

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM SRM E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES COM AUTISMO

Adeliana das Graças Lima Scuzatto¹

Rita de Cassia Cristofoleti²

CEUNES/UFES - São Mateus/ES.

Eixo Temático 3: Atendimento Educacional Especializado.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem por finalidade desenvolver um estudo sobre a formação docente para prática de trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE), envolvendo o trabalho realizado pelas professoras de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que faz AEE nesse espaço. Tem como objetivo compreender as concepções dos profissionais que atuam no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sobre as práticas pedagógicas vivenciadas com estudantes com autismo. A docência é sinônimo de inúmeros desafios e de incansáveis buscas pelo “melhoramento” de sua arte e pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica. Nesse sentido, é relevante pensar no trabalho do professor de Educação Especial que faz o Atendimento Educacional Especializado no espaço da sala de recursos. Então, no AEE que acontece em SRM, Como o professor que atua no AEE em SRM se prepara ou está preparado para atender às demandas do público que frequenta esse espaço, mais especificamente o estudante com autismo? Para compreender as questões propostas no estudo, a pesquisa foi realizada com professoras contratadas por designação temporária (DT) e que atuam em salas de recursos da rede municipal de Nova Venécia/ES. Para obtermos respostas às inquietações o estudo foi realizado utilizando-se como método discussões em grupo focal, cujos encontros aconteceram uma vez por mês, durante quatro meses. Durante os diálogos, as discussões e as reflexões, compreendemos que há ainda um caminho longo para se percorrer no processo de formação docente para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Os pontos apontados e discutidos foram fundamentais para o amadurecimento e aprendizado de todas, desde a pesquisadora às investigadas. As dificuldades elencadas foram várias, porém muito comum a todas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Sala de Recursos Multifuncionais. Prática Pedagógica. Formação.

¹ Graduação em Pedagogia, Educação Especial, Letras Português. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Psicopedagogia. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. scuzattoa@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo; Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo. rita.cristofoleti@ufes.br

1 INTRODUÇÃO

Com a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola de ensino comum, é relevante pensar no trabalho do professor de Educação Especial que faz o atendimento educacional especializado no espaço da sala de recursos. Nesse sentido, surge nossa inquietação: Como o professor que atua no AEE em SRM se prepara ou está preparado para atender às demandas do público que frequenta esse espaço, mais especificamente o estudante com autismo? Diante dessa reflexão recorreremos a Santos (2019), que suscita questões interessantes:

O que nos prepara para sermos professores? Para sermos professores de alunos com autismo, há diferenças significativas? Será que nos preparamos para sermos professores de crianças com e sem deficiências? (SANTOS, 2019, p. 112).

Nosso local de fala é a escola pública da rede municipal de Nova Venécia-ES. Desde 2009 acompanhamos o desenvolvimento desse trabalho e o crescimento do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial e observamos o quanto à rotatividade de professoras contratadas para atuar em SRM interrompe e recomeça esse trabalho com os estudantes dessa modalidade. Nesse sentido, este estudo tem como **objetivo geral** compreender as concepções dos profissionais que atuam no AEE em SRM sobre as práticas pedagógicas vivenciadas com estudantes com autismo.

Como **objetivos específicos, propusemos** investigar sobre as práticas pedagógicas das professoras que participaram do grupo focal, colaborando com discussões, estudos, reflexões e trocas significativas de conhecimento e experiências vivenciadas; apresentar possibilidades de uso de recursos e caminhos alternativos para a prática pedagógica, bem como analisar as dificuldades, possibilidades, os dilemas e os desafios encontrados pelos docentes para trabalhar com o estudante com autismo em SRM, por meio de seus enunciados na realização do grupo focal.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este estudo se referencia teórica e metodologicamente na abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano e no materialismo histórico dialético, postulados por Vigotski (1997, 2000, 2005, 2007, 2011, 2018), seus colaboradores, contribuindo para a formação docente de forma que este compreenda a trajetória do desenvolvimento do estudante. Para tanto, utilizamo-nos de Góes (2002), que dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Segundo a autora, em determinadas regiões brasileiras,

A inclusão social tem sido reduzida à inclusão escolar [...] por meio de colocação de crianças com necessidades especiais em classes comuns, com um ensino igual para todos, deixando-se para as salas de recursos [...] a tarefa de criar caminhos alternativos para a aprendizagem e o desenvolvimento (GÓES, 2002, p.109).

Mazzotta (2011) apresenta um contexto histórico da Educação Especial, trazendo fatos relevantes que também as políticas públicas de formação docente, ou a falta dela, para o trabalho com o público da Educação Especial, permitindo-nos compreender alguns processos.

Baptista (2011) apresenta um estudo com a análise das salas de recursos em vários municípios brasileiros, aborda as discussões sobre a formação do docente que atua nesse espaço, o financiamento via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³ e a articulação entre professores da Educação Especial e do ensino comum no contexto escolar.

Michels (2017) faz uma viagem no tempo mostrando o contexto da formação docente e a articulação da Educação Especial como habilitação nos cursos de Pedagogia.

³ É um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal (<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>).

Santos (2019) discute a alfabetização do estudante com autismo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, abordando os bastidores da escola e a preparação dos profissionais que nela trabalham e lidam com esse sujeito no dia a dia.

Santos e Falcão (2020) apresentam uma discussão teórica contribuindo para refletirmos sobre a formação de professores dentro das possibilidades de inclusão dos estudantes com desenvolvimento atípico. Na mesma obra, Neta e Falcão (2020) discutem a legislação brasileira para a formação do docente de AEE e sua prática pedagógica, em um discurso sobre *Formação de professores para o atendimento educacional especializado: contribuições da defectologia*.

Estudos como os de Padilha (2000), Baptista (2011), Effgen (2011 e 2017), Nascimento (2013), Garcia (2013), Pasian et al (2014), Kassar (2014), Nunes (2016), Michels (2017), Santos (2019), Rocha (2020), Pletsch et al (2020), Dalvi (2021), nos fazem refletir sobre o trabalho realizado no contexto da Educação Especial, apontam a relevância das formações para o desenvolvimento desse trabalho, destacam a SRM, e mostram a precariedade das formações quando acontecem sem aprofundamento, sem o tempo apropriado e sem conhecimentos específicos sobre o assunto. Utilizamos ainda da legislação brasileira que dá subsídios à Educação Especial, incluindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para iniciação da pesquisa houve a preocupação de apresentar a proposta ao Comitê de Ética. Assim, este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos sob o número CAAE 52444321.7.0000.5063. Ao pensarmos a forma como realizar a pesquisa elencamos a questão norteadora, traçamos os objetivos a serem alcançados e refletimos sobre em que nossa proposta contribuiria para o grupo de participantes.

A cidade de referência para a pesquisa é Nova Venécia, no estado do Espírito Santo, Brasil. O município realiza um bom trabalho com o público da Educação Especial, mas com desafios e políticas públicas que nem sempre conseguem atingir seus propósitos, seja pelo crescente número de estudantes da Educação Especial, pelas formações que nem sempre atendem à demanda de cada estudante com necessidades específicas, ou até mesmo rotatividade de professores contratadas temporariamente para SRM.

Para a realização da pesquisa procuramos a coordenação da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia (SEME), para que as dez professoras contratadas que atuam em SRM fossem autorizadas a participar da pesquisa, caso quisessem, considerando que para algumas os horários dos encontros poderiam coincidir com o de trabalho na escola. Ao enviarmos os convites para as participantes fomos surpreendidos com o pedido de uma supervisora escolar (pedagoga) solicitando participação como ouvinte no grupo focal, alegando que o assunto da pesquisa era de grande interesse para a escola onde atua.

Embora não fosse público da pesquisa profissionais da supervisão (pedagogos), diante do pedido da supervisora (pedagoga), autorizamos sua participação. Para nossa surpresa a supervisora (pedagoga), que apenas participaria como ouvinte, se envolveu com as discussões, trazendo sua experiência como profissional da escola. Então, acredito ser relevante trazer suas colaborações, pois já não a considerei uma ouvinte, mas uma colaboradora. Das dez convidadas nove aceitaram o convite e confirmaram presença; quatro compareceram ao 1º encontro, mais a supervisora; duas ao 2º encontro mais a supervisora; uma ao 3º encontro e três ao quarto encontro.

A rotatividade provocada pelas contratações temporárias dificulta o estabelecimento de vínculos, o conhecimento sobre o estudante e sobre seu processo de desenvolvimento, além de interromper os vínculos junto aos demais profissionais da escola onde se localiza a SRM, e, exatamente por serem professoras contratadas é que este estudo pretende compreender o processo de formação das profissionais

participantes da pesquisa e sobre suas concepções sobre o trabalho que se faz em SRM.

A escolha por discutir as concepções com foco no trabalho com estudante do TEA se deve ao fato de sua inclusão ser ainda bem recente no contexto escolar, no entanto, o percentual desse diagnóstico tem se elevado gradativamente, trazendo para as escolas situações desafiadoras e apontando para a necessidade de um trabalho que respeite e atenda às peculiaridades de cada estudante.

Como metodologia, optamos pela técnica de grupo focal, elaboramos um roteiro definindo a duração de cada encontro, com temas a serem discutidos, a fim de que, dessa forma, pudéssemos ouvir com mais diretividade às falas das participantes. A formação do grupo focal oportuniza a análise dos resultados, a elaboração de estratégias, planejamentos e a produção de novas ideias. Gatti (2005) aponta que

O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. [...] um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto (GATTI, 2005, p. 9).

A proposição da pesquisa incluiu 4 encontros mensais e presenciais com as participantes da pesquisa, envolvendo professoras contratadas por designação temporária (DT), que atuam no trabalho com estudante com autismo em SRM, a fim de discutir sobre suas formações, concepções teóricas e práticas pedagógicas. Dessa forma, abordamos os seguintes temas: 1º encontro - Mediação docente e seus desafios junto ao estudante com autismo; 2º encontro - Quem é o sujeito dentro do TEA; 3º encontro – Acolhida e aprendizagem do estudante com autismo no AEE; e 4º encontro - Relatos de experiências a partir das observações.

Considerando as peculiaridades apresentadas pelos estudantes com autismo, é relevante pensar as formações inicial e continuada do professor que atua no AEE em SRM, pois o trabalho realizado nesse espaço é de suma importância na aprendizagem escolar do estudante, contribuindo para o bom aprendizado. Em sua contribuição, “a

sala de recursos assume um protagonismo que pode ser justificado por suas características” (BAPTISTA, 2011, p. 61).

Vigotski afirma que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102). Portanto, o ensino articulado de forma coerente e planejado intencionalmente para atender às necessidades cognitivas do estudante, contribui para sua aprendizagem e seu desenvolvimento enquanto sujeito em formação.

A Resolução CNE/Nº 4/2009 define as atribuições do professor de AEE no exercício de suas funções e menciona no Artigo 9º que “a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular [...]” (BRASIL, 2009).

Em seus estudos sobre a formação de professor de Educação Especial, Michels (2017) apresenta como a Educação Especial era estudada como habilitação do curso de Pedagogia, ficando como um interesse secundário da Educação. Assim, as diferenças nas formações eram nítidas. Segundo a autora,

Quanto à formação em nível superior dos professores para a Educação Especial, esta foi proposta como habilitação no curso de Pedagogia. Com este encaminhamento se propôs a formação, em um mesmo curso, de dois profissionais: o professor do ensino básico e os especialistas. Os primeiros teriam como base a formação docente, o “ser professor”; já os especialistas teriam como máxima na sua formação as especificidades de cada uma de suas áreas. Enquanto os primeiros teriam sua formação centrada na ação pedagógica realizada em sala de aula, os segundos teriam pouco preparo como professor, tendo como centralidade na sua formação as especificidades da habilitação (MICHELS, 2017, p. 30).

As formações inicial, continuada e em serviço, do professor que atua em SRM, contribuem para promover a qualidade da aprendizagem no contexto escolar, evitando práticas pedagógicas empobrecidas, que não provocam impacto significativo no desenvolvimento do estudante. A partir dos estudos sobre a defectologia de Vigotski (1997), podemos compreender que os estudantes que possuem deficiências não são desprovidos de possibilidades.

Com o atual discurso da inclusão o número de estudantes com deficiências, matriculados na escola de ensino comum, têm aumentado cada vez mais. Soma-se a esse número o quantitativo de estudantes com diagnóstico dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os estudos de Santos (2019), com base em Oliveira e Victor (2016), confirmam que

[...] o aumento das matrículas dos alunos com autismo tem criado demandas na escola que trazem muitos desafios desde as formações dos profissionais, pela escassez de orientações sistematizadas, planejamento de recursos pedagógicos para serem usados na sala de aula, muitas vezes, até condições inapropriadas de trabalho, o que pouco contribui para a aprendizagem dessas crianças (SANTOS, 2019, p. 90).

Apesar da pouca experiência da maioria das participantes, ainda admiradas com o crescente quantitativo de estudantes com TEA matriculados nas escolas públicas e do anseio em querer “aprender” como trabalhar com uma pessoa com autismo, as discussões em grupo focal aconteceram de forma muito ética e pacífica, todas tinham interesse em aprender, contribuir e melhorar sua prática pedagógica em SRM.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação docente sempre foi necessária para o exercício da função. Houve uma época (tempo da integração) em que

[...] para formar os professores objetivando a integração, fazia-se necessária a formação de especialistas que pudessem, principalmente, atuar sobre as “dificuldades intrínsecas” das pessoas com deficiência. Neste momento, a marca colocada nesta formação era acentuadamente médica (biológica) e psicológica (MICHELS, 2017, p. 32).

Das discussões elencadas no estudo em grupo é possível destacar algumas falas que registraram o posicionamento de cada participante quanto ao seu desempenho profissional. Selecionamos algumas falas que nos marcaram:

No 1º Encontro refletimos sobre o texto *Os quatro ladrões* (CASCUDO, 2009). Comparando o texto com o dia a dia escolar, uma das professoras ressaltou que “[...] *aluno chega à escola e às vezes só porque ele altera uma voz, conversa de um jeito,*

o professor já o olha como o aluno problema na sala de aula” (AZUL⁴, 2022). Acrescentou que “às vezes, buscando novos conhecimentos, novas fontes de conhecimentos, a gente consegue dizer que aquela criança não é tão limitada [...]” (AZUL, 2022).

Para a professora Sol “[...] *qualquer dificuldade que a criança apresenta ela já é especial*” (SOL⁵, 2022) referindo-se à forma os profissionais da escola veem os comportamentos de determinados alunos.

No 2º Encontro o texto que nos levou à meditação foi a “Teoria da pipoca”, de autoria desconhecida. No contexto da discussão uma das participantes lembrou que *“precisamos descobrir a forma de estimular a partir do sujeito. O milho de pipoca é muito resistente, assim como o ser humano, mas à medida que se passa pelo processo do aquecimento alguns estouram com mais facilidade, porém, alguns persistem em continuar milho, ainda que não em sua forma original, pois se tornam peroá”* (CRISTAL⁶, 2022).

Para o 3º Encontro, ponderamos sobre a história “A ovelha rosa da dona Rosa” (BUCHWEITZ, 2013). A fala de uma professora permitiu-nos observar a imaturidade profissional que a falta de experiência promove. No relato sobre um comportamento “inadequado” a professora disse que sua postura é: *“Deixo sem direito. Vai ficar sentadinho no tapete emborrachado. Não pode levantar. Ele não levanta”* (ANJO⁷, 2022). A mesma professora passou por uma situação em que um estudante com autismo a agrediu, e a única forma que, segundo ela, viu para conter o comportamento foi dizer: *“Você não pode bater na tia. Papai do céu fica triste. Papai do céu não gosta”* (ANJO, 2022).

O 4º Encontro teve como objetivo que as participantes relatassem as experiências

⁴ Nome fictício da professora participante.

⁵ Nome fictício da professora participante.

⁶ Nome fictício da professora participante.

⁷ Nome fictício da professora participante.

alcançadas a partir das observações e dos estudos nos três primeiros encontros. Para início da discussão lançamos o trecho de Vigotski: “Através dos outros constituímos” (VIGOTSKI, 2000, p. 34). Trocadas as experiências, a professora Anjo (2022) afirmou que “*inclusão não existe. Fala-se muito, mas não existe [...]*”, referindo-se ao posicionamento de alguns profissionais de sua escola de atuação.

Após os encontros, a professora Sol, via whatsapp, fez um depoimento que nos comoveu, pois compreendemos o quanto faz diferença as trocas, o convívio, a busca por conhecimentos, e como enxergamos novas possibilidades com nossos próprios dilemas e desafios. A professora assim relatou:

“Como aprendi nesses encontros! [...] Não deveríamos parar, podíamos continuar até o fim do ano. Os encontros foram de um conhecimento imenso para mim, me classifico uma pessoa quando começamos e outra no final dos encontros, quando começamos eu era insegura, não sabia quase nada da prática da educação especial, tudo parecia tão complicado, mas já no primeiro encontro vi que não era tão complicado assim, e que só dependia do meu esforço em buscar mais conhecimentos, apesar de ser a minha primeira experiência na educação especial eu estou a cada dia mais interessada em aprender mais e mais, aquela insegurança já não existe mais, quando tenho dúvidas eu procuro pesquisar sobre o assunto ou pedir orientações a colegas que estão mais tempo no AEE, hoje vejo que as crianças público-alvo da educação especial necessitam de profissionais mais capacitados e o principal que tenham amor pelo o que fazem” (SOL, 2022).

Pensando nas falas das participantes e nas trocas compartilhadas é possível fazer uma breve análise sobre como as formações, inicial, contínua e em serviço, aliadas aos estudos e às pesquisas que se voltam para o AEE e a Educação Especial, contribuem significativamente para a consolidação do trabalho que se realiza no espaço da SRM.

Nenhuma das participantes havia trabalhado antes em SRM, por conta disso, suas falas, inicialmente, eram muito tímidas, com concepções baseadas em um senso comum, falas ligadas a comportamentos e atitudes maternais, assistencialistas.

Refletindo sobre todo o percurso dos encontros, das discussões no grupo focal e das vivências compartilhadas, consideramos, ainda mais, o quanto as formações ofertadas precisam sair do tradicionalismo, se atualizar com as demandas vivenciadas no contexto escolar atual, assumindo que o público da Educação Especial é peculiar.

Dalvi e Cristofoleti afirmam que,

[...] a atuação do professor perpassa por caminhos de construções no que se refere às possibilidades de ofertar qualidade às experiências de todas as crianças, principalmente em se tratando de espaços sociais que caracterizam uma perspectiva inclusiva. Logo, é importante compreender que, para atender a todas as especificidades existentes no contexto da sala de aula, faz-se necessário o conhecimento e a formação continuada (DALVI; CRISTOFOLETI, 2020, p. 36).

A mediação docente no contexto da SRM, articulada à sua formação, não deve se caracterizar por uma proposta pedagógica minimalista, sem considerar o potencial do estudante, não deve se ater à falta, mas sim às possibilidades. As discussões trazidas nos encontros oportunizaram a todas as participantes, inclusive à pesquisadora, uma aprendizagem que nos levou para fora da zona de conforto e a reconhecermos que sempre aprendemos um com o outro, pois na relação com os outros nós nos constituímos.

Das professoras que participaram dos encontros todas trabalham com estudantes com autismo, mas apenas uma tem mais experiência prática e mais formações. No início da pesquisa a maioria não tinha noção sobre o que é material estruturado, não fazia uso de rotina na SRM e não tinha nenhuma formação dentro do tema autismo como formação continuada.

Durante as falas foi perceptível a preocupação das professoras em ter um planejamento “robusto” e carregado de atividades de alfabetização, preocupação com a apresentação de um caderno do estudante com muitas atividades de escrita e leitura. Com exceção de uma professora já com mais experiência na Educação Especial, as demais não percebiam a necessidade de trabalhar situações que promovem o desenvolvimento, a autonomia e a independência do estudante com autismo na vida

diária e no contexto escolar.

No primeiro encontro já foi possível perceber que havia uma relação de ensino e aprendizagem estabelecida com os estudantes baseada no instinto maternal, relacionada, algumas vezes, ao que é espiritual. Em sua pesquisa de mestrado Nascimento (2013) aborda a influência da religiosidade no contexto escolar, vista como algo comum e sem problematizações pelos atores das instituições.

Percebemos os sinais dessa cultura imbuídos, de maneira imperceptível, nos olhos de quem está inserido, mas gritante aos olhos de pesquisador externo. Esses ritos estão tão profundamente imersos nas práticas pedagógicas a ponto de não serem problematizados (NASCIMENTO, 2013, p. 94).

Diante das questões discutidas e dialogadas consideramos, à luz da concepção vigotskiana, que, verdadeiramente, “através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 34), ou seja, nos formamos a partir das relações sociais e das mediações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não percebemos professoras enclausuradas em suas salas de recursos, mas professoras que se interagem com o todo da escola, mesmo que nem sempre aceitas ou quistas pelos demais docentes da instituição, no entanto, apoiadas pela equipe gestora e pedagógica e com desafios que se revelam a cada dia.

As três professoras que estiveram presentes no quarto e último encontro mostraram interesse em aprender mais, em buscar formações específicas, não se preocuparam com uma certificação, mas colocaram o conhecimento acima de um papel. Esse entendimento de valorizar o conhecimento tem sido muito discutido nas formações, entretanto, para que essa compreensão pessoal se internalize é preciso uma auto-avaliação e a concepção de que “eu sou a relação social de mim para comigo mesmo” (VIGOTSKI, 2000, p. 34).

Portanto, as formações são importantes para o desempenho docente, todavia, quando se fala em docência, elas são contínuas e devem se atrelar à prática pedagógica.

Pensando nisso, mirando o trabalho de estudantes com autismo na SRM, implica uma incessante e incansável busca por conhecimentos.

Vigotski ensina-nos a olhar as possibilidades de um estudante com deficiências e não a deficiência, as limitações. Ensina-nos que há outros caminhos, além dos tradicionais caminhos da aprendizagem. Aponta-nos a mediação pedagógica em lugar do ensino mecânico. Trouxe-nos uma concepção de professor compreendida em articulação com a teoria histórico-cultural.

Durante os diálogos, as discussões e as reflexões, compreendemos que ainda há muito que amadurecer no processo de formação docente para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais. Os cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia ou Educação Especial não preparam os docentes para a realidade que se vê na prática pedagógica. As participantes da pesquisa, inicialmente, tinham a concepção de que a SRM funcionava nos “moldes” de uma sala de reforço, havia uma preocupação apenas em alfabetizar os estudantes público-alvo da Educação Especial, não passava por seus pensamentos que trata-se de um trabalho complementar e ou suplementar, mas não substitutivo do que se trabalha em sala de aula.

Ao discutirmos sobre Vigotski e outros autores que também abordam a perspectiva histórico-cultural, as professoras deram-se conta de que a SRM compõe o todo da escola, que as atribuições das docentes que nela atuam se estendem à sala comum, que é preciso saber quem é o estudante, que sua história de vida faz parte de seu processo de aprendizagem e está presente em seu desenvolvimento. No último encontro os depoimentos das professoras mostraram o quanto crescemos e amadurecemos com as trocas de experiências e com as leituras compartilhadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>, acesso em 24 de agosto de 2019.

BUCHWEITZ, Donaldo. **A ovelha rosa da dona Rosa.** 1. ed. Jandira/SP: Ciranda Cultural, 2013.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Os quatro ladrões.** Contos tradicionais do Brasil. 13. ed. 6ª reimp. São Paulo: Global, 2009. Disponível em<<http://historiasparacontadores.blogspot.com/2012/05/os-quatro-ladros.html>>. Acesso em: 04 de abr. de 2022.

DALVI, Daiana Alves de Jesus; CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. A mediação docente como contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; CRISTOFOLETI, Rita de Cássia; PEROVANO, Laís Perpétuo (Org.). **Práticas inclusivas em foco.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. p. 34-46.

EFFGEN, Ariadna P. S. **Educação especial e currículo escolar:** possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2011.

EFFGEN, Ariadna P. S. **A escolarização de alunos com deficiência:** políticas instituídas e práticas educativas. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

GARCIA, ROSALBA MARIA CARDOSO. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de fev. de 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. (org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:** desafios metodológicos. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004>.

Acesso em: 06 set. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai-ago. 2014. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?lang=pt>>. Acesso em 17 de nov. de 2020.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de Educação Especial no Brasil.** In.: MICHELS, Maria Helena (org.). A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. 274 p.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.** 2013, 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios.** 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2016.

PADILHA, A. M. L. **Bianca - O ser além do simbólico: para além dos limites da deficiência mental.** 2000. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2000.

PASIAN, Maria Silvia. MENDES, Enicéia Gonçalves. CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014. Disponível em:<
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/949/366>>. Acesso em 27 de nov. de 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. OLIVIERA, (org.) Mariana Corrêa Pitanga de. **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional:** pesquisa, extensão e formação de professores. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2020. 278 p.

RODRIGUES, Bárbara. **Teoria da pipoca.** Disponível em <https://criandoerecriandoc.wixsite.com/meusite-1/post/teoria-da-pipoca-para-reflex%C3%A3o>. Acesso em: 01 de mai. De 2022.

ROCHA, Maria Rozane Cabral da. **A contribuição do trabalho colaborativo do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores do ensino Comum.** 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2020.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental**: movimentos de construção das práticas pedagógicas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

VIEIRA, A. B.; JESUS, D. M. Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 129-147.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, Julho/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 16 de ago. de 2021

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria de Pena Villalobos. 13. ed. São Paulo. Ícone, 2014, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2018.