de aprendizagem e afins.

Diante desse percurso, de estudo das políticas nacionais, estadual e municipal, e das inquietações geradas ao longo dele, esta pesquisa tem como principal objetivo analisar como professores da rede pública, que atuam na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), em diferentes redes, significam a sua atividade docente.

Nota-se que não tem sido estudado o espaço em si das SRM, suas significações e contribuições (ou não) para o processo inclusivo como um todo, confirmando, muitas vezes, a redução da potência pedagógica deste universo à condição de “espaço à parte”.

Nesse cenário, a pesquisa, no método, descreve e explica os procedimentos de coleta e análise de informações, para que o leitor tenha a possibilidade de, em face dos objetivos elencados, identificar como foi conduzido o trabalho. Posteriormente, são apresentadas as entrevistas realizadas com duas professoras que atendem crianças com deficiência na SRM,

uma de uma escola municipal, localizada em Santo André, Grande São Paulo, e outra de uma escola estadual, localizada em Alagoas. Por fim, são expostos aspectos que se mostraram relevantes na investigação e que possam contribuir para a conceitualização da SRM e a efetivação, por meio dela, de uma educação que possibilite a inclusão.

## **MÉTODO**

Com o objetivo de analisar como professores da rede pública, que atuam na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), em diferentes redes, significam a sua atividade docente, as pesquisadoras adotaram um percurso específico. O espaço do método é destinado a descrever como foi percorrido esse caminho.

Primeiramente, são descritas as escolas que fizeram parte da pesquisa e os profissionais entrevistados. Em um segundo momento, os procedimentos de coleta e análise das informações são apresentados.

### **Local e participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa duas professoras da SRM, uma que tem como local de trabalho uma escola pública e municipal de Santo André e outra que atua em uma escola pública estadual da rede de Alagoas.

A escola municipal está localizada na macrozona urbana do município, pertencente ao Grande ABC, região metropolitana do Estado de São Paulo. A escola não se encontra numa região central. Atende estudantes do segmento de Educação Infantil (2º ciclo inicial e final), isto é, crianças de 4 e 5 anos; do Ensino Fundamental (do 1º ao 4º ano), com crianças de 6 a 9 anos; e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, organizada em ciclos. Em todas as modalidades educacionais atendidas, há a presença de estudantes com deficiência. Atende cerca de 1300 alunos em sua totalidade, sendo a escola da rede municipal de ensino com mais matrículas. Destes, 38 são estudantes com deficiência e 18 deles são atendidos na SRM.

A professora entrevistada da cidade de Santo André, Márcia, trabalha na função desde 2019. Era, desde 2015, professora da sala de aula regular e, mediante entrevista e avaliação, passou a atuar em uma SRM. É formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e Psicomotricidade.

A escola Estadual está localizada no Complexo Benedito Bentes, município de Maceió, capital do estado de Alagoas, região nordeste do Brasil. No turno matutino, funciona o Ensino Médio do 1º ao 3º ano; no vespertino, as turmas do Ensino Fundamental, Anos

Finais; no turno noturno, as turmas do EJA regular e EJA modular. A escola atende cerca de 1500 alunos, abrangendo os 3 turnos.

No turno matutino, há um total de 26 alunos público alvo do AEE, sendo quatro diagnosticados, 24 indicados pelos professores e dois com atestado médico referente à cirurgia oftalmológica com possível perda de visão. No turno da tarde, há um total de 14 alunos, sendo dois com diagnóstico e os demais com laudo desatualizado. Foram apresentados 2 casos de alunos matriculados no EJA, porém os dados para esse turno encontram-se com inconsistência.

A professora entrevistada do Estado de Alagoas, Ana, trabalha a menos de 1 ano em SRM. Foi no concurso realizado em 2021, pelo Governo de Alagoas, para professor de Educação Especial, que a professora ingressou na rede. Atua, também, há 15 anos, como pedagoga em outra rede de ensino. É formada em Pedagogia, com Doutorado em Educação e especialização em Educação Especial.

### **Procedimento de produção e análise dos dados**

Inicialmente, foi estabelecido um contato inicial com a direção da instituição (setor administrativo e técnico), solicitando autorização para realizar entrevistas junto à professora da SRM. Foi feito, por telefone, um contato inicial com a profissional, marcando um encontro, para que fossem apresentados e explicados os objetivos da pesquisa e seu procedimento metodológico, buscando consentimento para futuros encontros. No encontro, um termo de concordância livre e esclarecida foi assinado pelas participantes. A produção de dados consistiu na realização de entrevistas não estruturadas junto ao educador. As entrevistas foram gravadas (áudio) e transcritas para serem analisadas.

Como procedimento de análise dos dados, se optou pela análise temática, por ter a linguagem como base para a produção de dados, isto é, o discurso dos entrevistados. Segundo Rosa e Mackedanz (2021), a análise temática envolve a busca de padrões repetidos de significados a partir de um conjunto de dados. A partir do encontro de tais padrões, categorias de análise foram levantadas e postas como essenciais para a análise dos dados e alcance do objetivo traçado na pesquisa.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As entrevistas feitas com as duas educadoras possibilitaram, por meio da análise realizada, a construção de categorias que permitirão ao leitor o desvelar das significações acerca da Sala de Recursos Multifuncional. Foram elaboradas três categorias a partir da



análise das entrevistas: Teoria X Prática inclusiva; Sala de Recursos Multifuncional X Sala Regular; Espaço e materiais.

A seguir, cada uma das categorias será analisada por meio da articulação de trechos das entrevistas com o referencial teórico-metodológico adotado e publicações correlatas.

## 1. TEORIA X PRÁTICA INCLUSIVA

Considerando a relação teoria-prática posta na realidade do trabalhador docente, entende-se que ela, nem sempre, se revela em sua atividade, apresentam-se como fragmentada e segmentada. Tal fato pode ser analisado na fala da professora de Santo André, Márcia:

Olha, na teoria, eu acho um discurso meio bonito [...], mas, na prática eu percebo assim... Não é que não funciona, ainda não tem todos os envolvidos [...]. A maioria vê, me desculpe a palavra, mas eu sinto que algumas professoras veem como um estorvo dentro da sala de aula [...]. Precisa conscientizar mais ainda. Porque assim, leis a gente tem bastante, bonitas e bacanas. A gente sabe que tem leis. A gente sabe que tem livros variados que falam de como fazer, mas as pessoas precisam estar interessadas nesse conhecimento, interessadas em saber como fazer, o que fazer... e, também, estar consciente que não é uma coisa fácil (Márcia, professora da SRM de Santo André).

Márcia apresenta, sob o seu ponto de vista, a dificuldade de se concretizar a Educação Inclusiva, de tê-la, na prática, efetivada. Aponta alguns entraves encontrados para tal, como a carência de interação entre os profissionais envolvidos; o preconceito, manifesto ou não, dos professores diante da criança com deficiência; e a falta de possibilidades construídas pelo professor defronte às diferenças comportamentais e de aprendizagem dos estudantes, o que impediria a efetivação daquilo que está posto nas leis como obrigatoriedade de ação.

Algo semelhante também foi apontado por Ana, quando perguntada sobre dificuldades de articulação entre teoria e prática inclusivas:

Muitas dificuldades [encontradas no estabelecimento da relação entre teoria e prática], uma vez que a escola não se compromete com a inclusão dos alunos e com o processo de aprendizagem. A desorganização e a falta de diálogo com os alunos e professores dificultam a inclusão. A escola não sabia nem quem eram os alunos matriculados que tinham laudo ou alguma dificuldade. Esse é um exemplo da falta de cuidado com os alunos e com a inclusão dos mesmos na escola (Ana, professora da SRM de Alagoas).

Ana, em sua fala, expõe não só a dificuldade no estabelecimento de relação entre teoria e prática, mas, precisamente, aponta uma barreira encontrada para seu estabelecimento: atitudinal. Os educadores da escola não enxergam a deficiência do aluno, no sentido de negá-la e ignorá-la, revelando que não basta, à escola, aceitar matricular a pessoa com deficiência para haver inclusão, mas (re)considerar o espaço de recebimento dessa pessoa, com suas diferenças, e ressignificar as relações estabelecidas.

Conforme expõe Medeiros e Cabral (2006, p.14), a possibilidade de articulação entre teoria e prática “é necessariamente marcada pela dialética, ou seja, a construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática”.

No entanto, o professor, algumas vezes, não consegue alcançar essa superação, ou mesmo, conforme apresenta Ana, a escola como um todo. Nesse sentido, Márcia relata que “é preciso conscientizar mais ainda”. Mas o que seria necessário para isso acontecer? Como se gera ou se expande a consciência? Marx e Engels (1932/1984) auxiliam no encontro de respostas quando explicam que “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (p. 23). Considera-se, então, que é preciso que os professores analisem criticamente a sua atividade e, junto à formação continuada, e coletivamente, ampliem sua perspectiva de atuação.

A necessidade de apoio à ação foi comentada pelas duas profissionais entrevistadas, mas de modos distintos. Ana menciona:

Eu tenho me apoiado muito para entender [minha prática] na teoria, entendendo o funcionamento, entendendo a melhor forma de aprendizagem de cada aluno. Talvez o que me deixa muito insegura é que é muito vasta [a teoria] pra questão da inclusão. Então, a gente tem vários tipos de deficiências pra serem acolhidos (Ana, professora da SRM de Alagoas).

Nesse sentido, Gardou e Develay (2005, p.44) consideram que “Em educação inclusiva, as dificuldades dos alunos continuam ainda muitas vezes muito mal conhecidas dos professores e até dos terapeutas. Que se sabe do autismo, das perturbações do comportamento, de certas doenças genéticas? Na realidade, muito poucas coisas”. No entanto, mesmo diante de perspectiva pouco conclusiva, apontam uma saída: “[...] as situações de deficiência e a educação inclusiva confiam sem dúvida o maior segredo para ter sucesso nos ofícios de acompanhar e de educar: recusar os determinismos” (2005, p.44).

Já Márcia cita a carência, na formação, de relação com a área da saúde, quando, em específico, comenta sobre os desafios iniciais enfrentados ao atuar na SRM:

Quando você se depara com as deficiências, você não sabe como lidar. Por exemplo, um autista, você vê que ele está em crise e não sabe identificar se é crise, se é manha. Então, no começo, eu fiquei meio assim: “Como eu vou lidar com isso?”. Então, essas especificidades da deficiência é desafiador, porque você não é terapeuta, você não estudou a deficiência. Você sabe a parte pedagógica. Você sabe: “Vou trabalhar isso para desenvolver aquilo”, mas a deficiência você não conhece (Márcia, professora da SRM de Santo André).

Márcia evidencia uma relação que, sob sua perspectiva, deve ser feita para que se trabalhe na SRM: a relação entre educação e saúde. Todavia, adotar essa perspectiva pode não



ser o melhor, pois se valoriza, possivelmente, aspectos e justificativas biológicas para o insucesso na aprendizagem. Conforme apontam Silva e Ribeiro (2017, p.161):

Com a categorização dos discentes a partir do laudo, esperava-se que a avaliação médica possibilitasse o direcionamento do tipo de “ajuda” que deveriam receber. Porém, “a definição e a conceituação do tipo de deficiência não são dinâmicas, não interferem no atendimento dessa criança, estigmatizam como incapaz e não têm modificado a forma de atendimento na escola”.

Assim, cabe também, ao professor, no processo formativo, romper com a hegemonização e predomínio da visão médica no espaço escolar, possibilitando fazeres plásticos, que identifiquem e superem barreiras na aprendizagem e não busquem justificativas individuais para o não aprendizado.

## 2. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL X SALA REGULAR

No que compete à descrição e explicação da SRM, a professora Márcia explica que a função desse espaço é de:

[...] tentar minimizar as barreiras que estão impedindo o aluno de avançar. Às vezes, o aluno não consegue escrever, não consegue pegar em um lápis. Então, a gente tem que encontrar outras maneiras para que o aluno registre, usar algo da informática, ou de outros equipamentos, engrossar um lápis, para fazer com que ele consiga registrar (Márcia, professora da SRM de Santo André).

Nesse aspecto, Márcia descreve uma das possíveis barreiras encontradas que a SRM tem a possibilidade de superar por meio de tecnologia assistiva. Entretanto, o uso de recursos utilizados na SRM não são levados à sala regular, no caso de Santo André e na experiência da professora entrevistada.

Márcia: Olha, eu uso só na Sala de Recursos. De repente, o que acontece, vamos supor: o aluno não consegue escrever no papel, ele só consegue fazer no computador. De repente, a escola pode pedir um computador [...]. Agora, por exemplo, nos temos esse equipamento que é o TIX. TIX é um teclado adaptado que tem botões, símbolos e você pode fazer umas combinações de botões e símbolos e aí qualquer pessoa pode escrever [...]. Então, é um equipamento completo, porém só está disponível na Sala de Recursos. Então, nesse caso, o aluno escreveria só na Sala de Recursos (Márcia, professora da SRM de Santo André).

Além da falta de relação estabelecida entre SRM e sala regular no que compete à uso de material, Márcia também relata sobre a falta de articulação entre os professores das duas salas:

Márcia: O serviço de Educação, o AEE (Atendimento Educacional Especializado), ele não entra separado. Ele teria que ser um serviço para trabalhar em conjunto. Como você vai na barreira do aluno, ou barreiras que estão impedindo que um aluno avance em relação ao pedagógico, então você tem que trabalhar junto com o professor. Na prática... na teoria é isso. Na prática, a gente tenta. A gente procura o professor, a gente conversa [...]. Então, tem professores que são mais abertos, que a



gente passa e entendem. Tem uns que falam: “Eu acho que na Sala de Recursos funcionou, mas aqui não funcionou” (Márcia, professora da SRM de Santo André).

Considerando a parceria entre profissionais da SRM e sala regular, Ana apresenta um problema anterior: a chegada do aluno na sala de recursos.

Tem sido complicado o atendimento dos alunos na sala de recursos, porque a maioria vem de ônibus escolar e, além de vir de ônibus escolar, eles não moram próximo da escola. Como eu faço atendimento para os alunos do Ensino Médio que estudam e trabalham e não conseguem vir pra escola no contraturno? Então tem sido uma dificuldade. Aí eu organizo dentro desses espaços, durante o turno que estão matriculados na sala regular, o atendimento deles, pelo menos duas vezes na semana (Ana, professora da SRM de Alagoas).

Ana expõe algo que, em alguns espaços educacionais, pouco se tem a oportunidade de discutir: como possibilitar acesso a um direito - usar a SRM no contraturno escolar - se o estudante trabalha? No caso de Ana, a solução encontrada foi utilizar o tempo destinado à permanência do aluno na sala regular para também realizar o atendimento na SRM, estabelecendo-se aí a relação inicial entre os espaços, mas desconsiderando o direito de acesso no contraturno, por encontrar barreiras estruturais e sociais.

A falha no estabelecimento da relação entre SRM e sala regular não é regra entre os estudos já publicados. Ferreira (2014, p.133) relata que, nas escolas visitadas em sua pesquisa, foram encontrados “vários materiais pedagógicos nas salas de recurso/apoio e os mesmos eram utilizados pelas professoras das salas regulares no ensino de matemática com todos os alunos e não somente com os alunos com deficiência”. Nota-se, então, não só a necessidade de instituir relação entre SRM e sala regular, mas, sobretudo, as pessoas que frequentam esses lugares, educadores e estudantes.

A busca por visibilidade do trabalho se faz presente em outros lugares, como apresenta Figueiredo e Silva (2022). Os autores revelam que além da “inventividade para obtenção de recursos pedagógicos e estruturais para a sala (p.11), os educadores buscam “por visibilidade do trabalho frente ao coletivo” (p.11). Essa busca por visibilidade pode ser exemplificada na fala de Ana, quando comenta sobre o início de sua atividade na escola: “Então, levou dois meses para conseguir o espaço e conseguir colocar, dentro desse espaço, os materiais necessários, pois já tinha objetos lá que estavam amontoados. Era tipo o almoxarifado, com coisas que não serviam mais” (Ana, professora da SRM de Alagoas).

### 3. ESPAÇO E MATERIAIS

Na escola, a SRM precisa ganhar e manter a sua visibilidade para que se possibilite o trabalho com o estudante com deficiência de maneira inclusiva. Além disso, para que seus objetivos sejam atingidos, dentro desse espaço específico, se torna imprescindível organizar o

ambiente. A disposição do material se mostra diferente do que a adotada na sala regular, uma vez que tem um objetivo delimitado, conforme esclarece Márcia diante da pergunta da pesquisadora.

Márcia: Na sala de aula a gente deixa tudo ao alcance, porque há a exploração, eles têm que explorar, aprender. Então, a gente fala isso, mas as pessoas falam: “Não, tem que ter, estar lá nas mãos dele”, mas... na verdade não. Como tudo é planejado para atender aquele objetivo, vamos supor: “Agora eu quero trabalhar a coordenação motora do aluno”, mas o aluno não quer. Ele tem vontades, né? Como qualquer outra pessoa, ele tem vontades, tem interesses nas diferentes áreas e, às vezes, o que você planejou, ele não gosta, ele não quer. Mas é uma coisa que é necessária ele fazer, pois ele precisa trabalhar a coordenação. Se eu deixar tudo à vista, eles querem fazer o que eles querem [...]. O objetivo é você trabalhar as habilidades dele. Então, se o objetivo, naquela atividade, é trabalhar a coordenação motora, então você vai dar atividades para trabalhar isso, mesmo que ele não goste, naquele momento, mas você tenta fazer alguma coisa divertida também (Márcia, professora da SRM de Santo André).

A fala de Márcia possibilita-nos pensar que a organização da SRM de fato é diferente das demais salas da escola, no entanto, não se deve a presença de um objetivo, mas a sua qualidade e, sobretudo, à intencionalidade do professor. Conforme aponta Teixeira e Reis (2012), “a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor”.

Ana, relatando sobre o espaço e materiais utilizados na SRM, comenta:

Ana: Senti a necessidade de realizar atividades coletivas de forma lúdica onde os alunos pudessem fazer amigos já que a maioria têm dificuldade de relacionamento interpessoal. Mas esbarrei na falta de jogos apropriados para o ensino médio, dessa forma, comprei com o meu dinheiro alguns jogos de tabuleiro, quebra-cabeça, dominó (Ana, professora da SRM de Alagoas).

Ana, de modo indireto, mostra que a sala na qual trabalha, a escola em que está localizada e, até mesmo, a recente implantação da SRM em Alagoas interferem na sua atividade. Ela complementa: “A falta de recursos atrapalha no andamento do trabalho”. No caso de Ana, a invisibilidade dos alunos e da sala acarretam em condições inapropriadas de trabalho, mesmo havendo recurso financeiro específico para estabelecimento e organização do espaço. Ana finaliza: “Estamos esperando o recurso do PDDI que é específico para SRM para compra de material”. Nota-se, assim, que a abertura do edital e contratação de professores para a SRM não previu, de maneira antecipada, a estruturação do espaço e materiais para adequada realização do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da fala das entrevistadas, tanto da profissional que trabalha na cidade de Santo André, quanto a do Estado de Alagoas, pode-se analisar como professores da rede pública,



que atuam na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), em diferentes redes, significam a sua atividade docente.

Nota-se que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino ainda encontra alguns entraves e barreiras, impedindo que as profissionais da SRM realizem sua atividade de modo a atingir objetivos pré-estabelecidos por lei e que, inclusive, se configuram como direito das crianças, adolescentes e adultos.

A fala de ambas as professoras entrevistadas exemplificam barreiras atitudinais e tecnológicas, por exemplo, encontradas ao efetuarem seu trabalho. No entanto, revelam uma condição mais ampla: desigualdades sociais. É preciso considerar que vivemos em uma sociedade na qual estudantes do ensino médio precisam trabalhar e não apenas estudar; que foram e são excluídos e invisibilizados em todas as suas necessidades; que são reconhecidos pela deficiência e não sua totalidade; que professores não têm a possibilidade de analisar seu fazer e se mantém com uma ação excludente; que o espaço da SRM não é, nem mesmo, estabelecido para ser e, depois, conseguir ser significado de maneira adequada.

O trabalho na SRM se fundamenta, sobretudo, na superação de barreiras encontradas na sociedade e, de maneira específica, no espaço escolar, para que o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento se efetue. No entanto, a ação do professor da SRM, a articulação com a sala regular e os profissionais que a compõem, a qualificação do trabalho esbarra em justificativas biológicas e médicas. Mas, muito mais do que isso, vemos, compondo esse cenário, condições burocráticas, econômicas, políticas e sociais inapropriadas.

Ao mesmo tempo em que concebe a SRM como um espaço para minimizar as barreiras existentes no cotidiano da sala regular e, a própria constituição da sala enfrenta problemas. O sujeito é desconsiderado em todo o processo, se analisarmos o contexto geral da escola, com todos os seus participantes e, quando olha-se para ele, estagnamos para o que lhe falta, o que Goffman (2019) chama de estigma.

## REFERÊNCIAS

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **Educação Inclusiva ou Educação para todos?** Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14/09/2001. Seção 1E, p.39-40.



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

FERREIRA, Guilherme Lazarini. **A relação das professoras da sala de recursos/apoio e da sala regular para o Ensino de Matemática de alunos com deficiência do Ensino Fundamental I**. 2014. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 42, p.1-14, 2022.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva "Dizem" às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. , n. 6, 2005, pp.31-45.

GOFFMAN, Erving. **Estigma Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. Supervisão da Educação Especial, Superintendência de Políticas Educacionais. **Nota Técnica nº01/2022** - Sala de Recursos Multifuncional: organização, planejamento para apoio e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Alagoas: 2022.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984 (originalmente publicado em 1932).

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista e-Curriculum**, vol. 1, n. 2, p. 1-18, 2006.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 16, p. e8574, abr. 2021. ISSN 1809-0354.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 141-166, 2017.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena Reis. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p.162-187, mai./ago. 2012.