

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA COMUM

ANDRÉIA HEIDERSCHEIDT FUCK
PROFESSORA DOUTORA ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

JOINVILLE

2014

ANDRÉIA HEIDERSCHIEDT FUCK

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA COMUM

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como Requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

JOINVILLE – SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

F961a Fuck, Andréia Heiderscheidt
O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum / Andréia Heiderscheidt Fuck; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro– Joinville: UNIVILLE, 2015.

190f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Prática docente. 2. Educação especial. 3. Ambiente de sala de aula. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado. (orient.). II. Título.

CDD 371.9

Termo de Aprovação

“O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na Concepção dos Professores da Sala Comum”

por

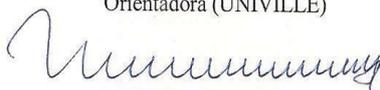
Andréia Heiderscheidt Fuck

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

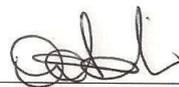
Orientadora (UNIVILLE)



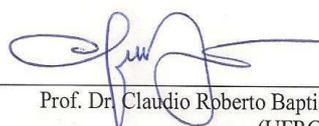
Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

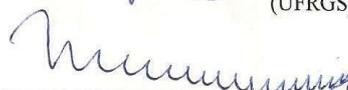
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
(UFRGS)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
(UNIVILLE)

Joinville, 09 de dezembro de 2014

DEDICATÓRIA

Amar é mudar a alma de casa,
é ter no outro, nosso pensamento.
Amar é ter coração que abrasa,
amar, é ter na vida um acalento.

Amar é ter alegria que extravasa,
amar é sentir-se no firmamento.
"Amar é mudar a alma de casa",
é ter no outro, nosso pensamento.

Amar, é aquilo que embasa,
é ter comprometimento.
Amar é, voar sem asa,
e porque amar é acolhimento,
" amar é mudar a alma de casa"

Mario Quintana

Dedico este trabalho especialmente ao meu marido – Edson Roberto Fuck e aos meus filhos – André Felipe Fuck e Júlia Fuck com amor que voa sem asas.

AGRADECIMENTOS

Momento mais que especial, “agradecer”, pois com certeza só foi possível chegar até aqui porque muitas foram as pessoas que caminharam comigo e acreditaram que era possível, que o sonho poderia virar realidade. Difícil externar em palavras a gratidão, o carinho que sinto por cada um, cada uma, pessoas especiais que fazem parte da minha constituição histórica.

Meu primeiro e principal agradecimento dirige-se à família em que constituí meu porto seguro em todos os momentos. Meu eterno obrigado ao meu marido Edson, que com amor e paciência se faz presente, incentiva e alegra o meu caminhar. Aos nossos filhos André e Júlia, amores de nossas vidas, que dão o colorido especial à nossa existência, nos motivam a buscar e acreditar num mundo melhor, amo infinitamente cada um.

Aos meus pais Geni e Agostinho, alicerces do meu caminhar, saibam que o exemplo de respeito e responsabilidade que me deram são as preciosidades que espero comigo sempre carregar. Agradecendo a meus pais, agradeço aos meus seis irmãos, em especial as irmãs Vera, Fátima e Tânia (suas leituras foram preciosas), amo todos vocês. Não posso me esquecer de agradecer às minhas sobrinhas Tatiana e Emília, parceiras em tantas coisas...

Agradeço imensamente a quem carinhosamente aprendi a chamar de mãe acadêmica, minha orientadora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, que com firmeza, rigorosidade, atenção e carinho me ensina que sempre é possível ir além, alçando novos voos, conhecendo outros caminhos. Para sempre minha mãe acadêmica, meu muito obrigada.

Às professoras do programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, em especial a professora a quem carinhosamente chamo de professora Betinha (a boniteza), meu primeiro contato com o mestrado, inesquecível. Agradeço a todas: Sônia, Márcia, Rosana, Rosânia, Raquel, Nelma. Cada qual com seu jeito singular contribuiu nesse processo, inspirando-me para reflexões, indagações, o encontro com as respostas e com muitas perguntas. Pois são as perguntas que nos motivam a continuar pesquisando. Obrigada por tudo.

Agradeço também ao Professor Doutor Claudio Roberto Baptista, membro externo que participou da banca de qualificação e da defesa deste trabalho,

atendendo prontamente ao convite. É imensurável o orgulho de contar com os seus conhecimentos e colaborações. Com certeza, a sua presença atribuiu maior sentido a esta pesquisa. Da mesma forma, “primorosas” foram as contribuições da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold, meus eternos agradecimentos e admiração, exemplos que nos motivam a continuar no caminho.

Aos meus amigos do mestrado, só posso dizer que todos e todas se fazem presentes neste trabalho com suas marcas, contribuições, dúvidas, pois este é o resultado de nossas interações. Agradeço a todos os amigos da turma II, em especial a Tere, o Rafa, que me apresentaram ao mestrado, carinho imenso por vocês, muito obrigada por compartilharem seus saberes e fazeres, amigos para sempre. Ainda dessa turma, carinho especial pelo amigo dedicadíssimo Juliano, sempre disposto a compartilhar e ajudar e ainda contribuir nas correções, com certeza você foi e é muito especial nessa trajetória.

Agradecimentos especiais à turma III, minha turma, todos vocês marcaram minha trajetória no mestrado e contribuíram para a concretização deste trabalho. Agradecimento especial à minha irmã acadêmica Cleide, companheira, carinhosa, cuidadosa, parceira para os desafios, para as escritas, correções e para os choros e lamentações, uma parceria que deu certo, para sempre minha amiga e irmã. Ao agradecer à Cleide, não posso me esquecer de agradecer às amigas Miriane e Valdicléa, com certeza esse quarteto fantástico que formamos ficará para sempre em minhas melhores lembranças. Com vocês, o caminho ficou mais agradável e colorido.

Agradeço à diretora Brígida e, em seu nome, agradeço a toda a equipe da Escola Municipal João Costa, força inspiradora nessa busca pessoal e profissional, estendo, assim, o agradecimento a todas as professoras da Rede Pública Municipal participantes da minha pesquisa e a todos os alunos, principais responsáveis pela busca consciente de conhecimentos. Na verdade, preciso estender este muito obrigado a todas as escolas em que já trabalhei, professores com quem convivi e aprendi e aos alunos, que muito me ensinaram e ensinam todos os dias.

À Secretaria Municipal de Educação de Joinville, que me possibilitou cumprir todos os compromissos assumidos no mestrado (em especial o direito de ficar um ano de licença) e após este, possibilitou-me as flexibilizações que se fizeram necessárias em alguns momentos.

Pelo auxílio financeiro, agradeço à Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e ao Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – Fumdes, pelo financiamento da pesquisa, que possibilitou maior aprofundamento e dedicação.

Enfim, deixo a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, caminharam comigo nesse percurso, meu muito obrigada!

"Se as coisas são inatingíveis, ora...
Não é motivo para não querê-las!
Que tristes os **caminhos**, se não fora
A presença distante das estrelas "
- Mário Quintana

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção das professoras da Sala Comum. Este trabalho encontra-se vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Devido ao elevado número de participantes, é uma pesquisa do tipo *survey*, sendo que, para a construção dos dados utilizou-se como principal instrumento a aplicação de um questionário que teve como respondentes 144 docentes do 1º ao 5º ano da rede municipal de Joinville, que tinham estudantes em atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais no ano de 2013, contando ainda com uma entrevista semiestruturada com uma das supervisoras da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município pesquisado. Os dados obtidos foram analisados por meio da metodologia de análise de conteúdo, conforme Franco (2012). Os aportes teóricos que embasaram a pesquisa foram autores como Saviani (2008, 2011), Freire (2003, 2011), Sacristán (2005), Vygotsky (2007), Roldão (2008), Baptista (2009, 2011, 2013, 2014), Jesus (2010, 2013), Mendes (2008), dentre outros, assim como os documentos que norteiam a Educação Especial no contexto escolar na atualidade. De forma expressiva, 133 (92%) das professoras pesquisadas acreditam no Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM como potencializador de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, evidenciou-se a falta de conexão dessa aprendizagem com a sala comum, já que a troca de informações entre os professores se dá numa relação muito unilateral, pois, segundo as docentes pesquisadas, é o professor especializado que detém as respostas e deve encontrar as soluções para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Verificou-se a necessidade de maior comunicação entre os profissionais envolvidos nesse processo, assim como maior entendimento das funções desse atendimento, sobretudo um olhar mais atento para o próprio professor especializado, para que este não se constitua como um profissional à parte do processo escolar. Considera-se que as professoras pesquisadas acreditam no trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais e na sua repercussão na sala de aula comum. Todavia, elas apontam para a necessidade de um trabalho que se efetive de forma colaborativa. As vozes das professoras apontam que o foco das formações continuadas e reflexões no cotidiano da escola devem contemplar discussões sobre os AEE nas SRM, para que haja maior consonância entre o que se sabe e o que se espera desse trabalho no contexto escolar.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

This research aims, as main objective, to investigate Specialized Educational Services in Multifunctional Resources Classrooms through the concepts of Ordinary Classrooms teachers. This paper is linked to a Study and Research Group concerning Teacher's Work and Formation (known by the acronym GETRAFOR) at University of Joinville's Region. Due to the high number of participants, this is a survey-type research, and for the data construction it was used a semistructured interview, however the main used instrument was a questionnaire, that had as respondents 144 teachers from 1st to 5th year of public municipal schools of Joinville, who attended students in Multifunctional Resources Classrooms in 2013. The obtained data were analyzed by a content analysis method, proposed by Franco (2012). The theoretical framework that supported the research was composed by authors such as Saviani (2008, 2011), Freire (2003, 2011), Sacristán (2005), Vygotsky (2007), Roldão (2008), Baptista (2009, 2011, 2013, 2014), Jesus (2010, 2013), Mendes (2008) among others, as well as by documents which guide Special Education in the school context nowadays. Expressively, 133 (92%) teachers believe that Specialized Educational Services – SES in Multifunctional Resources Classrooms – MRC enhances learning and development. However, results showed a lack of connection of this learning with Ordinary Classrooms, since the exchange of information among teachers occurs in a very one-sided kind of relationship, because according to teachers who participated of this research, specialized teachers are the ones who hold the answers and must find solutions regarding the school process of students considered as target-audience of Special Education. It was found that greater communication between the professionals involved in this process is needed, as well as larger understanding of this service's functions, specially a closer look towards the specialized teacher, so that he/she does not constitutes him/herself as a professional apart from the school process. It is considered that these teachers, who participated of this research, believe in the work developed in Multifunctional Resources Classrooms and its impact in Ordinary Classrooms, but indicate that a collaborative work is needed to become effective. Teacher's voices suggest that continued teacher training and workaday reflections at school should include, as main focus, discussions concerning SES in MRC, for greater consonance between what is known and what is expected of this work in the school context.

Keywords: Teacher's work. Special Education. Specialized educational services. Multifunctional resources classrooms.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Escolas da Rede Municipal que possuem Sala de Recursos Multifuncionais	92
Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa	84
Gráfico 2 – Tempo de Serviço dos participantes da pesquisa	85
Gráfico 3 – Formação Superior e pós-graduação dos participantes da pesquisa .	86
Gráfico 4 – Disciplinas relacionadas à Educação Especial na graduação e pós-graduação	87
Gráfico 5 – Realização do encaminhamento dos alunos para a SRM	106

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da Capes – CAPES – 2005/2012.....	55
Tabela 2 – Levantamento da produção acadêmica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD – 2005/2013.....	58
Tabela 3 – Levantamento da produção acadêmica na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd – 2005/2013.....	59
Quadro 1 – Implantação das Salas de Recursos multifuncionais no município de Joinville.....	66
Quadro 2 – Participantes da pesquisa por unidade escolar e região.....	79
Quadro 3 – Resultados gerais da pesquisa	80
Quadro 4 – Diagnósticos/motivos do encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado nas SRM	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACT	Admitido em caráter temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ENTEJ	Ensino Especializado e trabalho docente: um estudo da rede municipal de Joinville
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamim Constant
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPAS	Ministério da Previdência Social
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNEE-EI	Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e controle

SIR	Sala de Integração e Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNERJ	Centro Universitário de Jaraguá do Sul
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 AS CONCEPÇÕES QUE HABITAM AS ESCOLAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA REALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À INCLUSÃO/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	23
1.1 A Escola e as concepções que habitam esse espaço	24
1.2 O trabalho docente frente à escolarização dos alunos com deficiência: desvelando caminhos.....	35
2 NOS CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS GANHAM DESTAQUE	42
2.1 O Atendimento Educacional Especializado: caminhos e descaminhos.....	42
2.2 No caminho do Atendimento Educacional Especializado, as Salas de Recursos Multifuncionais se apresentam	51
2.3 Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar do município de Joinville.....	64
3 NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: CAMINHO PENSADO, CAMINHO DESVELADO.....	73
3.1 O caminho se desvela: base epistemológica e percurso metodológico	73
3.2 Os caminhos da pesquisa: cenário, sujeitos e instrumentos utilizados	75
3.3 O percurso realizado na análise dos dados	77
4 OS CAMINHOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DA SALA COMUM.....	81
4.1 No seguimento da pesquisa, os participantes se desvelam. Para seguir no caminho, precisamos apresentá-las.....	81
4.2 Organização das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar: “O primeiro desafio é quebrar o preconceito não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar”	89
4.2.1 As Salas de Recursos Multifuncionais e os alunos atendidos.....	91
4.3 As Salas de Recursos Multifuncionais na voz das professoras da Sala Comum:	

<i>“Todo apoio é de suma importância, pois nem sempre estamos preparados para atender a essas crianças”</i>	109
4.3.1 As professoras da Sala Comum e o professor da SRM: interlocuções possíveis na realização de um trabalho colaborativo.....	122
4.4 “Ser seu professor, ensiná-lo, procurar novos estímulos, caminhos que o levem a aprender, a se desenvolver”: as professoras, suas concepções e os processos de escolarização dos alunos com deficiência	129
“MEU PAPEL ENQUANTO PROFESSORA É TER A SALA DE RECURSOS COMO PARCEIRA PARA DAR SEQUÊNCIA NO TRABALHO EM SALA DE AULA”: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS	146
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES.....	165
APÊNDICE A – Relação dos 31 trabalhos que se aproximam da temática do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar.....	165
APÊNDICE B – Relação de 11 trabalhos que se aproximam da temática do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção do professor da Sala Comum.....	169
APÊNDICE C – Instrumento de pesquisa: questionário.....	171
APÊNDICE D – Instruções quanto à entrega dos envelopes contendo os questionários para as supervisoras das escolas.....	177
APÊNDICE E – Instruções quanto ao preenchimento e a entrega dos envelopes contendo os questionários respondidos para os (as) professores(as).....	178
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	179
APÊNDICE G – Roteiro para a entrevista com a supervisora da Secretaria da Educação.....	180
ANEXOS.....	181
ANEXO A – Parecer nº 168/12 do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE.....	181
ANEXO B – Instrução Normativa 004/2013.....	184
ANEXO C – Portaria Nº. 115 – GAB – 2008.....	187
ANEXO D – Autorização.....	190

APRESENTAÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Quando criança, sonhava em um dia ser professora, sonho este que neguei ao escolher o curso do ensino médio, influenciada por uma forte corrente que desvalorizava a profissão de professor. Cursei o que na época era chamado de Educação Geral. Porém, mesmo negando o curso do magistério, no final de 1992, entrei em contato com um Centro de Educação Infantil – CEI, pertencente à Rede Estadual de Joinville, e voluntariamente comecei a realizar algumas horas de estágio. Nesse período, fiz minha inscrição para a seleção de auxiliar de Professora, e, no início de 1993, comecei a trabalhar nesse CEI como auxiliar de professora Admitida em Caráter Temporário – ACT, fato que deu início à minha trajetória profissional como docente.

O trabalho como auxiliar me motivou a ingressar no Magistério, iniciando, assim, minha formação acadêmica na área da educação. Ao terminar o magistério, em 1996, cursei o Adicional do Pré, curso específico para atuar na Educação Infantil. No mesmo ano, deixei a função de auxiliar e passei a atuar como professora do Maternal I (crianças de 2 a 3 anos).

Em 1997, ingressei no curso de graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Pré-Escolar e Magistério de 1ª a 4ª série no Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ. Nesse período, recebi grande incentivo por parte da coordenadora do CEI em que trabalhava, a qual valorizava muito a formação profissional e motivou-me a seguir em busca de meus ideais.

Trabalhei durante sete anos no Centro de Educação Infantil. Lá eu tive a oportunidade de trabalhar com todas as turmas do Berçário ao Pré, e foi nesse ambiente que me constitui, de fato, professora. Por meio da prática, senti a necessidade de embasamento teórico e desenvolvi o compromisso pela formação

continuada, realidade presente nessa instituição, com reuniões semanais para leituras e planejamentos.

No final de 1999, prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Joinville para atuar como professora de 1ª a 4ª série. O ano de 2000 foi de significativas mudanças em minha vida profissional. No período matutino, eu trabalhava em um colégio particular; no vespertino, iniciei meu contato efetivo com a alfabetização, trabalhando com a 1ª série numa Escola Municipal. No período noturno, cursava, em Jaraguá do Sul, o último ano da graduação. Foi um ano de intenso aprendizado e o início de uma nova paixão profissional, pois a cada dia eu me identificava mais com a alfabetização, o que me motivou a cursar a Pós-Graduação nessa área.

Em 2001, cursei em Joinville a Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE –, tendo a alfabetização como tema de pesquisa. Paralelamente à graduação, eu já havia iniciado em 2000, pela Rede Municipal, o curso da Escola da Vila, com enfoque na alfabetização.

Entre 2001 e 2002 cursei o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, o que marcou minha vida profissional. Ainda em 2002, passei a fazer parte de um grupo de pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, e através deste participei do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, mas dessa vez com o enfoque de ser formadora de novos grupos em Joinville. Fui formadora de dois grupos do PROFA em Joinville, e desse trabalho resultou a pesquisa publicada no livro “Alfabetização em Destaque”.

Durante onze anos permaneci como alfabetizadora da Rede Municipal de Joinville. A experiência de estar em sala de aula alfabetizando e ao mesmo tempo estar como formadora de professores possibilitou-me o entendimento do que significa viver, de fato, a formação continuada, pois, como nos diz Nóvoa (1992, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência.

Assim, segui em minha profissão, aliando o trabalho em sala de aula à formação. Foi numa dessas formações que conheci uma das supervisoras da

Secretaria de Educação do departamento de Educação Especial. Em contato com essa supervisora, solicitei ajuda para trabalhar com dois alunos com deficiência que frequentavam a minha sala. Ao conhecer o trabalho que realizava, ela me convidou para cursar uma especialização em nível de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado – AEE pela Universidade Federal do Ceará – UFC, com a proposta de futuramente assumir a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Até aquele momento, o meu contato com a Educação Especial havia sido somente na sala de aula regular. Contudo, já havia participado dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal nessa área, o que havia me deixado com muitas dúvidas em relação à inclusão do aluno com deficiência na escola. Depois de muita reflexão, aceitei o desafio, e em 2010 iniciei o curso de Pós-Graduação.

Em 2011, ainda em formação, assumi a função de professora da Sala de Recursos Multifuncionais com o propósito de atender a mais quatro unidades escolares, pois essa seria uma escola-polo. Eu tinha também o desafio de trabalhar com todos os profissionais das instituições, tendo claro o objetivo do Atendimento Educacional Especializado que se caracteriza como “um serviço da educação especial que [...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.16).

Essa desafiadora função me impôs a procura de novos conhecimentos que reavivaram na professora um desejo latente: cursar o Mestrado em Educação. Então, em 2012, inscrevi-me como aluna em regime especial do Mestrado em Educação da UNIVILLE. No primeiro semestre, cursei a disciplina Seminário de Pesquisa I, e no segundo semestre cursei a disciplina Inclusão Social, Escolarização e Deficiência.

Em 2013, concretizando o desejo, iniciei o Mestrado em Educação da UNIVILLE como aluna regular, e minha pesquisa ficou vinculada ao projeto Ensino Especializado e Trabalho Docente: um estudo da rede municipal de Joinville – ENTEJ, ou seja, com minha pretensão consolidada, eu pesquisaria as Salas de Recursos Multifuncionais.

Com a temática da pesquisa definida, surgiram os questionamentos norteadores para subsidiar a obtenção das respostas, ou seja, as questões de pesquisa: O que dizem os professores da sala comum sobre o Atendimento

Educacional Especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais? Como os professores da sala comum entendem as funções específicas do atendimento realizado nas salas de recursos multifuncionais? Quais os critérios do professor da sala de aula comum para encaminhar o aluno para o atendimento e quais as suas expectativas?

A partir dessas questões definiu-se o objetivo geral da pesquisa, que é investigar o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção do professor da Sala Comum.

Investigar o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais consiste em olhar para o complexo sistema educacional, abarcando as questões internas e externas da escola, sua organização física e pedagógica, assim como os documentos e políticas que regulamentam o fazer escolar.

Diante do exposto, a organização proposta para esta dissertação apresenta quatro capítulos. O primeiro, *As concepções que habitam as escolas e suas influências na realização do trabalho docente frente à inclusão/exclusão dos estudantes com deficiência*, traz as discussões referentes à constituição histórica da escola, as concepções de escola/aluno/aprendizagem e o trabalho docente frente à inclusão/exclusão no contexto escolar.

O segundo capítulo, *Nos caminhos e descaminhos do Atendimento Educacional Especializado: as salas de Recursos Multifuncionais Ganham destaque*, faz um resgate histórico da Educação Especial, apresentando e discutindo a legislação que regulamenta esse serviço. Também descreve como ocorre o processo de implantação das Salas de Recursos em âmbito nacional.

O terceiro capítulo, *No processo de construção da pesquisa: caminho pensado, caminho desvelado*, descreve o percurso metodológico adotado, apresentando a abordagem epistemológica, o cenário em que foi realizada a pesquisa e as escolhas realizadas para a coleta e análise dos dados.

O quarto capítulo, *Os caminhos do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar: com a palavra, as professoras da sala comum*, apresenta quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo destina-se à apresentação dos participantes da pesquisa, intitulado: *No seguimento da pesquisa, as participantes se desvelam; para seguir no caminho, precisamos*

apresentá-las. A partir do segundo subcapítulo¹, passa-se a discutir os resultados da pesquisa, apresentando-se as categorias que foram constituídas por meio das análises das respostas das participantes. Sendo assim, no segundo subcapítulo, *A organização das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar: “O primeiro desafio é quebrar o preconceito, não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar”*, com destaque para os alunos atendidos, os motivos do encaminhamento para o AEE nas SRM, assim como quem realiza o encaminhamento desses alunos. O terceiro subcapítulo, *As Salas de Recursos Multifuncionais na voz² das professoras da Sala Comum: “Todo apoio é de suma importância, pois nem sempre estamos preparados para atender a essas crianças”*, foca-se nas discussões referentes às funções do AEE nas SRM, no espaço escolar, estabelecendo um paralelo entre os documentos que regulamentam esse atendimento e a fala das professoras pesquisadas, assim como as interlocuções do professor da Sala Comum com o professor da SRM. No quarto e último subcapítulo, *“Ser seu professor, ensiná-lo, procurar novos estímulos, caminhos que o levem a aprender, a se desenvolver”*: *as professoras, suas concepções e os processos de escolarização dos alunos com deficiência*, com ênfase na concepção que as professoras da Sala Comum apresentam sobre o atendimento realizado nas SRM e sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência no espaço escolar.

Seguindo essa sequência, apresentam-se as considerações finais. Estas derivam de todo o processo descrito, com a intenção de sintetizar os elementos que emergiram durante a pesquisa, assim como lançar contribuições em concordância com a teorização definida para subsidiar as discussões.

¹ A partir deste subcapítulo, passa-se a apresentar parte dos subtítulos utilizando-se falas das professoras pesquisadas. Entende-se que, sendo elas as protagonistas do trabalho, suas vozes merecem ser destacadas.

² Nesta pesquisa, as vozes são das professoras da Sala Comum que foram as protagonistas deste trabalho. Embora a participação das professoras tenha sido em palavras escritas, a escrita é entendida “como um percurso capaz de traduzir a voz humana na medida em que é portadora dos sentidos de existência”. As vozes das professoras representam suas concepções e entendimentos sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar. (BUDNOVA, 2011, p.270).

1 AS CONCEPÇÕES QUE HABITAM AS ESCOLAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA REALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À INCLUSÃO / EXCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Paulo Freire

As ações, manifestações e soluções apresentadas para problemas diários, as iniciativas na vida pessoal e profissional estão sempre embasadas em concepções. Estas são fruto de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico, no qual estão incluídas as crenças e valores de cada indivíduo. Segundo o dicionário Básico de Filosofia, a palavra “concepção” significa:

operação pela qual o sujeito se forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação também é chamado de concepção, praticamente sinônimo de teoria (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 39).

O autor Pontes (1992) nos diz que o interesse pelo estudo das concepções dos professores, *das concepções que habitam a escola*, baseia-se no pressuposto de que existe um substrato conceitual que exerce um papel determinante no nosso pensamento e na nossa ação. Esse substrato é de uma natureza diferente dos conceitos específicos, não dizendo respeito a objetos ou ações bem determinadas, mas antes constitui uma forma de organizá-los, de ver o mundo, de pensar. Não se reduz aos aspectos mais imediatamente observáveis do comportamento e não se revela com facilidade, nem aos outros, nem a nós mesmos. Para esse autor:

As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão. As concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros) (PONTES, 1992, p. 01).

Nesse sentido, entende-se que nossas concepções influenciam nossas formas de pensar, agir, compreender e se relacionar com o mundo, com os outros. Na escola, as concepções perpassam e estruturam as ações docentes, de forma explícita ou não. Pinto e Sarmiento (1997, p.33) mostram como uma concepção sobre um mesmo tema/objeto pode ser complexa e até mesmo contraditória:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer o discurso comum quer a produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece.

No decorrer da construção histórica das sociedades, as disparidades de posições se traduzem em concepções sobre o mundo, o ser humano, a criança, as quais estão intrinsecamente relacionadas às concepções de educação, de professor/aluno, enfim, de aprendizagem, que, por sua vez, nortearão o trabalho docente realizado na escola.

1.1 A escola e as concepções que habitam esse espaço

Na atualidade, a escola figura como algo inerente à nossa sociedade, pertencente ao nosso modo de viver. Assim, naturaliza-se esse espaço e a ele atribuem-se funções específicas. Segundo Severino (2006), as escolas surgem com a complexificação da vida social, com a necessidade de se implantarem práticas sistemáticas e intencionais destinadas a cuidar do processo de inserção dos seres humanos nos contextos grupais, como instituições especializadas encarregadas de atuar de modo formal e explícito na inserção dos novos membros no tecido sociocultural. Para esse autor, as escolas se constituem de uma necessidade social, com o objetivo de manter nossa memória cultural, pois, segundo ele:

A educação é processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo

membro do grupo precisa recuperá-la, inserindo-se no fluxo de sua cultura. (SEVERINO, 2006, p.289)

Sacristán (2005, p. 14) afirma que, para as sociedades modernas ocidentais, “ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil”. Ele nos explica que a escolarização universal, que tem seu início na modernidade, parece-nos um fato tão natural que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Baptista (2009) reafirma essa ideia quando nos diz que a escola tem sido identificada como o lugar da infância, local de socialização que amplia as relações iniciadas na família, espaço de aprendizado de códigos linguísticos específicos, de acesso ao conhecimento, um lugar de desafios e, ao mesmo tempo, um universo associado à dimensão normalizadora, classificatória, hierárquica e marcadamente elitista.

Dessa forma, compreende-se que a educação escolarizada, desde seu início, não foi pensada como uma estratégia de democratizar o acesso aos bens de consumo e emancipação humana; antes também decorreu de necessidades políticas e econômicas³. Esse fato corrobora os escritos de Donzelot (1980) sobre a educação ocidental no século XVIII-XX, a partir dos quais se instala um modelo de intervenção estatal moral e social dentro das famílias. O autor destaca que, naquele momento, “todos colocam em questão os costumes educativos de seu século, visando a três alvos privilegiados: a prática dos hospícios de menores abandonados, a criação dos filhos por amas-de-leite e educação ‘artificial’ das crianças ricas” (DONZELOT, 1980, p.15). O Estado passa a exercer o controle das famílias por meio da educação. As famílias ricas devem negar as influências da criadagem; já nas famílias pobres deve haver coerção de liberdades, de abandono dos menores, de uniões livres. A disseminação dessas ideologias sociais, a partir da educação institucional e familiar, inaugura novos papéis sociais, principalmente para as

³O sistema educacional constituiu-se a partir do momento em que a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas, com o fim da chamada sociedade primitiva. Os interesses e as necessidades da classe social dominante passaram a delimitar o campo da educação na medida em que esta passou a servir para a dominação social de poucos sobre muitos. A necessidade de se apropriar da atividade intelectual e das técnicas refinadas de produção passou a compor o rol da divisão social do trabalho e, nesse sentido, a classe dominante passou a compreender a educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social, uma vez que os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como cada vez mais necessários para o desenvolvimento do sistema produtivo. Com o advento da revolução industrial, também houve a necessidade de uma modificação na instrução, e a sociedade passou a fazer pressão para o surgimento da instituição escolar. A escola para todos surge junto com as fábricas (GUZZO e EUZEBIOS FILHO, 2005).

mulheres. A sociedade precisa se moldar às novas exigências socioeconômicas estabelecidas, pois trabalhar nas indústrias exige disciplina, e as pessoas precisam ser educadas segundo os moldes do sistema vigente, o capitalismo. Foi a partir dessa época que se iniciou a preocupação com a criança e sua educação – mas não da perspectiva da criança como um cidadão pleno de direitos, para viver bem a sua então denominada infância. Seguindo essa perspectiva, Sacristán (2005, p.48) indica que:

De fato parece que o interesse pelo cuidado da infância, de sua saúde e de sua educação tem muito a ver com uma sociedade em que se considera que os níveis a alcançar em qualquer de suas atividades dependem do que são os indivíduos que a compõem.

Nessa lógica que se forma no sistema capitalista ocidental do século XVIII ao XX (e que se mantém nos dias atuais), a educação escolarizada constitui-se como oportunidade de ascendência. Transfere-se para o indivíduo a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso, assume-se que se todos têm direito à escola, mas cada um chega aonde suas capacidades e seu trabalho pessoal permitem. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 05) nos diz que:

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados.

Segundo esse mesmo autor, a escola surge como um instrumento para equacionar os problemas sociais, a marginalidade, a ignorância. Ela adquire a função de propagar a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. “[...] Se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos” (SAVIANI, 2008, p. 06). Nessa maneira de organizar a escola, era essencial contar com um professor bem preparado para que os alunos pudessem realizar disciplinadamente os exercícios que eram aplicados. Para Saviani (2008), essa forma de conceber a escola, “centrada no professor”, passa a ser chamada de *Escola Tradicional*.

Não demora a surgirem críticas à concepção tradicional e, com elas, os princípios de uma *Pedagogia Nova*. Esta mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social.

Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado – Escola Tradicional – se revelara inadequado. A escola neste momento passa a considerar os interesses do aluno, suas necessidades, o professor passa a agir como um estimulador da aprendizagem, as diferenças passam a ser consideradas. (SAVIANI, 2008, p. 06)

A “*Pedagogia Nova*”, movimento conhecido como “escolanovismo”, efetua a crítica à “*Pedagogia Tradicional*”, apresentando uma nova maneira de interpretar a educação e implantado-a primeiro em experiências restritas e depois defendendo sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. Nessa teoria, a marginalidade e a ignorância deixam de ser vistas como o não domínio de conhecimentos. “O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 2008, p.46). Nas palavras de Meirieu (2005), a educabilidade é lançada como um grande desafio, a aposta fundamental de que toda criança, todo homem é educável. Ele afirma que a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a exclusão. Para esse autor, tem-se muito a aprender com quem está à margem. Quando professores se empenham na educação de crianças consideradas ineducáveis, inventam-se soluções que acabam beneficiando todo o sistema.

Os principais representantes dessa pedagogia se converteram a ela a partir da preocupação com os “anormais”. A partir de experiências com crianças consideradas anormais é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Foi uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Segundo Saviani (2008), ao conceito de anormalidade biológica (deficiências neurofisiológicas), acrescenta-se o conceito de “anormalidade psíquica”, detectada por meio dos testes de inteligência. Nessa concepção, as dificuldades passam a ser atribuídas ao indivíduo, o qual deve ser respeitado nas suas diferenças, já que a anormalidade passa a ser considerada como fenômeno natural. Os problemas estão no indivíduo, mas se a sociedade

souber adaptá-lo e aceitá-lo, ele irá ajustar-se a ela e os problemas estarão resolvidos. Todavia, com os principais representantes dessa pedagogia sendo da área médica e da psicologia, instala-se uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola.

Enfim, nessa concepção, mais importante que aprender é *aprender a aprender*. Para a concretização desses ideais, segundo essa concepção, o professor agiria como um estimulador, orientador da aprendizagem. O próprio ambiente deveria ser estimulante, e a relação entre os alunos proporcionaria a aprendizagem por meio de trabalhos em pequenos grupos, contando com materiais didáticos, biblioteca etc. A escola deveria mudar seu aspecto frio, disciplinado, silencioso, passando a ter um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

Conforme afirma Gadotti (2003), o movimento da Escola Nova foi se construindo junto com a própria escola moderna, científica e pública. Dessa forma, os escolanovistas não puderam negar as contribuições do positivismo e do marxismo, constituindo-se num movimento complexo e contraditório. O respeito proclamado à criança equivalia também muitas vezes a renunciar à direção educativa, pois deixar a criança à educação espontânea da sociedade significava deixá-la sob o autoritarismo de uma sociedade nada espontânea. Para Gadotti (2003), o próprio educador Paulo Freire, herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova, denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica e observou que a escola poderia servir tanto para educação como prática de dominação quanto para a educação como prática de liberdade. Nesse sentido, esse movimento não contemplava apenas aspectos políticos educacionais, mas aspectos políticos ideológicos e pedagógicos.

Essas mudanças também implicavam custos mais elevados que os da escola tradicional, o que fez com que esse movimento escolanovista ficasse mais restrito a escolas experimentais, núcleos bem equipados para pequenos grupos da elite. Entretanto, esse ideário, vastamente difundido, aflorou grandes debates sobre o papel da educação e se impregnou na cabeça dos educadores. Sob influência dessa concepção e por conta da dificuldade da escola pública em atender às diferenças individuais, a escola volta a se dividir. Instala-se, então, a *escola intelectual* para as classes altas e a *escola técnica* para as classes populares, assim como a escola particular para a elite e a pública para os pobres.

A pedagogia nova, na prática, revelou-se ineficaz, e as esperanças depositadas na reforma da escola resultaram em frustração, pois essa pedagogia, ao considerar as individualidades e diferentes necessidades, envolvia altos gastos. Contudo, muitas das suas propostas eram implantadas sem os devidos recursos, resultando em tentativas ineficazes de se obterem melhores resultados. Articula-se, então, uma nova teoria educacional denominada *Pedagogia Tecnicista*.

Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 2008, p.12)

A educação *Tenicista*, segundo Saviani (2008), passa a ser planejada por meio de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência, sendo necessário operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo. Surge a proliferação de propostas pedagógicas, tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar. Enfim, houve a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Essas formas de conceber a escola, nomeadas por Saviani (2008) de *teorias não críticas* (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista), acabaram prejudicando ainda mais as camadas populares, que tiveram o nível de ensino rebaixado, reforçando a ideia de que é melhor uma escola boa, mesmo que para poucos, do que uma escola ineficaz para muitos. Contudo, “o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola” (SAVIANI, 2008, p.40). A escola é vista como um instrumento de reprodução das relações de produção da sociedade capitalista, reforçando a dominação e a exploração.

Nas concepções apresentadas, atribui-se a responsabilidade da superação das desigualdades sociais à escola, porém desconsideram-se as diferentes realidades sociais. Delega-se a uma instituição a responsabilidade de superar justamente o que o sistema econômico e social encarrega-se de reproduzir e perpetuar.

Eis porque, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da “inversão idealista” já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido. (SAVIANI, 2008, p. 90)

Toda essa contextualização auxilia na compreensão das artimanhas políticas que se estabelecem em uma sociedade na qual a educação e, conseqüentemente, a escola estava formatada para poucos. Esta, por sua vez, é impelida a transformar-se numa escola para todos devido à necessidade socioeconômica de um sistema que se modifica e que precisa “qualificar” as pessoas com o objetivo de produzir mão-de-obra para atender às suas próprias necessidades. Então, a mesma escola que se constituiu para poucos é que passa a atender a todos seguindo os padrões organizacionais e estruturais pensados para poucos, que, com concepções deterministas, atribuem ao aluno e ao seu meio toda a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Nesse caso, o que temos é uma inclusão perversa, conforme nos apresenta Sawaia (2001, p. 08):

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que desdobram para fora do econômico.

As concepções de desenvolvimento e aprendizagem deterministas referem-se tanto ao Inatismo quanto o Ambientalismo. De acordo com Davis e Oliveira (1994), a concepção inatista é baseada na ideia de que eventos que acontecem após o nascimento do sujeito não são importantes/indispensáveis para o desenvolvimento. As qualidades e capacidades básicas de cada sujeito – tais como a personalidade, hábitos, crenças, valores, a forma de pensar, reações emocionais – já estariam na maior parte prontas e em sua forma final por causa do nascimento, o que sacramentaria quase nenhuma transformação ao longo da vida. O ambiente só precisaria despertar todo o potencial que já nasce com a criança. De acordo com Sacristán (2005, p. 68):

Não é estranho que, sob o peso desta longa tradição determinista, se acredite que a educação – a ação concreta dos professores – possa despertar manifestações das capacidades embrionárias dos alunos, ao mesmo tempo em que se admitem as diferenças entre eles como sendo insuperáveis, aceitando destinos desiguais. O que o sistema educacional fez, sob estes pressupostos, é oferecer possibilidades diferentes aos sujeitos inevitavelmente desiguais.

A concepção ambientalista vem na contramão dos pressupostos inatistas. Sua base é o imenso poder que o ambiente possui no desenvolvimento humano. As autoras Davis e Oliveira (1994, p. 30) explicam que, nessa abordagem, “o homem é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no ambiente em que se encontra”. Na Psicologia, um dos maiores defensores dessas ideias foi B. F. Skinner. Ele partiu de uma concepção de ciência pautada na necessidade da medição, comparação, testagem, previsão e controle do comportamento. Nessa abordagem, defende-se que o ambiente desempenha um papel mais importante do que a maturação biológica (DAVIS e OLIVEIRA, 1994). Assim, o sujeito é extremamente suscetível à ação do ambiente; são as condições do meio que determinam os resultados. Dessa forma, incide sobre o aluno a culpabilização pelos seus resultados, principalmente dependendo da situação econômica e social em que a criança está inserida, a qual é considerada um fator determinante no sucesso ou fracasso escolar.

Mediante as diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem, a infância passou a ser tema de estudos para os mais diversos campos, como nos aponta Pinto e Sarmiento (1997, p.34) ao destacarem os estudos de Philippe Ariès (1988), o qual apresenta um estudo pioneiro sobre *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. As conclusões de Ariès (1988) sobre a infância tiveram grande impacto no meio acadêmico e na educação e serviram de fonte de inspiração para diversos trabalhos, pois suscitaram a consciência de que a infância enquanto categoria era uma construção das sociedades modernas, com destaque para a psicologia do desenvolvimento, que desde o final do século XIX proporcionou um conhecimento imprescindível sobre o desenvolvimento infantil.

A psicologia do desenvolvimento ganha destaque com teóricos reconhecidos, como Piaget, Vygotsky e Wallon, que, por meio de estudos, apresentam novas concepções de aprendizagem, baseadas nas interações do homem com o seu meio (OLIVEIRA, 2010). Esses autores questionam as teorias deterministas e passam a propagar a crença de que o conhecimento é uma construção social, ou seja, ocorre

ao longo da vida do sujeito por meio das trocas entre o homem e o meio em que vive. Desses ganham maior destaque na pedagogia Piaget e Vygotsky, com posições diferenciadas. Assim:

Enquanto a posição cognitiva de Piaget se centra na criança e na primazia do desenvolvimento intelectual inerente ao contato e à acção da criança no seu meio, a perspectiva lingüística de Vygotsky, pelo contrário, faz incidir a sua focagem no contexto social em que a criança nasce. (PINTO, SARMENTO, 1997, p.49)

É importante destacar que o diferencial da teoria de Vygotsky está no entendimento de que o comportamento da criança se dá no entrelaçamento das suas funções mentais elementares de origem biológica e suas funções mentais superiores de origem sociocultural. Assim, a criança nasce com funções elementares, e por meio da interação com o meio e com outras pessoas, vai desenvolvendo suas funções superiores: fala, percepção, memória, linguagem. Para sua teoria, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2007, p.95).

É inegável que a valorização da infância e os estudos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a partir do século passado, tinham como objetivo contribuir para o entendimento da criança. Contudo, atualmente convivemos com o paradoxo da criança bem cuidada e a criança que vive à margem da sociedade. Convivemos com a infância legalizada, com direitos assentados em leis, estatutos, numa sociedade que cria direitos, mas não oferece condições políticas, sociais e econômicas para assegurá-los. As diferentes realidades que adentram a escola provocam nesse espaço a necessidade de repensar concepções e práticas, o que nem sempre acontece. Assim, habitam nesse espaço diferentes formas de compreender a infância, a escola, o desenvolvimento. Tais concepções muitas vezes não condizem com as demandas que o processo de escolarização solicita, e nem sempre elas são conscientes para aqueles que delas fazem uso.

Entendendo que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e, portanto, concordando com a Teoria de Vygotsky e contrapondo-se às teorias pedagógicas e de aprendizagem e desenvolvimento até aqui apresentadas, Saviani (2011) defende a pedagogia histórico-crítica, a qual se empenha em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico. A concepção pressuposta nessa visão da pedagogia é o materialismo histórico preconizado por

Marx: a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No que se refere às suas bases psicológicas, apresenta afinidades com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vygotsky”.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2011, p. 97)

A teoria histórico-crítica tem como objetivo principal a relação e transmissão de conhecimentos significativos que contribuam para a inclusão social do educando. Dessa forma, propõe à escola tarefas em relação à educação escolar que têm as seguintes implicações:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, pp. 08-09)

Saviani (2011) estabelece uma equivalência dessa pedagogia com a realidade escolar apontando que essa relação é muito íntima, uma vez que a concepção pedagógica surgiu em decorrência das necessidades postas pelas práticas dos educadores nas condições atuais. Embora este se mostre otimista, apresentando soluções para melhorar o sistema educacional no país, a partir de uma análise histórica dos fatos, ele as expõe de maneira realista, destacando os erros de um sistema de educação que desde os primeiros passos letivos foi corrompido e repleto de falhas.

No tocante à tendência de uma pedagogia crítica, cabe ressaltar que, além de Saviani, têm-se outros autores que contribuem para essa discussão em âmbito nacional, entre eles: Frigotto (1984), Miguel Arroyo (2004), Moacir Gadotti (2009), Paulo Freire (2011).

Frigotto (2005) afirma que o papel específico da escola capitalista não é a preparação profissional, como pretende a teoria do capital humano⁴. Sua especificidade situa-se na produção de um conhecimento geral articulado com a formação especificamente profissional.

Arroyo (2007) defende melhores condições de trabalho aos professores e é bastante crítico com relação à formação docente. Segundo ele, distantes das realidades escolares, os ideais do trabalho docente devem estar estreitamente atrelados à vivência docente, com a proposta de realizar um diálogo entre a realidade e os modelos que se impõe.

Gadotti (2009) apresenta uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Segundo o autor, refletindo sobre a prática, podem-se vislumbrar os caminhos que se pretende seguir, tomando decisões conscientes de como conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Sem a pretensão de apresentar todos os autores adeptos às teorias críticas da educação, mas com a intenção de representar todos que com suas concepções defendem uma educação de qualidade, dialógica e libertadora, destaca-se o educador Paulo Freire.

Para Freire (2011), aprender não significa acumular conhecimento, mas aprender a pensar e pensar a realidade. Nesse sentido, é sempre possível aprender, pois aprender é próprio do ser humano. Sua teoria baseia-se no respeito. Em suas palavras, ele dizia:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se

⁴ Nessa teoria, a educação é fundamental para “criar e aumentar” o capital humano. É o processo educativo que produzirá algumas atitudes e conhecimentos para capacitar para o trabalho. Assim sendo, nesse ponto de vista, a educação é tida como um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento e na distribuição social de renda. No entanto, as questões relacionadas às diferenças de classes são deixadas de lado, pois quem não conseguiu uma posição social melhor deve ser responsabilizado, pois não teve méritos para alcançá-la.

esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 2011, p. 100)

Essas discussões nos enlaçam em muitos questionamentos que se referem ao fazer escolar. Dentre eles estão as reflexões acerca do trabalho docente, bem como as condições em que este se dá. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível pensar a formação docente e sua complexidade diante do compromisso de educar a todos e a todas por meio dos conhecimentos sistematizados, para que a escola, de fato, cumpra o seu papel.

1.2 O trabalho docente frente à escolarização dos alunos com deficiência: desvelando caminhos

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

Para Marcelo Garcia (2009), as mudanças e transformações da sociedade afetam a sua organização nos diferentes contextos sociais, bem como a forma das pessoas se relacionarem, tanto no trabalho quanto na escola. “Essas mudanças têm um reflexo visível na escola como instituição encarregada de formar novos cidadãos” (MARCELO GARCIA, 2009, p.110).

Inserida nessas mudanças está a proposta da escola inclusiva. Esta foi fortemente discutida por diretrizes e políticas nacionais⁵ e internacionais⁶, desencadeando um dos maiores movimentos na Educação do século XX e exigindo,

⁵ Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Política Nacional da Educação Especial (1994); Lei de Diretrizes e Bases (1996); Plano Nacional da Educação (PNE) (2001); Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE) (2007); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

⁶ Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem,1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca,1994); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – ONU (Nova Iorque, 2006).

também, mudanças na forma de compreender e estruturar a escola. Assim, a educação escolar tem sido destacada como um eixo potencializador de ações e de atitudes mais democráticas, justas e igualitárias. Com a proposta de escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, essas discussões tornam-se necessárias e deflagram carências e desafios sociais que, historicamente, permearam as formas de atender às diferenças, deixando até hoje sinais marcantes da ineficiência das políticas e práticas educacionais em nosso país.

Ao se discutir a educação inclusiva, torna-se necessário esclarecer dois pressupostos. O primeiro trata da inclusão escolar de modo geral e o segundo, da inclusão de pessoas com deficiência. Entende-se que eles se articulam na medida em que as pessoas com deficiência fazem parte do amplo e heterogêneo grupo de sujeitos sociais estigmatizados e até mesmo afastados da escola. Portanto, falar em educação inclusiva é falar das pessoas com deficiência, bem como de todas as pessoas que fazem parte da diversidade que compõe o contexto escolar. O grande problema apontado por Plestch (2009, p. 60) “é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade setorializada da Educação Especial, e não como um conjunto de medidas que o sistema de ensino *como um todo*, de maneira *interdisciplinar*, deveria adotar para efetivar tal proposta”.

Se, de fato, a facilidade de acesso à escola regular e à classe comum configura-se como um momento ímpar na história, ela não pode ser descartada como estratégia de democratização do acesso educacional. Além disso, não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas.

Na história da Educação Especial, o quadro da exclusão reflete a exclusão social e educacional das camadas populares. No caso do Brasil, é na década de 1990 que ocorre a apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão e, desde então, discute-se intensamente a sua legitimidade, que, do ponto de vista legal, existe no mínimo desde a LDB 9.394/96. Segundo Beyer (2011, p.75):

O ponto crítico de nossa experiência no Brasil deve-se à “inversão dos fatores”, ou seja, nossa história de inclusão escolar não antecedeu a história da legislação na área. Esta avançou extremamente, no sentido da assimilação do paradigma inclusivo, enquanto que as escolas e os sistemas educacionais não realizaram suas experiências de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Dessa forma, a discussão que se tem entre os profissionais envolvidos no processo da implementação da escola inclusiva centra-se na questão de como implementar, de uma forma plausível e possível, esse projeto nas escolas.

Ao fazer referência à educação de pessoas com deficiência, a inclusão escolar implica não apenas o acesso à educação regular, mas a permanência, participação e aprendizagem na escola. Nesse caso, alude-se à existência de um espaço escolar com condições físicas e arquitetônicas capazes de acolher pessoas com deficiência e, por outro lado, à construção de uma escola com condições de organizar respostas educativas diversificadas para atender às demandas de aprendizagem de todos os alunos. Sem dicotomizar os objetivos de ensino, a inclusão pressupõe que, quando necessário, haja flexibilização das ações pedagógicas e das propostas curriculares.

A escola, em uma perspectiva inclusiva, propõe discutir a presença do aluno considerado deficiente com base no respeito, na vivência cotidiana, no reconhecimento da diversidade. De acordo com a Política Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva (2008), o processo de inclusão deve propiciar o direito de cada aluno a constituir sua própria identidade, os direitos de igualdade e respeito às diferenças. Para que essa identidade seja, de fato, respeitada, torna-se necessário romper com as visões estigmatizantes e normatizadoras, de modo que se torne possível refletir e definir as funções da escola frente ao processo de escolarização na diversidade, pois, segundo Meirieu (2005, p. 44):

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Mas, para que de fato a escola seja esse lugar que acolhe a todos, existem questões de ordem estrutural e organizacional que precisam ser revistas, dentre elas a preocupação com o trabalho docente. Roldão (2008) alerta para a necessidade de se considerar a constituição histórica da profissão docente, seu passado recente, em que sua identidade se definia pelo domínio de um saber intencionalmente

encapsulado nas disciplinas escolares. O professor era o principal detentor de um poder socialmente reconhecido: o de ser transmissor desse saber para um grupo privilegiado da sociedade. Nas palavras da autora:

Qualquer reflexão sobre a questão da identidade profissional do professor no tempo actual não pode deixar de considerar este passado recente, porque ele exerce ainda uma influência poderosa no nível das representações sociais – como tem sido visível em alguns debates surgidos na comunicação social acerca da alegada perda da qualidade da escola e dos professores sem se ter em conta a enorme mudança estrutural ocorrida entretanto por força do alargamento da educação a todos os cidadãos. (ROLDÃO, 2008, pp. 01-02)

Afirma Roldão (2008) que vivemos um paradoxo inegável, o qual nos permite dizer que a função do professor mudou, ao mesmo tempo em que nos permite reafirmar que a função desse profissional não se modificou. Diante desse paradoxo, concorda-se com Marcelo Garcia (2009, p.115) quando diz que “a docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas”. Nesse sentido, é possível afirmar que a função do professor não mudou; contudo, vivemos em outro momento histórico: a sociedade se transformou, os grupos atendidos na escola se modificaram e, nesse contexto, pergunta-se: o que é ser professor hoje?

O primeiro passo para se avançar nessas discussões está no reconhecimento de que as transformações sociais repercutem no exercício da profissão docente. Não cabe mais à escola trabalhar com conhecimentos encapsulados; estes não suprem as necessidades dos grupos atendidos e tornam-se conhecimentos obsoletos diante de uma sociedade que se encontra em constante transformação.

Segundo Roldão (2008), a escola está para se tornar o lugar privilegiado da *gestão das dialéticas*⁷ curriculares e, como consequência, geradora de novas culturas educativas. Mas, para que de fato isso aconteça, a profissionalidade⁸ docente precisa ser revisitada. Torna-se necessário rever aspectos importantes dessa profissão, assim como conhecer e entender as novas concepções educativas

⁷A escola precisa estar em relação interativa com todas as esferas sociais e com outras instâncias e parceiros sociais e educativos, não apenas no espaço local, mas aos diversos níveis das agências produtoras de saber e de competências.

⁸ Segundo Sacristán (1999), entende-se por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

que se configuram no espaço escolar, para que, de fato, seja garantida a transmissão do “conhecimento poderoso”⁹ a todos os alunos, como função específica da escola. Nesse sentido, concorda-se com Saviani (2011, p.32):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão.

Entende-se que o trabalho docente está em crise, pois se encontra inserido em uma sociedade em crise, diante de um mundo globalizante¹⁰, que aproxima todos e tudo e ao mesmo tempo cria distâncias quase que intransponíveis. Mesmo que possa parecer contraditório, essa constatação deve nos motivar a acreditar cada vez mais na escola como um espaço de emancipação, assim como compreender que um outro mundo é possível e, dentro dessa lógica, acreditar no ser humano, em sua força criadora, que é transformadora e ao mesmo tempo o transforma. Deve-se investir numa educação que volte sua atenção para o ser humano em todas as suas dimensões, entendendo-a como um dos caminhos que reafirme “o ser humano como medida de todas as coisas e os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos” (FRIGOTTO, 2005, p. 24). Nesse sentido, necessita-se de profissionais que acreditem na força emancipatória da escola e que lutem para a garantia das condições necessárias para realização de um trabalho comprometido com o processo de escolarização dos estudantes, contemplando as idiosincrasias que os constituem.

Arroyo (2007) coloca-nos diante de situações ainda mais complexas que adentram nossas escolas e desestabilizam o fazer docente: a realidade dos educandos, a precarização e desumanização de sua existência. Para ele, torna-se necessário entender que o direito à educação está intrinsecamente ligado aos direitos humanos básicos e se coloca como condição necessária ao exercício da docência e à formação docente.

⁹ Refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo, um conhecimento especializado que, para ser transmitido, precisa de professores especializados. Este termo é usado por Young (2007) em seu texto: *Para que servem as escolas?*

¹⁰ Um processo (ou conjunto de processos) que incorpora transformações na organização espacial das relações e das transações sociais, consideradas em termos da sua extensão, da sua intensidade, da sua velocidade e do seu impacto, gerando fluxos transcontinentais ou inter-regionais e redes de atividade, interação e o exercício do poder (CASTLES, 2002).

Nesse sentido, aparece como prioridade a educação do nosso olhar, da nossa sensibilidade frente às necessidades do outro, como nos diz Freire (2011, p.92): “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”, e, como gente, não posso negar a existência do outro e a sua realidade na luta pela dignidade humana e no respeito pela diversidade como condição para uma educação que volte sua atenção para o ser humano em todas as suas dimensões.

Contudo, a concretização de tais ações demanda mais que vontade de fazer; exige condições de trabalho. Arroyo (2007) discute as condições de trabalho como prioridade para repensarmos a formação docente, pois, sem intervenções na organização do trabalho, a formação perde sua direção.

O problema não é apenas, nem basicamente, se os professores(as) têm reservas intelectuais para fazer frente às novas formas de viver-sobreviver das crianças, adolescentes e jovens, mas que novas situações de trabalho criar, se as situações tradicionais da organização dos tempos, espaços, trabalho, habilitações darão conta dessa realidade ou será necessário inventar novas situações e nova organização do trabalho? (ARROYO, 2007, p. 208)

Dessa forma, repensar a condição docente significa também recriar as situações e a organização do trabalho, as políticas, os modelos, os perfis, as identidades e os cursos de formação.

Ao mesmo tempo em que Arroyo (2007) enfatiza a condição docente como alicerce para a formação de professores, fala da realidade concreta e brutal vivida na atualidade pela infância, adolescência e juventude. Enfatiza que, neste momento histórico, marcado por tantas desigualdades sociais, precarização e desumanização, as questões mais instigantes e desestabilizadoras não vêm dos próprios docentes, mas dos educandos, e enfatiza que, nesse sentido, quem sabe teríamos que pensar a formação docente a partir das trajetórias dos alunos, a condição, o trabalho e a formação docente. “Por isso é tão importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Enquanto se considerar o ensino uma atividade ‘natural’, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação” (NÓVOA, 2011, p. 05).

Nesse sentido, refletir sobre a profissão docente em relação ao estudante com deficiência significa, sobretudo, olhar para o professor como uma pessoa que se constitui nas relações com o outro, que possui uma identidade e que, diante dos desafios, é provocado a repensar suas concepções e buscar novas formas de

pensar e agir; caso contrário, terá dificuldades de lidar com o outro, entendendo aqui que, para reconhecer o outro e suas possibilidades, torna-se necessário primeiro superar as próprias limitações, “porque ser professor implica um ‘renascimento’, uma reflexão sobre si mesmo e sobre o trabalho pedagógico. A personalidade cruza-se com a profissionalidade. Uma é inseparável da outra” (NÓVOA, 2011, p. 09).

Cabe aqui ressaltar que o estudante com deficiência não desequilibra apenas o professor, mas desequilibra as estruturas do sistema, que foi pensado para um estudante “sem deficiência”, inserido num sistema capitalista que se baseia no lucro, nas tendências do mercado. Considerando que todo fenômeno está inserido em uma historicidade e articulado a um momento social e cultural determinado, torna-se importante conhecer o histórico da Educação Especial, os caminhos já percorridos, para, assim, entender como ela se insere nas condições atuais da sociedade como um todo e da escola. Com esse objetivo, discute-se no próximo capítulo a constituição da Educação Especial no Brasil e os diferentes contornos do Atendimento Educacional Especializado até se chegar na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

2 NOS CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AS SALAS DE RECURSOS GANHAM DESTAQUE

Considero fundamental que examinemos o passado, pois corremos o risco de imaginar que, diante de um universo de proposições atuais diferenciadas (e possivelmente frágeis) para um educador especializado 'genérico' ou para o professor regente de turma que recebe alunos com deficiência, estaríamos perdendo algo que já teríamos tido. Não nos iludamos.

Claudio Baptista

Neste capítulo apresenta-se o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, sabendo-se que este se vincula à luta por uma Educação que seja de fato inclusiva¹¹. Com destaque às discussões referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), apresentam-se os documentos norteadores dessa proposta no contexto escolar, estabelecendo um paralelo entre o passado e o presente no que se refere à legislação específica para a Educação Especial. Explica-se, ainda, o processo de implantação e organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

2.1 O Atendimento Educacional Especializado: caminhos e descaminhos

Foi na Europa, no século XIX, que os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência se concretizaram. A sociedade, com novas estruturas, avanços científicos em diversas áreas e com novos desafios sociais, impulsionou mudanças de atitude nas pessoas e a organização de grupos, que, com seus estudos e a criação de institutos, internatos e instituições especializadas, foram os pioneiros em iniciativas para o atendimento educacional de pessoas com diferentes

¹¹ Uma educação que defenda o direito de todos os cidadãos, supere as discriminações e reconheça a diversidade social.

deficiências em diferentes lugares. Isso se expandiu primeiramente para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX, é fundado em nosso país o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

O resgate histórico da Educação Especial, segundo Mazzotta (2011, p.15), faz-nos constatar que “a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras¹² de deficiência é uma atitude muito recente em nossa sociedade”, especificamente no que se refere à sua integração nas políticas sociais, o que ocorre no Brasil somente a partir de meados do século XX. Esse autor alerta, ainda, para o fato de que não podemos ignorar a longa construção sociocultural existente nessa história, pois corremos o risco de passar a entender a situação atual como resultado exclusivo de ações contemporâneas. Por essa razão, é necessário clarificar as evoluções das atitudes sociais e sua materialização, em particular o que é referente à educação das pessoas com deficiência. Esse mesmo autor chama atenção para o discernimento do que, de fato, pode ser chamado de Atendimento Educacional Especializado, ou seja, ao se realizar um atendimento à pessoa com deficiência, não significa que todo atendimento se configure como educacional.

Nesse sentido cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional. (MAZZOTTA, 2011, pp.15-16)

¹²Manteve-se a palavra “portadora” por tratar-se de citação literal. No decorrer de todo o texto, será utilizado o termo ou a designação “pessoas com deficiência”, em consonância com a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Inclusiva de 2008.

Constata-se que somente em 1961 o Atendimento Educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, o que inaugura uma obrigatoriedade em manter essa proposta nos documentos posteriores e nas ações. No entanto, mencionar as pessoas com deficiência na legislação não é o mesmo que provocar uma transformação no cotidiano escolar nem em relação a elas, o que, na prática, acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

A década de 1970 representou a institucionalização da Educação Especial. As leis passam a reconhecer que o aluno com deficiência faz parte do ensino regular e tem direito a frequentar esse espaço. “Todavia, apesar dos avanços, a Educação Especial manteve-se funcionando como serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal e organização própria” (GLAT e BLANCO, 2009, p. 21). As Salas de Recursos¹³ são implantadas nessa década como alternativa de aproximação do atendimento às pessoas com deficiência do ensino comum, até então realizado de forma substitutiva, em uma perspectiva segregacionista¹⁴, num sistema paralelo à escola. No entanto, conforme explica Tezzari (2009, p.32):

[...] as referidas classes passaram a constituir-se como espaço de atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem, bem como com problemas de comportamento que ingressavam no ensino comum, em turmas regulares, sendo depois encaminhados para esses espaços. Entretanto, seu objetivo inicial era atender alunos com deficiência mental leve e, assim como as escolas especiais, tornaram-se espaços de segregação devido à precariedade nos critérios de identificação dos alunos para lá encaminhados e ao tempo de permanência dos mesmos.

Dessa forma, as Salas de Recursos vão se constituindo dentro da filosofia da *Normalização*, que, segundo Glat e Blanco (2009), tinha como proposta normalizar as condições de vida, ou seja, criar condições através de recursos e serviços que possibilitassem a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

A referência ao atendimento especializado em campo educacional é encontrada em um documento oficial de 1978, a Portaria Interministerial Nº 186/78, publicada em conjunto pelos ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da

¹³ Nessa época, essas salas ficaram sendo conhecidas no espaço escolar como classes especiais e atendiam muito mais aos alunos com dificuldades de aprendizagem, pois os alunos com deficiência, em sua maioria, permaneceram nas instituições especializadas.

¹⁴ Que põe a pessoa à margem do processo, separa, afasta, marginaliza.

Previdência e Assistência Social (MPAS). Segundo Kassar e Rebelo (2013), o planejamento e a implementação de programas de atendimento aos *excepcionais*, apoiados pelos dois ministérios, tinha como objetivo “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (BRASIL, 1978).

Foi seguindo a filosofia da *Normalização* que se desenvolveu o paradigma educacional da *Integração*¹⁵, com o objetivo de preparar os alunos para frequentarem a sala de aula comum. Para tanto, quando necessário, receberiam atendimento paralelo nas salas de recursos ou em escolas especializadas. Nesse contexto, as salas de recursos foram criadas para a realização de atividades especializadas que favorecessem o desenvolvimento de sujeitos com o mesmo tipo de deficiência. Com o tempo, esse modelo passou a ser criticado, pois exigia do aluno com deficiência e da Educação Especial mudanças adaptativas para participarem do sistema escolar, mas não provocava mudanças estruturais na escola; na verdade, delegava ao próprio aluno seu sucesso ou insucesso. Dessa forma, as salas de recursos, ou salas especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino regular, acabaram virando depósitos de alunos com dificuldades de aprendizagem na escola, pois os alunos com deficiência continuavam nas escolas de Educação Especial. Kassar e Rabelo (2013, p. 23) afirmam:

Que de modo geral esses espaços públicos (principalmente as classes especiais direcionadas ao atendimento de alunos considerados deficientes mentais) sofreram críticas severas, [...] quando foi verificado dentre outros problemas, que: 1- Nelas estavam matriculadas crianças cujos diagnósticos eram questionáveis; 2 – Essas classes serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que a elas eram encaminhados principalmente filhos das camadas mais pobres da população; 3 – O “especial” do atendimento resumia-se à infantilização e à lentidão das atividades propostas; 4 – Muitas vezes as crianças eram segregadas de todos os outros espaços e atividades escolares.

Segundo Glat e Blanco (2009), já naquela época destacou-se como ponto negativo desse modelo a falta de diálogo entre o professor da Sala de Recursos e o professor da sala de aula comum. A responsabilidade pelo aluno com deficiência acabava sendo delegada ao professor *especialista*; assim, o aluno estava na escola,

¹⁵ Integração pressupõe que o aluno da Educação Especial tenha um período de preparação educacional para ser inserido na escola; exige domínio de pré-requisitos para a escolarização e enfoca no aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do seu processo de escolarização.

mas não era considerado como pertencente a ela. O processo de escolarização não era sequer pensado para esse aluno.

Com base nessas constatações, a Educação Especial, com suas práticas e estratégias, passou a ser questionada, impulsionando a busca de alternativas menos segregadas, que foram sendo oficializadas nas políticas públicas nacionais¹⁶ e internacionais¹⁷.

No âmbito governamental é criada, em 1986, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência (CORDE) e a Secretaria da Educação Especial (SESPE), assim denominada em substituição ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Mas se ressalta que um dos últimos documentos publicados pelo CENESP definia a educação especial e, assim, fazia referência ao atendimento educacional especializado:

Art. 1º - [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através do atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social. (BRASIL, 1986)

A própria Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e o garante como dever do Estado, e no artigo 208, traz a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Kassar, Arruda e Benatti (2011) reafirmam o debate de que o estabelecimento de alunos com “deficiência” nas escolas não é recente, mas sinalizam que esse tema ganhou nova dimensão e novo entendimento nos anos 1990. A atual Lei de

¹⁶Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Política Nacional da Educação Especial (1994); Lei de Diretrizes e Bases (1996); Plano Nacional da Educação (PNE) (2001); Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE) (2007); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

¹⁷ Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – ONU (Nova Iorque, 2006).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e garante a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, no artigo 24, inciso V, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, e no artigo 37: “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Em síntese, a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates. (GARCIA, 2010, p. 13)

É com base no discurso da universalização da educação básica que os documentos já referidos defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social. Nesse contexto, passam a ser discutidas as ações referentes à pessoa com deficiência na escola. A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, por exemplo, ao afirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais, “contribui para o entendimento das políticas da inclusão na perspectiva da remoção das barreiras arquitetônicas e atitudinais, entre outras possibilidades” (GARCIA, 2010, p. 11). Nesse sentido, esse documento nutre a concepção de que o termo “inclusão” está associado à acessibilidade, o que reafirma a ideia de que, para obtermos um sistema de fato inclusivo, é preciso mexer nas estruturas arquitetônicas e atitudinais, conforme destaca a autora. Sobretudo, questionam-se todas as ações até aqui realizadas: até que ponto as políticas efetivadas de fato querem mexer nas estruturas e se é possível delegar à escola toda a responsabilidade da organização

de um sistema inclusivo. Interessa ao nosso sistema econômico um sistema educacional de fato inclusivo?

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2010, p. 13)

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola, e, para tornar-se inclusiva, precisa formar seus professores e toda a equipe escolar. “Implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais” (GLAT e BLANCO, 2009, p.17). Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, e que contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse movimento, a formação continuada ganhou força a partir de 2003 com a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores e disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros, provendo-os de condições necessárias à garantia de “acesso a escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e a garantia de acessibilidade” (BRASIL, 2010, p.14).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, afirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação

não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (BRASIL, 2007, p. 09)

Para a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A Educação Especial, inserida nesse contexto a partir de 2008, passa a seguir as diretrizes da PNEE-EI, que reafirma os princípios de uma educação para todos fundamentada na atenção às diferenças. Segundo Alves (2008, p. 48), essa Política inspirada nos princípios da Educação Inclusiva:

Problematiza a existência de sistemas paralelos de ensino especial e ensino regular comum, estabelecendo uma redefinição de seu campo de conhecimento, que passa a se configurar como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, constituindo uma proposta pedagógica que disponibiliza serviços e recursos para eliminação das barreiras que impedem ou dificultam a participação e aprendizagem. Essa política orienta os sistemas de ensino para a inclusão educacional das pessoas com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação, no contexto da escola e turmas comuns do ensino regular; para a promoção do acesso ao currículo, às comunicações, às tecnologias, aos espaços físicos; à formação de professores; e à oferta de atendimento educacional especializado.

Em consonância com a Política de 2008, tinha-se o decreto nº 6571/2008, que assim dispunha no Art. 1º: “[...] considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p.1). Esse decreto foi revogado em virtude do decreto nº 7.611, que foi sancionado em novembro de 2011. Este, por sua vez, dispõe sobre a educação especial, o AEE, e dá outras providências, alterando as propostas de financiamento e o *lócus* possível de atendimento, mas não afeta diretamente a concepção de atendimento especializado. Esse decreto afirma que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.1).

Os decretos acima citados e as Diretrizes da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, instituem as diretrizes operacionais do AEE que, conforme disposto na resolução já citada em seu art. 1º, regulamentam que:

§1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em sala de recurso multifuncional ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 01).

Ainda de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicado pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC em abril de 2009, o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma das dimensões da escola das diferenças. O Projeto Político Pedagógico (PPP) define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças. Assim, a escola se vê diante de uma nova modalidade que deve funcionar preferencialmente dentro da própria escola, mas que exige da mesma um repensar em suas ações e a reorganização de suas estruturas para que esse atendimento se realize, a começar pelo próprio projeto pedagógico. Questiona-se, contudo, se essa modalidade ensino

(o AEE nas SRM) contribuirá para a reestruturação das ações pedagógicas nas salas comuns e, conseqüentemente, uma mudança nas estruturas organizativas da escola.

2.2 No caminho do Atendimento Educacional Especializado: as Salas de Recursos Multifuncionais se apresentam

Nos últimos anos, as Salas de Recursos Multifuncionais passaram a ser destaque nas discussões referentes à Educação Especial, principalmente no que diz respeito ao processo de escolarização das pessoas com deficiência na sala comum. Apesar de essas discussões terem se intensificado com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com indicativos de que o Atendimento Especializado não deveria substituir, mas complementar ou suplementar o ensino em classes comuns, assim como a Resolução nº 04/2009 do CNE (que define as diretrizes do AEE), o processo de implementação das SRM teve início bem antes, com o Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (2003-2010), que possibilitou a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, intensificando a relação entre SEESP e uma rede de municípios-polo nos diferentes estados. Tanto é que, em 2006, o MEC publicou o documento “Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado com as seguintes definições”¹⁸:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (MEC, 2006, p.13)

Na atualidade, a responsabilidade pela execução desse programa é da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), órgão que era responsável pelas políticas educacionais no Ministério da

¹⁸Essa definição foi retirada da Dissertação de Mestrado de Aline de Castro Delevati, de 2012, pois a mesma não se encontra mais no site do MEC, sendo que pertencia à antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), que foi extinta.

Educação voltadas para alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação do campo, escola indígena, quilombola e educação para relações étnico-raciais. A antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2011 foi extinta e suas ações foram incorporadas à SECADI, que passou a ser responsável também pelas ações e programas voltados à educação especial, tendo como objetivo:

Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (PORTAL MEC¹⁹).

Neste ano, 2014, ao entrar no Portal do MEC constatou-se que está disponível na SECADI um novo documento orientador “Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais” que apresenta novas definições:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (MEC, 2014, p. 6)

Dados divulgados no portal do MEC, disponibilizados no SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle), informam que, de 2005 a 2011, foram disponibilizadas em nível de Brasil 37.801 Salas de Recursos Multifuncionais e 1.500 quites²⁰ de atualização. Destas, 2.178 foram disponibilizadas para o Estado de Santa Catarina, lócus de nossa pesquisa, sendo que no município pesquisado foram 73 salas disponibilizadas e dois quites de atualização.

Conforme informações disponibilizadas pelo MEC/SECADI em contato eletrônico via e-mail, em 2013 foram implantadas mais 4.000 salas, totalizando, de 2005 a 2013, 41.801 Salas de Recursos Multifuncionais a nível nacional.

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2013, p. 09), instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, e obje

¹⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

²⁰ Materiais entregues às salas já implantadas que foram acrescentados como sendo necessários para o bom funcionamento das SRM.

- a) Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- b) Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- c) Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- d) Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Para atingir tais objetivos, o MEC/SECADI realiza as seguintes ações:

- a) Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- b) Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- c) Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- d) Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- e) Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- f) Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
- g) Publicação dos termos de Doação;
- h) Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
- i) Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (MEC, 2013, pp. 09-10)

Conforme o Novo documento Norteador (2014) das SRM apresentado pela SECADI, no período de 2005 a 2012, a composição das Salas de Recursos Multifuncionais foi alterada, visando a atender às demandas dos sistemas de ensino. A tipologia²¹ da sala é definida com base nos dados do Censo escolar. Têm-se salas do tipo I e do tipo II; a sala do Tipo II preferencialmente é destinada para as escolas onde há alunos cegos.

As salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do AEE, aos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular e devidamente registrados no Censo Escolar MEC/INEP.

Com base nos dados do Censo Escolar, o MEC/SECADI faz o planejamento de expansão do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais em efetivo funcionamento, tais como:

- **Atualização** das salas de recursos multifuncionais implantadas em escolas, que continuam apresentando matrículas de estudantes público alvo da educação especial.

²¹ As informações referentes à tipologia das Salas de Recursos Multifuncionais estão disponíveis para consulta no portal do MEC/SECADI

- **Apoio Complementar** do Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.
- **Visita Técnica** para verificação do funcionamento da sala de recursos multifuncionais, realizada por técnico do MEC/SECADI.
- **Informativos:** encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SECADI. (MEC, 2010, p. 20)

Baptista (2011, p. 60) destaca:

Entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recurso como espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado, assim como ocorreu avanço no debate acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho.

Os estudos de Baptista (2011) suscitaram o interesse em conhecer as pesquisas já realizadas nessa área. Dessa forma, optou-se por fazer uma busca das produções científicas relacionadas à temática em discussão, que se constituiu numa síntese integrativa das produções acadêmicas em forma de balanço das produções, realizado com o objetivo de identificar as pesquisas voltadas para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar, mais especificamente na concepção do professor da Sala Comum.

A escolha pela realização desse levantamento foi feita para conhecer o que tem sido desenvolvido sobre essa temática, assim como ajudar no entendimento e na escolha dos caminhos da presente pesquisa para, por fim, subsidiar as discussões já realizadas.

A opção por esse tipo de estudo fundamenta-se em André (2009), autora referência nesse tipo de pesquisa. Ela afirma que estes são estudos do tipo “estado do conhecimento”, síntese integrativa da produção acadêmica, favoráveis para revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores em determinada área do conhecimento e em um determinado período de tempo, fornecendo importantes elementos para melhorar e aperfeiçoar as pesquisas.

Considerando os estudos já citados de Baptista (2011) e o documento Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado (2006), optou-se por fazer um levantamento da produção acadêmica dos pós-graduandos da área de Educação no período correspondente de 2005 a 2013²². Essa escolha justifica-se no sentido de que é nesse período que as Salas de

²² Especificamente na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no Banco de Teses, o levantamento da produção acadêmica corresponde ao período de 2005 a 2012, pois 2013 não se encontra disponível para pesquisa.

Recursos Multifuncionais são implantadas seguindo os objetivos da Resolução CNE/CP nº1/2001: “matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2010, p.13).

A investigação teve como lócus específicos as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Nela, investigou-se o Banco de Teses e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Ainda almejando atingir os principais estudos dos pós-graduandos em Educação, realizou-se também a busca entre os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho – GT Educação Especial da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em virtude da sua representatividade em nível nacional no que diz respeito à divulgação de estudos científicos em Educação, e, por fim, na Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO, tendo em vista a importância acadêmica dos artigos publicados nesse espaço.

A apresentação das teses, dissertações e artigos encontrados e selecionados será feita a partir de cada base de dados investigada, explicando, assim, os critérios para a seleção. Ressalta-se que foram utilizados os mesmos descritores para todas as bases investigadas: *Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, Sala de Recursos/Apoio*.

Com os descritores já especificados, no Banco de Teses da CAPES foram encontrados 207 trabalhos. Destes, 26 abordavam a questão do Atendimento Educacional nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar, mas apenas sete enfocavam esse atendimento na concepção dos professores da Sala Comum, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da Capes – CAPES – 2005/2012

Banco de Teses da CAPES								
Ano	Nível	Atendimento Educacional Especializado		Sala de Recursos Multifuncionais		Sala de Recursos/Apoio		Trabalhos por ano/Selecionados
		Expressão exata		Expressão exata		Expressão exata		
		Nº de Trabalhos	Trabalhos selecionados	Nº de Trabalhos	Trabalhos selecionados	Nº de Trabalhos	Trabalhos selecionados	
2012	Mest.	39	8	3	2	7	0	61/12
	Dout.	9	1	1	1	2	0	
2011	Mest.	30	3	9	2	6	0	51/5
	Dout.	4	0	1	0	1	0	
2010	Mest.	21	3	0	0	6	1	32/4
	Dout.	4	0	0	0	1	0	
2009	Mest.	4	1	2	0	9	2	17/03
	Dout.	0	0	0	0	2	0	
2008	Mest.	2	1	0	0	9	1	14/02
	Dout.	1	0	0	0	2	0	
2007	Mest.	1	0	0	0	10	0	13/0
	Dout.	0	0	0	0	2	0	
2006	Mest.	1	0	0	0	7	0	9/0
	Dout.	0	0	0	0	1	0	
2005	Mest.	0	0	0	0	8	0	10/0/
	Dout.	1	0	0	0	1	0	
Total		117	19	16	5	74	4	207/26
Total de trabalhos encontrados					207			
Total de trabalhos relacionados à temática					26			
Total de trabalhos relacionados ao AEE nas SRM na concepção do prof. da Sala comum					7			

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2013)

O maior número de trabalhos encontrados pertence ao descritor *Atendimento Educacional Especializado*, o que está ligado à opção realizada de busca, a qual se iniciou no banco de dados com esse descritor, por entender que os demais estão contidos dentro dele. Dessa forma, ao se fazer a busca com os outros descritores e

constatar a duplicidade, este não era computado. Cada trabalho foi contado apenas uma vez e em um único descritor, utilizando-se da ferramenta do Word (localizar) para se ter certeza de que havia apenas um trabalho de cada autor no arquivo em que os resumos foram salvos.

Constata-se, ainda, que o maior número de trabalhos selecionados também se encontra no descritor *Atendimento Educacional Especializado*, especificamente nos três últimos anos de busca (2010, 2011, 2012). Nesse período é que são selecionados os trabalhos que têm relação direta com a temática da pesquisa.

Por meio da leitura dos resumos, foi possível constatar que os trabalhos encontrados com o descritor *Sala de Recursos/Apoio* demonstram discussões referentes ao processo inicial de entendimento da Sala de Recursos Multifuncionais, suas funções, atribuições do professor desse atendimento, os alunos atendidos e deficiências, tendo como foco o professor especialista.

Com os mesmos descritores, *Atendimento Educacional Especializado*, *Salas de Recursos Multifuncionais* e *Sala de Recursos/Apoio*, realizou-se a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Nesse local, foi possível fazer a busca de 2005 a 2013, sendo que, ao contrário do Banco de Teses da CAPES, esses dados já estavam disponíveis. Encontrou-se um total de 95 trabalhos relacionados à temática, porém apenas quatro foram selecionados por sua relação direta com as discussões da pesquisa.

Ao ler os resumos, paralelamente foi se construindo um quadro (APÊNDICE I) com os trabalhos relacionados diretamente ao tema da pesquisa, e constatou-se que muitos dos trabalhos eram os mesmos que já haviam sido selecionados no banco de teses da CAPES. Mantiveram-se, então, apenas os trabalhos exclusivos nesse banco de dados, conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 – Levantamento da produção acadêmica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD– 2005/2013

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –BDTD				
Anos	Nº de Trabalhos - Expressão pesquisada			
	Atendimento Educacional Especializado	Sala de Recursos Multifuncionais	Salas de Recursos/apoio	Total Ano – Trabalho/trabalhos selecionados
2013	16	7	14	37/3
2012	6	3	2	11/0
2011	9	1	5	15/0
2010	6	0	6	12/1
2009	1	1	4	6/0
2008	2	1	4	7/0
2007	0	0	3	3/0
2006	3	0	1	4/0
2005	0	0	0	0/0
Total	43	13	39	95/4

Fonte: Banco de Teses da BDTD (2014)

Observa-se um aumento nas pesquisas a partir de 2008, justamente o ano que marca a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE – EI, que passa a regulamentar a Educação Especial. A partir de 2008, o número de pesquisas aumenta significativamente na área, conforme a Tabela 2, tendo em vista que aumentam também os documentos e resoluções que passam a nortear esse atendimento, bem como se amplia em todo o país o número de salas implantadas nas escolas, fomentando a necessidade de discutir os rumos desse atendimento no contexto escolar.

Dando continuidade às buscas, o próximo passo foi procurar os trabalhos apresentados na ANPEd. Essa busca de início foi bastante intensiva, passando por diversos grupos de trabalho: GT 5 – Estado e Política Pública; GT 7 – Educação da criança de 0-6 anos; GT 8 – Formação de professores; GT 13 – Educação fundamental; GT 15 – Educação Especial; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 20 – Psicologia da Educação. Após essa varredura, sem sucesso,

optou-se em pesquisar apenas no GT 15 – Educação Especial. Mesmo assim, como podemos observar na Tabela 3, foram poucos trabalhos encontrados

Tabela 3– Levantamento da produção acadêmica na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação –ANPEd– 2005/2013.

ANPEd				
Anos	Nº de Trabalhos - Expressão pesquisada – GT – 15			
	Sala de Recursos Multifuncionais	Atendimento Educacional Especializado	Salas de recursos / Apoio	Total Ano - Trabalho/Selecionados
2013	2	1	0	3/0
2012	0	3	0	3/0
2011	0	1	0	1/0
2010	0	0	0	0/0
2009	0	0	0	0/0
2008	0	0	0	0/0
2007	1	0	0	1/0
2006	0	0	3	3/1
2005	0	0	0	0/0
Total	3	5	0	8/1

Fonte: Banco de Teses da ANPEd (2014)

Dos oito trabalhos encontrados, o trabalho selecionado de Tezzari (2006) merece destaque, pois sua temática se aproxima da presente pesquisa. Nele, a autora discute a *“Sala de integração e recursos (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado”*. Ainda que utilize termos que atualmente são criticados como *“integração”*, a autora dialoga com as questões referentes ao Atendimento Educacional Especializado e sua relação com a Sala de Aula Comum, com reflexões ainda bem presentes nas discussões atuais.

Para concluir a busca referente aos trabalhos científicos, recorreremos à Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO. Na primeira busca, foram encontrados quatro trabalhos que pareciam aproximar-se dos temas. Porém, ao ler o resumo detalhadamente, percebemos que estavam mais ligados à questão do

atendimento e os tipos de deficiências atendidas, sem estabelecer relação com o contexto escolar como um todo.

Concluiu-se a busca nos bancos de dados com um total de 31 trabalhos, entre eles: duas teses, 28 dissertações e um artigo, que suscitaram reflexões acerca do Atendimento Educacional Especializado no contexto escolar, sendo que, destes, apenas 11 referenciam esse atendimento na concepção dos professores da Sala Comum.

Desse universo de 31 trabalhos, destacam-se os diversos tipos de participantes, metodologias e abordagens teóricas que contribuem com as discussões abordadas na presente pesquisa. Todavia, antes da apresentação dessas discussões, é importante elucidar que, entre as temáticas discutidas nos 31 trabalhos, cinco tratam especificamente das políticas relacionadas à inclusão e mais especificamente as políticas e documentos voltados à regulamentação do AEE nas SRM. Quatro trabalhos apresentam a questão específica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, discutindo sua formação, suas funções e condições de trabalho. Dentre estas, estavam presentes em três trabalhos ainda o AEE nas SRM, especificamente relacionado com a deficiência intelectual, em dois trabalhos estava presente o estudo de caso com alunos com deficiência e em outros dois trabalhos eram abordados aspectos da educação inclusiva, bem como a formação docente e a tecnologia assistiva, um trabalho de cada temática. Sobraram 11 trabalhos com a temática específica relacionada ao AEE nas SRM na concepção dos professores da Sala Comum.

Em 19 pesquisas, a abordagem metodológica dos trabalhos que compõem este levantamento foi denominada por seus autores como qualitativa, sendo que as outras 12 não fizeram essa especificação. No que se refere aos instrumentos de pesquisa aplicados, dentre aqueles referidos, encontram-se a entrevista semiestruturada (11), estudo de caso (5), análise documental (2), questionário (2), grupo focal (1), observação participante (1) e pesquisa de campo (1). Em alguns trabalhos, utilizou-se mais de um instrumento, como: pesquisa colaborativa e ação colaborativa (2), observação e entrevista (2), grupo de estudo e entrevista (1), grupos focais e observação (1) e grupo focal e entrevista semiestruturada (1). Apenas um trabalho não fez referência ao instrumento utilizado para a construção dos dados no resumo.

Quanto aos processos de análise de dados, 14 trabalhos não informaram qual o procedimento, 10 indicaram que a análise seria feita baseada no referencial teórico, cinco indicaram a análise de conteúdo e dois, a análise do discurso.

Nesse mesmo panorama, quanto à matriz epistemológica de sustentação das discussões, 17 estudos não fizeram referência em seus resumos e 14 explicaram detalhadamente a sua base epistemológica. Destes, cinco apontaram os estudos de Vygotsky como base epistemológica.

Com relação aos participantes da pesquisa, a maioria dos trabalhos apresenta mais de um tipo de participante e apenas dois trabalhos foram especificados como sendo de análise documental. Nove trabalhos indicaram como participantes os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores da Sala Comum, quatro indicaram estes dois participantes acrescentando os gestores, ficando com três sujeitos de pesquisa. Três trabalhos indicaram como participantes alunos com deficiência e professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Três trabalhos indicaram aluno com deficiência e professor da Sala Comum. Apenas dois indicaram pesquisar somente o professor da SRM. Os demais não especificaram detalhadamente os sujeitos, colocando em seus resumos que iriam pesquisar a equipe escolar, bem como fazer estudo de caso envolvendo os alunos com deficiência e a escola.

Apresentado o panorama dos 31 trabalhos selecionados como tendo relação com a temática da pesquisa, fez-se uma última seleção, deixando apenas os que se aproximavam com o tema *AEE nas SRM na concepção dos professores da Sala Comum*, conforme o Apêndice B. Estes trazem contribuições no que tange às similaridades dos objetivos propostos, bem como apontam considerações que fomentam as discussões a que se propõe esta pesquisa.

Embora as 11 pesquisas estejam inseridas nos 31 trabalhos já apresentados, torna-se importante apresentá-las de forma específica, destacando os dissensos e consensos em relação ao Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. No tocante aos objetivos dos trabalhos selecionados, seis apresentaram objetivos em comum, sendo cinco dissertações e um artigo. As autoras Zuqui (2013), Effgen (2011), Silva (2011), Bürkle (2010), Silva (2009) e Tezzari (2006) objetivaram, com suas pesquisas, compreender a dinâmica da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial com foco no

Atendimento Educacional Especializado que envolve a Sala Comum e a Sala de Recursos Multifuncionais das escolas de redes municipais. Ressalta-se que o artigo selecionado nesse grupo de trabalho é de 2006 e a dissertação foi defendida em 2002, concluindo-se que a preocupação em discutir as questões referentes ao AEE nas SRM, com o viés apresentado na política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, iniciou-se antes da implantação das primeiras Salas de Recursos Multifuncionais e se mantém até hoje devido à importância que essa temática suscita para a Educação Especial no contexto escolar.

Machado (2013) apresenta essa temática de forma mais abrangente, pois pretende conhecer o que o AEE, como nova perspectiva e prática da Educação Especial, provoca de mudanças nas percepções e atuações dos gestores e professores das escolas do município estudado. Rabelo (2012) e Bedaque (2012) apresentam a temática com a proposta de um trabalho colaborativo e pretendem analisar o AEE com atenção ao processo de colaboração entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o professor da Sala Comum. Ainda nessa perspectiva de aproximar SRM e Sala comum, Silva (2010) analisou os argumentos de professores de classes comuns para o encaminhamento de alunos para a SRM, de modo a compreender os motivos e expectativas que os embasam.

De todos os trabalhos apresentados, o que mais se aproximou da presente pesquisa foi o trabalho de Lago (2010), que teve como objetivo analisar a inclusão escolar no contexto de um município-polo a partir das concepções dos professores que atendem alunos com deficiência na sala de aula regular. A autora afirma que:

O que se percebe em estudos desta natureza em que os discursos e ações dos professores são considerados, é a lacuna existente entre o ideal instituído pelo governo e o real experimentado e vivido pelos que mais diretamente lidam com a implementação das políticas de Inclusão escolar: os professores das escolas regulares (LAGO, 2010, p. 142).

Com a pretensão de superar essas lacunas, as pesquisas nos ajudam a encontrar os caminhos para efetivação desse atendimento, preocupando-se em consolidá-lo dentro dos objetivos para os quais foi idealizado. Não podemos esquecer que a escola, enquanto instituição, baseia-se em padrões e os estabelece, e, como nos diz Ozório (2010, p. 102), “o problema crucial é a insistência em fazer com que a escola seja um lugar de normais, (...) igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é de forma alguma, tornar igual”.

Nesse sentido, não basta garantir o Atendimento Educacional Especializado e delimitar o seu lugar. Precisamos mexer nas estruturas materiais e humanas desse espaço. Rabelo (2012) e Effgen (2011), ao concluírem suas pesquisas, afirmam que aprenderam que o espaço coletivo é fundamental para formação, trocas e negociações, que há educadores engajados em ensinar, mas nada disso ganha força se não houver políticas públicas que respondam a essas demandas e garantam condições de trabalho. Já Machado (2013) aponta o AEE como condição necessária para que o direito à educação de alunos da educação especial seja garantido nas escolas e para que estas superem as práticas de segregação e de exclusão do passado. Somente isso não é suficiente para provocar mudanças efetivas nas práticas escolares do ensino comum. Concorda-se com Baptista (2011, p.61):

Restam muitas perguntas relativas aos direcionamentos das novas metas dirigidas aos serviços especializados: como compreender essa mudança? A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis.

Para que as ações se concretizem na escola, é determinante o papel dos docentes, pois são eles que assumem os alunos. No caso do professor da Sala Multifuncional, além do trabalho com o aluno, lhe é atribuída outra função: trabalhar com os professores das salas de aula comum, que encaminham alunos para o atendimento. Nesse caso, como nos alertam Glat e Blanco (2007, p. 33), “o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da existência da rede de suportes, incluindo-se a formação inicial e continuada dos professores [...]”.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, um dos documentos que regulariza o Atendimento Educacional Especializado, ressalta que cabe ao professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais a elaboração e execução de um planejamento, sem esquecer a articulação com os professores da sala de aula comum.

Quanto à formação de professores para atuar no AEE, a resolução supracitada destaca no artigo 12 que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação

Especial” (BRASIL, 2009, p. 03). Já em relação à ação pedagógica desses docentes, a resolução pontua no artigo 13 uma ampla gama de atividades, tal como a apresentada a seguir:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar *serviços, recursos* pedagógicos, de acessibilidade e *estratégias* considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar *plano de Atendimento Educacional Especializado*, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - *organizar* o tipo e o número de *atendimentos* aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - *acompanhar* a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na *sala de aula comum do ensino regular*, bem como em outros ambientes da escola;
- V - *estabelecer parcerias* com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - *orientar professores e famílias* sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII- ensinar e usar a *tecnologia assistiva* de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer *articulação com os professores da sala de aula comum*, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

São diversas as atividades atribuídas a esse profissional. Com um olhar mais atento, é possível perceber que suas funções vão muito além do atendimento na sala de recursos. Trata-se de um trabalho colaborativo que ultrapassa até mesmo os muros da escola. Nesse sentido, torna-se indispensável que toda a comunidade escolar conheça as interfaces desse atendimento, entendendo o trabalho que ali se realiza e participando ativamente na efetivação do mesmo.

Seu objetivo principal não é substituir o ensino comum e menos ainda realizar um ensino segregatório, mas garantir a existência de caminhos escolares para os alunos com deficiência, o que justifica o destaque dado às Salas de Recursos Multifuncionais na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2.3 Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar do município de Joinville

A implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais da cidade de Joinville segue as Diretrizes Nacionais de Educação, assim como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Contudo, possui suas peculiaridades. Com o objetivo de melhor descrevê-la, realizou-se uma entrevista²³ no ano de 2013, ano da construção dos dados para a pesquisa, com uma das supervisoras da Educação Especial da Secretaria da Educação Municipal.

Cabe destacar que muitas das informações referentes às Salas de Recursos no Município são partes da entrevista que foi concedida, assim como a pesquisa junto ao setor de estatística²⁴ da Secretaria Municipal de Educação e da Instrução Normativa 004/2013, documento mais recente, que dispõe sobre procedimentos em relação às Salas de Recursos Multifuncionais no município pesquisado, o qual, como já foi citado, segue as diretrizes da PNEE-EI de 2008 e assim resolve:

Artigo 1º. Implantar as Salas de Recursos Multifuncionais nas Unidades Escolares indicadas e cadastradas pelo Ministério de Educação, sendo implantadas nas Unidades Escolares de acordo às necessidades e possibilidades da rede municipal.

I.O objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do atendimento educacional especializado – AEE;

II.Contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns do ensino (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2013, p.1).

A implementação do Programa Salas de Recursos Multifuncionais teve início com o convite de Joinville para ser município polo²⁵ do Programa “Educação inclusiva, direito à diversidade”. Joinville iniciou como município-polo em 2007 e recebeu as primeiras nove Salas de Recursos Multifuncionais no ano de 2009.

Em 2013, a estrutura organizacional da rede municipal era composta por 83 unidades escolares, contando com 42 Salas de Recursos Multifuncionais já implantadas. Quanto ao número de professores dos anos iniciais, não foi possível obter essa informação de forma específica; o que se obteve foi o número de turmas, 1.067. Esse número não condiz com o número de professores, considerando que muitos trabalham 40 horas, e dessa forma estariam sendo contados duplamente.

²³ Entrevista realiza na Secretaria Municipal de Educação de Joinville no dia 23 de agosto de 2013.

²⁴ Pesquisa realizada no dia 29 de janeiro de 2014.

²⁵ Responsável por repassar o programa para mais vinte (20) municípios da sua área de abrangência (Araquari, Balneário Barra do Sul, Barra Velha, Braço do Norte, Campo Alegre, Canelinha, Corupá, Garuva, Governador Celso Ramos, Guaramirim, Itapiranga, Itapoá, Mafra, Papanduva, Rio Negrinho, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, São João Batista, São João do Itaperiú e Urubici).

Quanto ao número de estudantes, em 2013, foram atendidos na rede 54.406 estudantes no ensino fundamental, dos quais 26.629 estavam nos anos iniciais.

Segundo a informação do setor de estatística na cidade de Joinville, tivemos, no ano de 2013, na rede municipal, 729 alunos com deficiência matriculados na Educação Básica. Destes, 612 estão no Ensino Fundamental e 117 na Educação Infantil. Nos dados constam que 420 alunos receberam atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais do município, que no ano de 2013 contava com 42 salas em funcionamento, as quais foram implantadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Implantação das Salas de Recursos multifuncionais no município de Joinville

Ano	Nº de SRM Implantadas
2009	9
2010	14
2011	1
2012	3
2013	15
TOTAL	42

Fonte: Secretaria da Educação do município de Joinville (2013)

A princípio, a meta do município é implantar as Salas de Recursos Multifuncionais nas 83 escolas da rede municipal de Joinville. Porém, para que isso se efetive, é preciso muitos investimentos, sendo a formação de professores um dos principais. Acredita-se que investir na formação do professor especializado é uma forma de assegurar que essa formação chegue aos demais profissionais da escola.

Implantar as SRM não é tão simples assim, e o primeiro aspecto a se considerar é o profissional para atuar nesta sala, neste sentido o município segue alguns princípios como: o professor(a) deverá atuar 40 horas, ser um professor efetivo, com formação na área da Pedagogia. Paralelo a esses critérios, tem a questão do perfil, nem todo professor(a) tem realmente perfil pra trabalhar, pra atuar na Sala de Recursos Multifuncionais. É um trabalho que envolve muitas questões como: confecção de materiais de acordo com a necessidade do aluno, formação para os professores da rede, atendimento às famílias, troca de ideias, parceria com o professor do ensino regular. Então, o atendimento educacional especializado é um serviço que

demanda muitas frentes assim, demanda muito trabalho (Supervisora da Educação Especial da Secretaria de Educação de Joinville).

No que se refere à formação específica, o município está trabalhando desde 2007, antes mesmo da implantação das primeiras salas. Alguns profissionais participaram das primeiras formações oferecidas pelo Ministério da Educação, com cursos de aperfeiçoamento em 2007-2008. Em 2010-2011, o MEC disponibilizou um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, no qual o município priorizou as vagas para professores que estivessem dispostos a assumir uma Sala de Recursos Multifuncionais.

Atualmente, a rede municipal, por meio da Secretaria da Educação e dos responsáveis pela Educação Especial, oferece aos profissionais do AEE formação continuada, e esta acontece uma vez por mês. Conta-se com dois grupos: os professores iniciantes e os professores que se encontram há mais tempo nesse atendimento.

Os iniciantes pertencem ao grupo I. Este trabalha com o conteúdo básico, tendo como referencial teórico os “Fascículos disponibilizados pelo MEC – Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (MEC, 2010). O grupo II trabalha conteúdos relacionados à construção de recursos como: a construção de pranchas de comunicação alternativa/aumentativa (*software Boardmaker*), produção de um áudio-livro, orientação em mobilidade, braile, LIBRAS e o uso do Soroban. O professor do segundo grupo deve dominar recursos específicos para suprir as necessidades decorrentes das deficiências.

Diante das explicações referentes aos cursos disponibilizados via Secretaria da Educação e das funções destinadas ao professor da SRM, que além de trabalhar com os alunos é responsável em trabalhar com a equipe escolar, busca-se responder algumas perguntas já suscitadas por Baptista (2013, p.47):

Que características deve ter a ação de profissionais que representam uma área específica, como a educação especial, para favorecer o avanço desse processo global de qualificação da escola, assim como a escolarização dos alunos que se constituem alvo privilegiado do trabalho desses educadores?

Entende-se que a pergunta de Baptista (2013) se remete especificamente à formação do professor desse atendimento, assim como as propostas de formação

que devem estar vinculadas às necessidades específicas de conhecimento desse profissional. O próprio autor apresenta duas perspectivas de trabalho:

A compreensão de que o trabalho do educador especializado devesse ser aquele de exclusivo atendimento direto ao aluno por meio do domínio de técnicas, instrumentos e linguagens específicas; a crença de que, além dessas características, seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência (BAPTISTA, 2013, pp. 47-48).

Parece que o município de Joinville vive um conflito entre as duas perspectivas, pois, ao se referenciar à formação via Secretaria, apresenta a primeira perspectiva apontada por Baptista (2013), ou seja, uma formação centrada no atendimento direto ao aluno, por meio do domínio de recursos específicos. Todavia, quando se refere às funções desse profissional na escola, defende a segunda perspectiva, ressaltando que:

Este serviço tem várias demandas de trabalho. O professor do AEE precisa trabalhar em várias frentes. Ele precisa estar diariamente observando as crianças nos diferentes espaços da escola, confeccionar materiais, estar em contato com o professor do ensino regular diariamente. Na verdade eles serão os multiplicadores na escola, realizando um trabalho bem específico com o aluno em parceria com o professor da sala comum. Isso já representa uma espécie de formação em serviço (Supervisora da Educação Especial da Secretaria de Educação de Joinville).

Nesse sentido, entende-se que a formação desse profissional precisa estar vinculada às suas funções. Dessa forma, compreende-se que a formação precisa estar embasada na perspectiva de um trabalho colaborativo, visando a trabalhar com toda a equipe escolar e provocando a análise e a reflexão das concepções que habitam o espaço escolar.

É fundamental que a gestão da escola e o próprio professor do AEE disponibilizem, em seus planejamentos, um horário específico para conversar com o professor da Sala Comum, para que possam trocar experiências e realizar um trabalho colaborativo. Jesus (2008, p. 78) diz que “[...] os profissionais devem tomar consciência da sua própria profissionalidade em termos individuais e coletivos, assumindo também a formação continuada como parte da ética de ser profissional da educação”.

No tocante ao trabalho com a equipe escolar, a secretaria não dispõe de uma formação específica que contemple todos os profissionais, apenas se refere a reuniões com diretores, supervisores e orientadores para repassar informações sobre a SRM, principalmente no que se refere ao espaço físico e à acessibilidade. Mesmo assim, acredita que, nesses quatro anos de implantação das SRM, muitos avanços já foram alcançados.

Hoje já têm diretores que fazem questão de ter esse atendimento na escola, que chegam a ceder as suas salas para implantar a Sala de Recursos, a aceitação já é bem outra, maior conhecimento, entendimento desse serviço e da importância para a criança com deficiência, que é a maior beneficiada (Supervisora da Educação Especial da Secretaria de Educação de Joinville).

A fala da supervisora demonstra que, conforme as salas são implantadas, os conceitos e as ações vão se transformando. Contudo, entende-se que essas modificações levam tempo, pois, como já citado, há uma história de exclusão relacionada à Educação Especial e também uma forma enraizada na atuação docente que tende para o trabalho de forma isolada. Com relação ao professor da sala comum, em muitas escolas percebe-se que:

Hoje ele já fala a respeito desse serviço, ele já procura pelo professor do AEE. Já sente a necessidade de trocar ideias, está pedindo por materiais, por sugestões. Até bem pouco tempo atrás, o professor do AEE estava ainda dentro da escola buscando conquistar o seu espaço, mostrar quem ele é, por que ele veio, o que ele está fazendo. A compreensão em relação ao processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular melhorou muito. Hoje temos crianças que não escrevem como as outras, mas estão escrevendo com adaptação, nós temos alunos escrevendo com os pés, participando de todas as atividades, temos das mais diversas e diferentes formas de avanços com relação às crianças com deficiência. Crianças que até bem pouco tempo atrás não conseguiam fazer uma cópia do quadro, mas hoje já têm uma forma diferente de ter o seu conteúdo, de estar acompanhando, estudando, se expressando. Às vezes somente com o rolar de corpo num espaço aberto com tintas em cima de um suporte enquanto os demais estão pintando de uma forma tradicional e comum, com pincéis, com gizão... (Supervisora da Educação Especial da Secretaria de Educação de Joinville).

Diante do exposto em relação às Salas de Recursos Multifuncionais no município, buscou-se esclarecer como acontece o trabalho com os alunos com deficiência nas escolas que não possuem esse atendimento, já que os dados indicam que em 50% das escolas essas salas ainda não foram implantadas.

Segundo a supervisora entrevistada, para suprir as necessidades de todas as escolas, o município optou em trabalhar com polos. Ela explica:

Realmente nem todas as escolas contam com as salas de recurso. Nesse caso, para que os demais alunos não fiquem desassistidos, nós trabalhamos em forma de escolas-polos, por região, uma sala de recursos multifuncional abrange mais duas, três escolas daquela região e paralelo às três, quatro escolas, também vão acampar três, quatro CEIS, atingindo toda a cidade, norte, sul, leste, oeste. É por região e gradativamente, cada ano que passa a gente vai implantando mais salas e menor fica o número de abrangência dessas escolas que hoje atuam como polo (Supervisora da Educação Especial da Secretaria de Educação de Joinville).

Constata-se que o município não reconhece que não consegue atender às necessidades de todos os alunos com deficiência, assim como apresenta dados contraditórios, pois argumenta que o professor da escola-polo terá que dividir os dias da semana entre três, quatro, cinco escolas, ao mesmo tempo em que afirma que as salas implantadas correspondem a 50% das escolas, o que, de forma estatística, representaria que cada sala teria que atender apenas mais uma escola. Além disso, o fato de atender a várias escolas dificulta o acompanhamento dos alunos em atividades, bem como planejar em conjunto com o professor da Sala Comum. Ao mesmo tempo, percebe-se a necessidade de atender a todos; nesse sentido, mesmo que o sistema de escola-polo não resolva todos os problemas, ainda assim representa uma solução emergencial. Para a realidade do município, esse atendimento ainda é algo novo e exige um constante repensar dos profissionais envolvidos no seu processo de implementação. Nesse sentido, corroboram as afirmações de Baptista (2013, pp. 48-49):

Sabemos que qualquer construção de aprendizagem nova não pode prescindir da história e do conhecimento prévio do sujeito. No entanto, muitas vezes esquecemos que esse raciocínio deveria também ser aplicado a 'sistemas aprendentes' que não se restringem aos sujeitos, mas se constituem como grupos – grupos profissionais, redes de ensino, gestores, educadores de um sistema etc. De certa forma, consigamos ver ou não, estamos vivendo esse processo de renovação de um campo profissional forçado pela emergência de novos desafios. Presente e futuro estão imbricados e nos provocam a pensar um passado que continua nos habitando. Esse passado somos nós; merece cuidado, pois se constitui naquilo que conhecemos, naquilo que nos orienta, mas que, frequentemente, ofusca nossa visão e limita nossa possibilidade de enxergar.

Com relação à educação especial do município de Joinville, considera-se que a realidade atual apresenta possibilidades para as pessoas com deficiência no

espaço escolar, ainda que com dificuldades, principalmente porque, no passado, essas pessoas eram privadas de estar na escola comum. Agora elas estão na escola e provocam mudanças, exigem novos conhecimentos para superar os desafios. Escolher a melhor maneira de lidar com elas pode ser o anúncio de um futuro mais promissor, mas antes de tudo é preciso aceitar o novo e, com ele, novas alternativas, novas aprendizagens.

Para o município, existem algumas questões que se constituem em desafios específicos do cotidiano escolar, ligados à concepção dos profissionais da escola, das relações estabelecidas entre professor da SRM, da Sala Comum e Secretaria de Educação. Inclui-se aqui os que são de âmbito extraescolar, relacionados às políticas públicas, ao direcionamento da própria Secretaria Municipal e ao Núcleo de Educação Especial. Entre eles encontra-se:

Atender a necessidade específica do aluno com surdez, a contratação do profissional com domínio de libras, um professor bilingue (instrutor, intérprete), pois na rede têm-se aproximadamente 20 alunos com surdez, que não estão sendo atendidos devidamente em suas necessidades (Supervisora da Educação Especial da Secretaria de Educação de Joinville).

Contudo, por meio da entrevista, da consulta à dissertação de Fettback (2013) e dados coletados na própria Secretaria de Educação, conclui-se que o município vincula suas ações referentes à Educação Especial de forma específica no que se refere à implantação e manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais e aos documentos nacionais que estabelecem as diretrizes desse trabalho, demonstrando preocupação em estar em consonância com a PNEE-EI (2008). Isso demonstra a preocupação com a formação do professor do AEE e com os demais profissionais da escola, o que faz todo sentido, pois, como nos diz Jesus (2008, p.77):

Para que a diversidade humana possa se fazer presente na escola, ganham especial relevância os docentes, porque são eles que, no meio de suas contradições, dúvidas, avanços, medos, disponibilidade, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças e jovens.

Ao concordar com as palavras de Jesus (2013), não se pode esquecer que, para que as práticas pedagógicas contribuam para a aquisição do conhecimento, é preciso que a escola ofereça condições de trabalho, incluindo estruturas físicas

adequadas, remuneração digna e espaço para a troca e a formação em serviço, envolvendo todos os profissionais da escola e constituindo-se num trabalho colaborativo.

3 NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: CAMINHO PENSADO, CAMINHO DESVELADO

Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.

Bernadete Gatti

Entende-se que, para a realização de uma pesquisa séria e consistente, torna-se necessário *a priori* a definição dos caminhos a seguir, como: a base epistemológica, ou seja, qual metodologia e o método que nortearão a pesquisa. Mas concorda-se com Gatti (2007) que estes não podem nos aprisionar a ponto de ficarmos amarrados, pois ao planejarmos os caminhos da pesquisa, partimos de pressupostos que no ato de caminhar se confrontam com as realidades, fazem-nos mudar a rota, buscar atalhos, ampliar horizontes, para que a construção dos dados e a análise se configurem em momentos de reflexão e adequação e para que a pesquisa traga contribuições importantes ao tema investigado.

Nesse sentido, concorda-se com Streck (2005, p. 11), que afirma: “pesquisar é pronunciar o mundo”. Um mundo que se desvela ao pesquisar, mas no qual o pesquisador se revela por meio de suas escolhas, as quais permeiam a pesquisa desde a sua concepção no projeto inicial até a construção dos dados e sua análise. Todas essas questões foram se constituindo por meio de leituras e reflexões que extrapolam as discussões que iremos aqui apresentar.

3.1 O caminho se desvela: base epistemológica e percurso metodológico

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotaram-se alguns pressupostos da base epistêmica metodológica do materialismo histórico e dialético que “percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade

social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p.22).

A partir dessa percepção de sujeito, pretendeu-se, com esta pesquisa, ampliar os conhecimentos em relação à Educação Especial do Município de Joinville, contribuindo para sua efetivação e, ao mesmo tempo, provocar análises e reflexões. Nesse sentido, adotou-se a metodologia de abordagem qualitativa, pois esta corrobora a concepção de sujeito destacada. Concorde-se com André (1986, p. 05) quando diz que:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Devido ao elevado número de participantes, esta é uma pesquisa do tipo *survey*. Atualmente, esse é um dos métodos empregados com maior frequência na pesquisa social. É importante esclarecer que o método *survey* pode ser relacionado à pesquisa quantitativa, o que não é a intenção deste trabalho. Portanto, o método será utilizado como um instrumento que nos possibilita coletar as informações, as quais, por meio de uma análise qualitativa, passem a representar as opiniões e concepções dos participantes.

Diante da escolha desse método, torna-se importante expor as discussões existentes acerca da problemática da quantidade e da qualidade. Segundo Minayo (2007, p.11):

A dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas.

Nesse sentido, concorda-se com Gatti (2007) ao assinalar que o método não é um roteiro fixo; é uma referência, um caminho para a construção dos dados, mas é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. Dessa forma, deve ser apropriado pelo pesquisador, o qual pelas suas mediações cria alternativas, novas saídas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão.

3.2 Os caminhos da pesquisa: cenário, participantes e instrumentos utilizados

O lugar escolhido como lócus da pesquisa foi o município de Joinville. Localizado na região nordeste do Estado de Santa Catarina, região Sul do Brasil, é a maior cidade do estado, possuindo a maior população, 515.288 habitantes. Para a construção dos dados de pesquisa, escolheu-se a Rede Municipal de Ensino, gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2013, a rede contava com 83 unidades escolares, sendo 81 para os anos iniciais.

Para realizar esta investigação, delimitaram-se como lócus todas as escolas municipais com turmas do 1º ao 5º ano. Essa opção justifica-se pelo fato de que as escolas que não possuem a Sala de Recursos Multifuncionais, segundo a Secretaria de Educação, recebem esse atendimento na escola-polo mais próxima. Assim, partiu-se do pressuposto de que todas as escolas da rede recebiam o atendimento educacional especializado.

A partir dessa constatação, definiu-se que os participantes da pesquisa seriam todos os professores do 1º ao 5º ano da sala de aula comum, que no ano de 2013 haviam tido ou tivessem alunos em atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais da sua escola ou da escola-polo mais próxima. Em contato com a Secretaria da Educação, Núcleo de Educação Especial, foi obtida a lista com o nome e o contato de todas as escolas que seriam investigadas.

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados foram: uma entrevista²⁶ gravada com uma das supervisoras da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela Educação Especial no município de Joinville, e um questionário autoaplicável, instrumento fundamental da pesquisa, com dezoito perguntas, estruturado em três eixos. O primeiro eixo refere-se aos dados de identificação, por meio do qual irá se constituir o perfil dos participantes; o segundo, sobre as configurações dos atendimentos realizados aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais na escola; e o terceiro, sobre a Sala de Recursos Multifuncionais na concepção dos professores da Sala Comum.

O instrumento continha questões abertas e fechadas, nas quais os professores puderam deixar sua opinião e também colocar sugestões. Esse

²⁶ A entrevista foi utilizada nesta pesquisa como parte da fundamentação teórica no capítulo anterior, referente às SRM no município de Joinville.

questionário passou por várias revisões antes de ser entregue aos participantes da pesquisa. Sua primeira versão foi apresentada na disciplina Seminário de Pesquisa II – Trabalho e Formação Docente, disciplina obrigatória do programa de Mestrado, na qual os mestrandos responderam o questionário e deram sugestões que foram acatadas conforme análise junto à orientadora. Após essa revisão, ocorreu a aplicação de seu piloto em duas escolas, envolvendo três professores em cada uma delas, que não sugeriram nenhuma modificação (APÊNDICE C).

De posse do número de turmas, mas não do de professores da Rede Municipal, objetivando ter um número aproximado do real, optou-se em ligar para cada escola solicitando o número exato de professores do 1º ao 5º ano. Porém, das 81 escolas investigadas, 13 não forneceram o número de professores por telefone, mesmo com a explicação de que se tratava de uma pesquisa de Mestrado do Programa da UNIVILLE, autorizada pela Secretaria de Educação. Nesses casos, contabilizou-se o número de turmas, informação disponibilizada pelo setor de estatística da própria secretaria, o que totalizou um número de 872 questionários a serem entregues. Lembrando que foram entregues para todos os professores do 1º ao 5º ano, pensando-se que no decorrer de 2013 pudessem ter tido alunos em atendimento na SRM e, assim, contribuírem como participantes da pesquisa, que tem como objetivo principal investigar a concepção dos professores da sala comum sobre os trabalho nas SRM.

Para a entrega dos questionários, foi realizado o contato com a coordenadora de Ensino Fundamental, expondo a pesquisa e solicitando um espaço nas reuniões com as diretoras para a entrega dos instrumentos, pois, devido ao grande número de participantes, ficaria inviável ir de escola em escola. Ela prontamente entrou em contato com duas supervisoras da Secretaria de Educação, responsáveis pelas reuniões com as supervisoras das escolas urbanas e rurais.

A supervisora da Secretaria de Educação responsável pelas escolas urbanas propôs ceder um espaço de quinze minutos na reunião de supervisores das escolas para a entrega dos instrumentos, o que ocorreu em dois momentos, já que as reuniões são realizadas em grupos diferentes. Na reunião, cada escola recebeu, por meio do seu supervisor, um envelope em que foi afixado o nome da escola e as instruções quanto à entrega aos professores, ao preenchimento e à devolução dos questionários (APÊNDICE D) pelos próprios supervisores, na data já fixada no

envelope, data disponibilizada pela supervisora responsável. Dentro desse envelope encontravam-se envelopes individuais, contendo o questionário identificado e com instruções para o preenchimento e devolução (APÊNDICE C). Na data marcada para devolução, a supervisora cedeu mais quinze minutos para que se fizesse a coleta do material, o que também ocorreu em dois momentos, conforme reuniões já agendadas.

Já com as escolas da zona rural, o acordo foi outro. Segundo a supervisora responsável, não são realizadas reuniões com frequência com os responsáveis dessas escolas, que possuem procedimentos diferentes das escolas urbanas. Nesse caso, ela disponibilizou uma lista com os nomes das escolas e os contatos. Ficou combinado que seria enviado para cada diretor da escola rural um e-mail com a devida explicação da pesquisa e a informação de que os envelopes ficariam no escaninho de cada escola, o qual fica numa sala no piso térreo da Secretaria da Educação sob os cuidados de uma pessoa responsável pela entrega e organização das correspondências. No e-mail enviado aos diretores das escolas rurais, informou-se também o procedimento que seria utilizado para a coleta desse material, que ocorreu da seguinte forma: colocou-se na sala destinada às correspondências uma caixa lacrada, apenas com o espaço para colocar o envelope. Junto dessa caixa, colocou-se a identificação da pesquisa e o prazo de entrega. Essa caixa permaneceu por volta de 40 dias no local.

Devido ao procedimento de coleta de dados que foi utilizado e ao número inicial de participantes, solicitou-se ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da instituição de ensino superior em que o Mestrado é sediado a dispensa do encaminhamento e assinatura dos professores no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o que foi atendido.

Ressalta-se que foi de suma importância o contato realizado com a Secretaria de Educação Municipal para a realização da entrega dos instrumentos, o que ocasionou numa melhor compreensão sobre a pesquisa e com certeza refletiu no número de instrumentos devolvidos, o qual superou as expectativas iniciais.

3.3 O percurso realizado na análise dos Dados

Na fase de análise dos dados também é hora de tomada de decisões por parte do pesquisador, o qual, além de se utilizar do embasamento teórico já existente, dos novos achados e das significações decorrentes do percurso eleito, precisa utilizar-se de um método adequado para dar seguimento com coerência ao trabalho já realizado. Com essas considerações, esta pesquisa adotou como método de análise dos dados a “Análise de Conteúdo”, pois entende-se que esse procedimento nos permite valorizar o material a ser analisado, abrindo possibilidades de contextualizá-lo. Segundo Franco (2012, p. 13), a Análise de Conteúdo:

Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Nesse sentido, “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente” (FRANCO, 2012, p. 17). Sobretudo, entende-se que só é possível seguir nesse processo tendo como principal requisito a contextualização, pois é esta que garante a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

Conforme esclarecido anteriormente, o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi enviado a todos os professores que lecionavam do 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Ensino, ou seja, enviaram-se 872 questionários. Desses, 542 foram devolvidos.

Para melhor organização das questões a serem analisadas, foram realizados alguns procedimentos antes mesmo da abertura dos envelopes. Ao se observar que algumas escolas haviam entregado o envelope maior com a identificação do nome da escola, optou-se, antes de abrir os envelopes, em se fazer uma planilha no Excel com o nome das escolas que se identificaram, separadas por região, e conforme os envelopes eram abertos e identificados, colocavam-se os dados no quadro.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa por unidade escolar e região

Nº	UNIDADES ESCOLARES	REGIÃO
P1, P2, P3, P4,	NOME DA ESCOLA	SUDESTE

Fonte: Instrumento de pesquisa (2013)

Nesse primeiro procedimento constatou-se que 40 escolas haviam entregado os envelopes grandes com identificação da escola, 6 escolas entregaram os envelopes grandes sem identificação e os demais entregaram os envelopes individualmente. Após esse procedimento, os envelopes foram abertos. Neste momento, realizaram-se dois procedimentos:

1º: A contagem dos respondidos, que foram 220, e a contagem dos brancos, que foram 322.

2º: Foi realizada a leitura minuciosa dos questionários, e constatou-se que, mesmo com os critérios para preenchimento bem definidos na carta entregue à escola, no próprio questionário e esclarecido na reunião de entrega com os supervisores, houve professores que preencheram os questionários sem corresponder aos critérios apontados, o que fez invalidar 76 questionários.

Cabe lembrar que os critérios estabelecidos para preenchimento dos questionários eram:

a) Ser professor da sala comum e ter aluno em atendimento educacional especializado na SRM no ano de 2013.

b) Ser professor do 1º ao 5º ano.

Foram selecionados como “não válidos” aqueles que não se encaixavam nos critérios acima expostos. Dos 220 questionários respondidos, 144 foram considerados “válidos” para a pesquisa e 76 “não válidos”. Esclarece-se que somente os dados obtidos nos questionários “válidos” serão apresentados e discutidos nesta pesquisa. O quadro a seguir apresenta um resumo das informações gerais da pesquisa.

Quadro 3 – Resultados gerais da pesquisa

Informações Iniciais	Informações Finais				
Total de Professores	Devolvidos	Em branco	Respondidos	Válidos	Não válidos
872	542	322	220	144	76
Resultado em %	62%	27%	20%	14%	8%

Fonte: Instrumento de pesquisa (2013)

Para a organização dos dados, todas as questões foram transcritas para planilhas do programa Excel. Os questionários foram identificados por meio de uma letra e um número que formaram uma nomenclatura para cada sujeito de pesquisa (Participante 1 = P1; Participante 2 = P2, e assim sucessivamente).

Após a digitação de todos os questionários, as planilhas das questões abertas foram impressas para se dar início à codificação, classificação e categorização dos dados. Também foram elaborados os gráficos e cálculo de porcentagem das questões fechadas.

Com as questões impressas, passou-se para a leitura atenta de todo o material. Após a primeira leitura, leu-se novamente, dando início ao processo de identificação dos pré-indicadores de cada questão. Depois, ocorreu a elaboração dos pré-indicadores de cada pergunta. Com estes, criou-se uma legenda, estabelecendo uma cor para cada pré-indicador, e todas as respostas da questão foram pintadas, conforme a cor correspondente ao pré-indicador. Por último, aproximaram-se os participantes de cada questão pela cor das respostas, para que as respostas semelhantes pudessem ficar agrupadas. Assim, construíram-se quadros com os pré-indicadores e as respostas dos participantes.

A partir da leitura atenta e minuciosa dos quadros, objetiva-se construir as categorias de análise e discussões das questões apresentadas pelos participantes da pesquisa.

4 OS CAMINHOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DA SALA COMUM

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Paulo Freire

Com o objetivo de organizar as respostas dos participantes da pesquisa ao questionário, este capítulo apresenta quatro subdivisões, nas quais se discute acerca das questões de pesquisa destacadas na apresentação, a fim de que se torne possível conhecer o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção do professor da sala comum.

Inicialmente destacam-se algumas características pessoais e profissionais dos participantes, ou seja, apresenta-se um breve perfil que identifica quem são os pesquisados. No aprofundamento das discussões e no entrelaçamento das respostas revelam-se os entendimentos, conhecimentos, percepções, facilidades, dificuldades e, sobretudo, as concepções dos professores.

4.1 No seguimento da pesquisa, os participantes se desvelam; para seguir no caminho, precisamos apresentá-las²⁷

Para dar voz às participantes da pesquisa, torna-se necessário primeiro apresentá-las. Dessa forma, destacam-se as informações do primeiro eixo do questionário que se dirige ao conhecimento das pesquisadas, suas características

²⁷ A maioria dos participantes investigados nesta pesquisa pertence ao gênero feminino, motivo pelo qual se optou em utilizar o feminino genérico ao se referenciar aos participantes da pesquisa, utilizando a diferenciação de gênero quando necessário, conforme as regras gramaticais.

peçoais e profissionais. Para a caracterização das professoras será considerado o contexto no qual se encontram inseridas – a Rede Municipal de Ensino de Joinville, assim como a interlocução dos dados pesquisados com as informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio de consulta às sinopses estatísticas de 2003, publicadas em 2006 e, de 2007, publicadas em 2009²⁸. Estabelece-se ainda diálogo com Vianna (2001), Mendes (2008) e Michels (2011), que discutem os caminhos da formação docente e a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar. A correlação desses dados justifica-se no sentido de situar as professoras pesquisadas em âmbito nacional, observando e comparando as similaridades e discrepâncias no que se refere à profissão docente.

Como primeira característica emerge a questão de gênero. Em nível nacional, segundo dados do INEP (2009), 82% dos profissionais são de gênero feminino e 18% masculino. Na presente pesquisa também prevalece o gênero feminino, pois, dos 144 questionários tidos como válidos, 136 (95%) eram provenientes de participantes do sexo feminino e apenas 6 (4%) do sexo masculino, sendo que uma participante (1%) não respondeu esta questão.

Os dados mostram que é expressivamente mais presente na educação básica o gênero feminino, consequência de um processo historicamente construído de feminização do magistério, especificamente na Educação Infantil e nos primeiros anos, fase da vida que exige cuidados específicos, característica vista como essencialmente feminina, como responsabilidade natural da mulher.

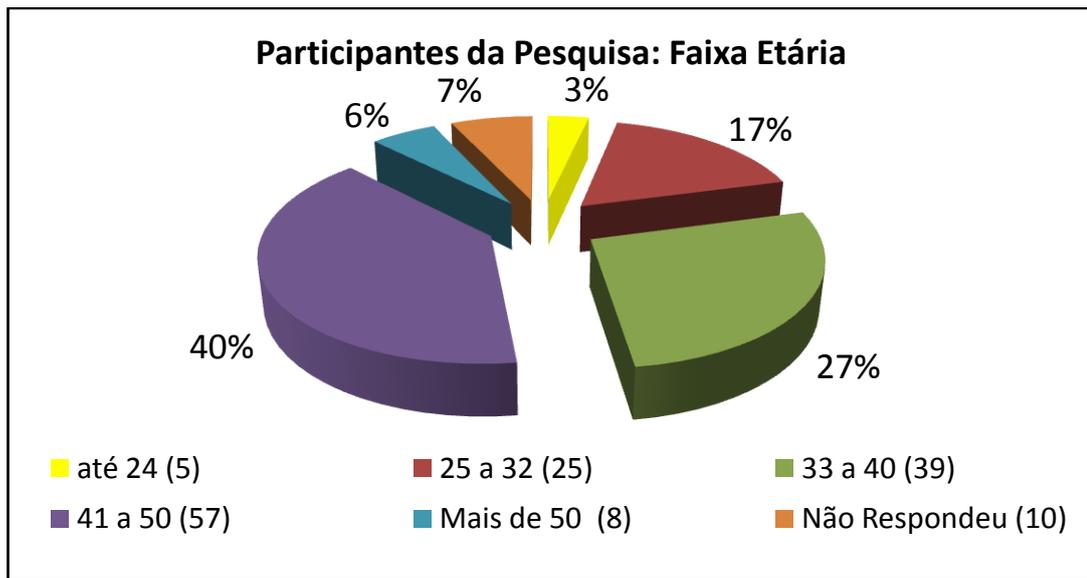
É nesse sentido que certas qualidades socialmente atribuídas às mulheres disciplinadas, ordeiras, cuidadosas, esforçadas contribuíram para que nelas fosse reconhecida uma natural vocação para formar futuros cidadãos, racionais, autônomos, livres e obedientes à lei. Apesar das profundas mudanças no panorama cultural do final do século XX e início do XXI, no conjunto das movimentações que produzem significados sobre o magistério ainda persiste o atrelamento dessa ocupação a aspectos culturais e sociais implicados em questões de gênero. A carreira do magistério continua marcada como trabalho de mulher e, como tal, vinculada à visão dominante de herança patriarcal, em que as mulheres são posicionadas como guardiãs da virtude, da moral e da ordem, e naturalmente vocacionadas para a maternagem, os cuidados, o afeto e a abnegação (COSTA, 2006, p. 02).

²⁸ Estes são os dados mais atualizados no que se refere às especificidades dos profissionais do magistério da Educação Básica em nível de Brasil.

Contudo, como diz Vianna (2001, p.90), a feminização do magistério está além das atribuições socialmente delegadas às mulheres e infelizmente “associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e a estratificação sexual da carreira docente, assim como a reprodução de estereótipos por parte da escola”. Todo esse processo inicia-se no Brasil com a expansão do ensino primário na metade do século XX e continua presente nos dias atuais, o que resulta no descontentamento de muitos professores que entendem esse processo como irreversível.

Esse anunciado desencanto dos professores pode estar relacionado à progressiva diminuição de jovens ingressantes na carreira do magistério, como mostra a Sinopse do “Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, realizado pelo INEP em 2007 e publicado em 2009. Neste constata-se que apenas 6% dos professores indicaram ter até 24 anos, enquanto que 56% indicaram ter entre 33 a 50 anos e 12%, mais de 50 anos. Pode-se observar essa similaridade nas professoras pesquisadas, pois 5 (4%) indicaram ter idade entre 20 a 24 anos, prevalecendo como maioria a faixa etária apontada nos estudos do INEP, já que 62 professoras (43%) declararam ter idade entre 40 a 49 anos e 42 (29%) entre 30 a 39 anos, totalizando 72% na faixa etária dos 30 aos 49 anos. Teve-se ainda 12 pessoas (8%) que responderam ter idade dos 50 aos 59 anos – período em que geralmente se aproxima a aposentadoria. Confirma-se a presença de poucas jovens entre as participantes da pesquisa como indica o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa.

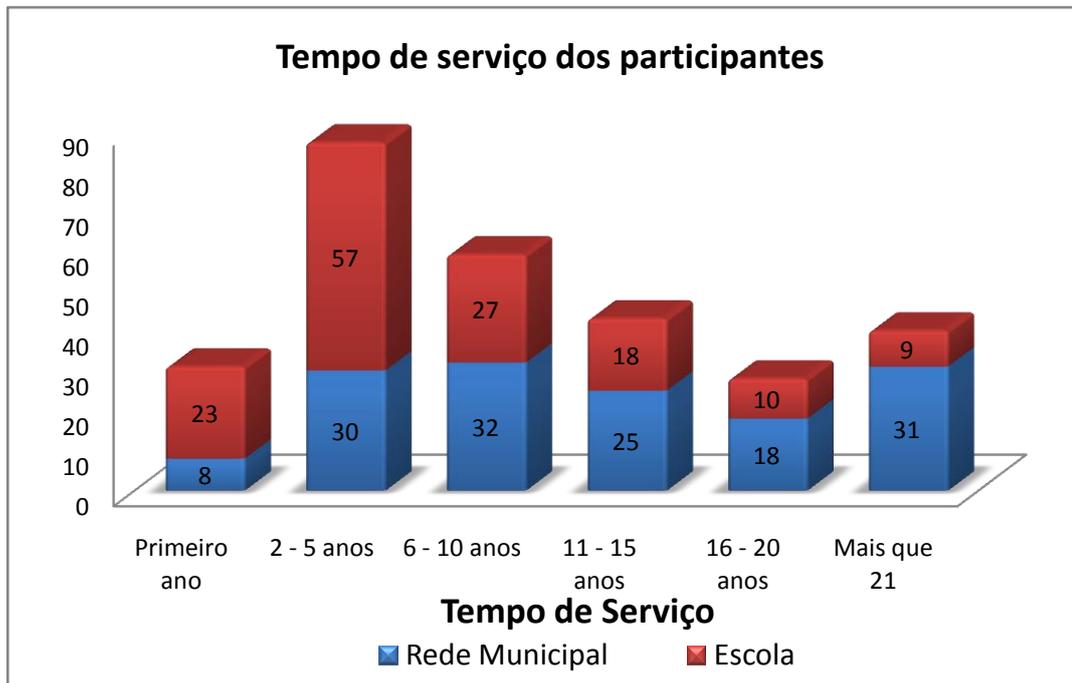


Fonte: Instrumento de pesquisa (2013)

Já em relação ao tempo de serviço, constatam-se no município de Joinville índices bem diferentes dos divulgados nacionalmente. De acordo com o INEP (2009), no Brasil 57% dos professores têm menos de um ano de tempo de serviço, enquanto que, entre as professoras participantes da pesquisa da rede municipal, apenas 8 (6%) estão a menos de um ano exercendo a profissão docente. Observa-se que essa característica se apresenta de forma distinta a nível nacional e municipal.

Julgou-se relevante correlacionar os dados obtidos em nível de rede municipal com os dados relativos ao tempo de serviço na escola. No Gráfico 2 mostra-se esse comparativo.

Gráfico 2 – Tempo de Serviço dos participantes da pesquisa.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2013)

Ao comparar o tempo de serviço na Rede Municipal com o tempo de serviço na escola, têm-se alguns aspectos a considerar. Na rede, têm-se 22% das professoras que trabalham de 6 a 10 anos, em empate na porcentagem com os professores que trabalham há mais de 21 anos, ou seja, 22%. Na escola têm-se 57 (40%) dos professores que trabalham de 2 a 5 anos, em contraste com 9 (6%) que trabalham há mais de 21 anos na mesma escola. Esse dado comprova que se tem uma rotatividade de docentes, pois esse profissional tem a opção de mudar de escola e utiliza essa possibilidade. Portanto, para a maioria das professoras, a docência já é uma realidade vivenciada há mais de seis anos na Rede Municipal de Joinville.

Ainda com relação aos dados do INEP (2009), destaca-se que, em nível nacional, 26%²⁹ dos professores da educação básica possuem formação superior e pós-graduação em nível de especialização, 1% em nível de mestrado e em nível de doutorado não chega a pontuar 1%. Ao correlacionar-se com os dados da pesquisa, tem-se uma disparidade na formação superior com especialização, sendo que 115 (80%) das pesquisadas possuem especialização. Destas, 101 (70%) têm como

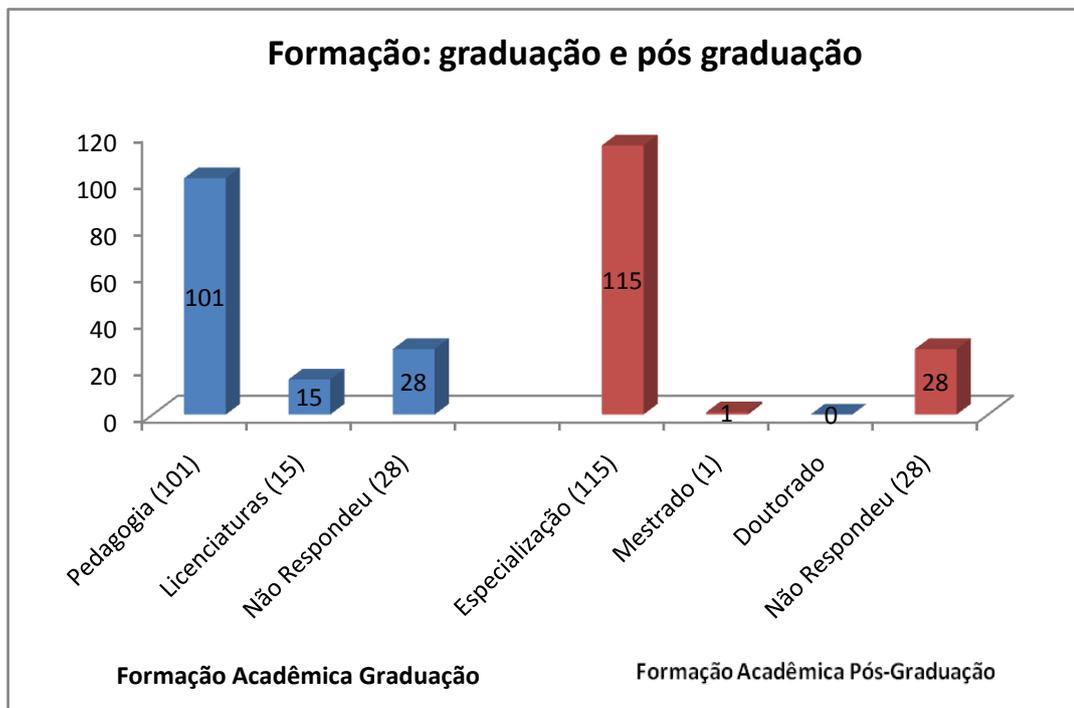
²⁹ Foram considerados os cursos Licenciados.

formação inicial a pedagogia, 15(10%) indicaram como formação inicial a licenciatura (Educação Física, Artes, Geografia e Ciências biológica) e 28 (20%) não responderam à questão.

Evidencia-se que as participantes da pesquisa – no que se refere à formação inicial – estão de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) artigo 62, que diz: “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Porém, em relação à formação em nível de mestrado e doutorado, os resultados em âmbito nacional com os dados da pesquisa se equiparam, pois apenas uma das professoras indicou possuir mestrado e nenhuma possui doutorado. Deduz-se que esse número tão baixo de professores mestres na Rede Municipal de Ensino seja decorrente do não incentivo financeiro por parte do governo municipal para o ingresso no mestrado, bem como o fato de somente a partir de 2011 ter iniciado o mestrado em educação em uma universidade da cidade, conforme se pode observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Formação Superior e pós-graduação dos participantes da pesquisa



Fonte: Instrumento de pesquisa (2013)

Ainda referente à formação, destaca-se que 67 (47%) das participantes concluíram sua formação inicial entre 2000 a 2012, assim como 91(63%) indicaram terem concluído a especialização nesse mesmo período, o que se relaciona ao fato de 103 (71%) terem afirmado que tiveram em sua formação disciplinas relacionadas à Educação Especial, o que se pode observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Disciplinas relacionadas à Educação Especial na graduação e pós-graduação



Fonte: Instrumento de pesquisa (2013)

Foi a partir de 2001 que ocorreram as reformas universitárias, com novas regulamentações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para “Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, graduação plena”, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL – CNE/CP 009/2001). Mendes (2008, p.94) afirma que tais “revisões na legislação educacional se tornaram necessárias no sentido de estabelecer a necessidade de proporcionar formação para os professores do ensino regular e especial, tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar”. As diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que:

A educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL – CNE/CP 009/2001, pp. 25-26).

As modificações se estabelecem sem se definir claramente como se fará essa formação, principalmente porque em 2006 aprova-se a Resolução n.1, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura, que extingue as habilitações dos cursos de pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem aos alunos considerados deficientes. Estas devem ser oferecidas em nível de pós-graduação. Parece que ficam estabelecidos alguns dissensos nessa trajetória de se definir a formação docente inicial, já que se institui que o professor da sala comum precisa ter formação para atuar com a inclusão, mas ao mesmo tempo questiona-se em que momento essa formação será oferecida, sendo que são eles que terão os alunos cotidianamente nas salas de aula. Michels (2011, p.150) nos diz que:

Dessas considerações podemos inferir que, mesmo tendo como máxima a educação inclusiva, a formação dos professores parece não caminhar nesta direção uma vez que: a) aos professores especializados é destinada formação que se centra no modelo médico-psicológico; b) aos professores regentes de classe é repassada essa formação, na maioria das vezes de forma assistemática; c) os professores regentes de classe onde estão “incluídos” os alunos considerados deficientes não são considerados prioridade nas propostas de formação.

O fato de as professoras pesquisadas, em sua maioria, afirmarem ter tido disciplinas relacionadas à Educação Especial, como se pode observar, relacionam-se às mudanças ocorridas no período em que se formaram. Mas devido às indefinições dessas formações, questiona-se o tipo de formação que essas professoras receberam, baseada em que concepção do aluno e da deficiência. Pretende-se discutir, identificar e problematizar esses questionamentos no decorrer da análise, por meio dos dados construídos na pesquisa.

Numa visão geral, tem-se um grupo constituído em sua grande maioria pelo sexo feminino, num total de 136 (95%) mulheres. A idade que predomina é dos 30 aos 49 anos (72%). A maioria das professoras – 101 (70%) – possuem formação em pedagogia e possuem Pós-Graduação em nível de especialização – 115 (80%).

Quanto ao tempo de serviço na Rede Municipal, as participantes se dividem entre iniciantes e veteranas: 32 (22%) estão de 6 a 10 anos e 31 (22%) estão há mais de 21 anos na rede. Na questão relacionada à disciplina que lecionam, a maioria – 134 (93%) – assinalaram do 1º ao 5º ano, o que se justifica, pois a maioria é graduada em pedagogia, ficando apenas 3% que destacaram lecionar artes e 1%

Educação Física. Destaca-se que 47 (31%) das professoras lecionam no 2º ano e 40 (26%) professores lecionam no 3º ano. Esses dados podem estar correlacionados com as exigências estabelecidas, metas a serem alcançadas nessa fase, que é, especificamente, ler e escrever. Fica o questionamento: será que o interesse em participar da pesquisa atrela-se às dificuldades de se efetivar tais funções na escola, buscando no AEE essas respostas? A esse respeito, Mortatti (2013, p. 09) alerta:

Por trás da ruidosa conquista de alguns avanços e dos não menos ruidosos anúncios de resultados de políticas públicas, de outro ponto de escuta se pode ouvir o eloquente silêncio de problemas históricos da alfabetização no Brasil, cuja persistência está diretamente relacionada com a dificuldade em detectá-los e, portanto, em formulá-los, discuti-los e compreendê-los.

As participantes da pesquisa possuem formação, a maioria já passou da fase inicial da carreira e indicam ter tido contato na formação inicial e continuada com as questões relacionadas à Educação Especial no contexto escolar. Nesse sentido, o que se questiona é o tipo de contato, baseado em quais concepções, se esse contato se relacionava com as discussões políticas e sociais e, assim, se contribuiu para o entendimento das questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar. Esses e os demais questionamentos já apontados no decorrer da pesquisa passam a ser problematizados nas análises que se seguem.

4.2 Organização das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar: “*O primeiro desafio é quebrar o preconceito não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar*”

Conforme os estudos de Baptista (2011) já discutidos nesta pesquisa, a Sala de Recursos Multifuncionais destaca-se na atualidade como prioridade na oferta de serviços especializados no espaço escolar. Nesse contexto instaura-se um amplo debate sobre suas diretrizes na escola, sua organização pedagógica, seus profissionais, suas ações complementares e suplementares. Não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais, a

SRM “assume um protagonismo que pode ser justificado por suas características” (BAPTISTA, 2011, p.61).

Tendo em vista o que é preconizado nos documentos oficiais, torna-se necessário conhecer, discutir e entender a organização do AEE nas SRM no contexto escolar, sobretudo porque esse atendimento vem acompanhado de normatizações, políticas e documentos norteadores que devem servir para balizar o trabalho docente em relação ao aluno atendido. Contudo, o que se percebe, na maioria das vezes, é o embate daquilo que está documentado com a sistemática já estabelecida no espaço escolar com as condições do trabalho docente, com as realidades locais e até mesmo com as formas tradicionais de organização, por meio das quais historicamente as escolas e, conseqüentemente, os seus profissionais constroem suas práticas pedagógicas. Segundo Monteiro e Manzini (2008, p. 36):

As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática de inclusão de alunos com deficiência em salas de aula de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao conceito de inclusão.

Nessa lógica, as contradições se estabelecem, pois a mesma escola fundamentada nos conceitos de um aluno ideal, que visa à homogeneidade dos conhecimentos, passa a atender a um aluno real, o aluno com deficiência, que exige uma adequação estrutural, pedagógica e cultural desse espaço. Diante dessas mudanças, o professor confronta-se com realidades divergentes: por um lado, as normatizações hierárquicas historicamente construídas que delimitam as condições do seu trabalho e, pelo outro, a diferença e o diferente, que passam a habitar a escola, situação que gera conflitos, indagações e possibilidades que precisam ser discutidas e refletidas por todos os profissionais envolvidos no processo escolar, pois somente assim as modificações necessárias serão efetivadas.

Com base nessas discussões e nas respostas dadas às questões referentes à SRM no espaço escolar é que se passa a problematizar o AEE nas SRM com foco no aluno atendido, buscando conhecer e problematizar sobre quem são esses alunos, que diagnóstico possuem, por quais, motivos, critérios são encaminhados e quem os encaminha. Assim, a partir dos diagnósticos apontados, analisa-se os tipos de deficiências atendidas no município pesquisado, quais predominam e como estas

são compreendidas no espaço escolar, de forma que se possa compreender um pouco melhor como as professoras da Sala Comum se relacionam no cotidiano escolar com a realidade apresentada.

4.2.1 As Salas de Recursos Multifuncionais e os alunos atendidos

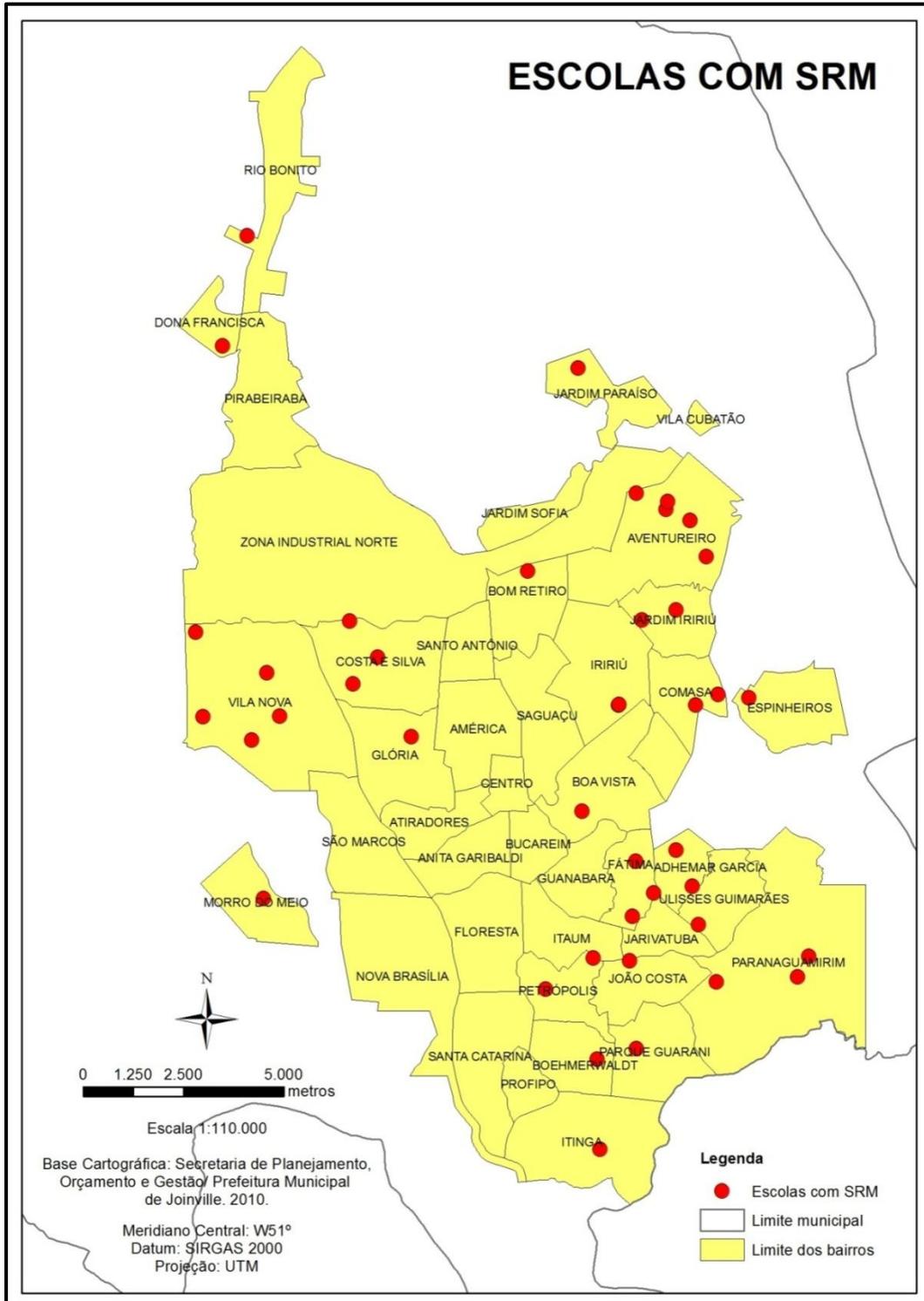
Ao perguntar para as professoras se a sua escola possui Sala de Recursos Multifuncionais, das 144 participantes, 114 responderam que sua escola possui SRM, 28 responderam que não e duas não responderam essa questão. O número de professoras corresponde exatamente ao número indicado de alunos que recebem atendimento em outra escola, o que valida as respostas, pois os dados mostram-se equivalentes.

O fato de a maioria das participantes da pesquisa responder que sua escola possui SRM relaciona-se com o crescente aumento das salas no município pesquisado. Especialmente no ano da construção dos dados da pesquisa, 15 salas foram implantadas, atingindo um total de 42 salas no período de 2009 a 2013.

Essas salas implantadas atingem 50% do número de escolas que perfazem um total de 83 instituições escolares. Assim, conclui-se que cada sala-polo deve atender a pelo menos mais uma escola, considerando que os Centros de Educação Infantil – CEI's também ficam sob a responsabilidade das SRM. Contudo, observa-se uma maior participação, como respondentes da pesquisa, das professoras que têm o aluno em atendimento na (própria) escola. Dessa forma, entende-se que ter um estudante atendido em outra unidade escolar, isto é, em uma escola-polo, pode dificultar, quando não impedir, que o professor da Sala Comum mantenha-se informado sobre a organização dessa sala e dos atendimentos disponibilizados ao aluno, assim como estar em contato com o professor especializado, o que pode ter sido uma das razões que levaram essas professoras a não responder os questionários. Pode-se afirmar também, que esta implantação ainda não está organizada de forma a atender de maneira uniforme todas as regiões, concentrando mais salas em determinados lugares, enquanto outras ficam sem este atendimento.

O que pode ser constatado por meio da observação ao mapa 1, que apresenta as escolas que possuem a SRM por região.

Mapa 1 - Escolas da Rede Municipal que possuem Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Secretaria da Educação de Joinville (2013)

Em relação à quantidade de alunos que as professoras da Sala Comum possuem em atendimento na SRM, num primeiro momento chamou atenção o fato de duas professoras afirmarem ter seis alunos e quatro terem mais de seis alunos em atendimento, chegando a até 12 alunos. Porém, ao analisar mais cuidadosamente essas informações e correlacionar com o perfil das participantes da pesquisa, constatou-se que as professoras que fizeram essas afirmações trabalham com várias turmas, pois lecionam a disciplina de artes e educação física.

Evidencia-se, então, que a maioria (67 professoras) tem apenas um aluno em atendimento, 38 têm dois alunos e 17 têm três alunos. Conclui-se que não é possível precisar o número exato que as professoras pesquisadas possuem de alunos atendidos por turma, já que ao responderem colocaram o número total, sem contudo, fazer esta separação.

Conforme já constatado, o município segue as diretrizes Nacionais de Educação, assim como a PNEE-EI de 2008 e o documento mais recente da Secretaria Municipal de Educação – a Instrução Normativa 004/2013, que dispõe sobre o AEE nas SRM no município de Joinville. Em seu 4º artigo, ela determina quem deve receber o atendimento na SRM e esclarece:

Artigo 4º. A Sala de Recursos Multifuncionais é destinada aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE JOINVILLE, 2013, p.2).

Constata-se que nos documentos nacionais e na própria Normativa do município não são estabelecidos critérios de idade e ano para que o aluno possa frequentar a SRM, o que se mostra coerente com a política de 2008, que garante a transversalidade da Educação Especial, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Dessa forma, entende-se que todo aluno denominado como público-alvo da Educação Especial tem o direito assegurado de receber Atendimento Educacional Especializado na SRM, sendo que este deve ter o objetivo de “contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns do ensino” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE JOINVILLE, 2013, p. 1).

Com base nas diretrizes que regulamentam esse atendimento e que definem o seu público-alvo e a partir das respostas das professoras da Sala Comum,

considera-se importante conhecer o diagnóstico dos estudantes, assim como o motivo que faz com que esses alunos sejam encaminhados para o AEE na SRM.

A maioria das professoras pesquisadas (93) respondeu que o aluno encaminhado possui, sim, um diagnóstico; 29 responderam que não, 12 não souberam responder qual o diagnóstico e 15³⁰ não responderam essa questão.

Com o objetivo de discutir e problematizar as questões referentes ao diagnóstico, entendendo que este se constitui em tarefa desafiadora devido à sua complexidade e às incipientes discussões produzidas sobre essa temática no contexto educacional, considerou-se necessário correlacioná-los com os motivos do encaminhamento, já que as participantes da pesquisa indicaram três questões como sendo determinantes para encaminhar: **as deficiências³¹ e comprometimentos orgânicos, o processo de aprendizagem do aluno** e **as deficiências e comprometimentos orgânicos/o processo de aprendizagem do aluno** combinadas.

Das questões apresentadas, a que foi mais indicada por 59 (41%) das professoras foi **as deficiências e comprometimentos orgânicos**, o que pode estar relacionado ao fato de que a maioria indicou que o aluno encaminhado possui um diagnóstico. Para melhor discutir e analisar essa questão, construiu-se um quadro. Este se constitui numa síntese dos diagnósticos/motivos do encaminhamento referenciados pelas professoras que indicaram **as deficiências e comprometimentos orgânicos** como justificativa para encaminhar. Segue o quadro³² abaixo, para se obter melhor entendimento dessa questão.

³⁰ O motivo pelo qual a soma das respostas excede o número de participantes da pesquisa deve-se ao fato de que algumas professoras indicaram mais de um diagnóstico, pois possuem mais de um aluno em atendimento.

³¹ Segundo Amaral (1998), o sentido atribuído à deficiência é o de uma diferença significativa, algo que expressa a falta, o atraso, o desvio, que se afasta de modo preponderante daquilo que consideramos normal e que coloca o sujeito que apresenta tal condição em intensa desvantagem social.

³² Apresentam-se os diagnósticos/motivos mantendo-se a escrita fiel do que foi apresentado nas respostas dos questionários.

Quadro 4 – Respostas dos motivos do encaminhamento para a Sala de Recursos Multifuncionais

DIAGNÓSTICO/MOTIVOS DOS ENCAMINHAMENTOS PARA A SRM	
<i>Deficiências e comprometimentos orgânicos</i>	
Síndrome de Down (9)	Epilepsia (2)
Síndrome Dandy Walker (1)	Transtorno Global Neurológico (2)
Síndrome Velo Cardio Facial (1)	Distrofia Muscular (1)
Síndrome de PraderWilli (3)	Transtornos Mistos das Habilidades Escolares (1)
Síndrome de Edwards (1)	Transtorno do Comportamento (1)
Síndrome de Pierre Robin (1)	Transtorno específico do Desenvolvimento das Habilidades Escolares (1)
Síndrome de West (1)	Atraso no Desenvolvimento Psicomotor e Neurológico (1)
Deficiência Intelectual (16)	Problemas Neurológicos
Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD Autismo (10)	Dislexia (1)
Surdez (10)	Ataxia Cerebelar Familiar Benigna (1)
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH (7)	Problemas Fonoaudiológicos (1)
Paralisia Cerebral (7)	Problemas Cardíacos (1)
Baixa Visão (6)	Bipolaridade (1)
Deficiência Múltipla (2)	Hipotireoidismo (1)
Hidrocefalia (2)	

Fonte: Instrumento de pesquisa (2013)

Cabe explicar que as síndromes³³ apontadas podem estar relacionadas ou não a alguma deficiência, o que explica o fato de se optar em não realizar classificações, já que as informações disponibilizadas mostram-se insuficientes para tal procedimento. Julga-se necessário esclarecer que não se tem a pretensão neste trabalho de discutir cada uma das **deficiências e comprometimentos orgânicos** separadamente. Tem-se como foco discutir de forma específica as questões que repercutem nos processos de escolarização dos alunos. Nesse caso, priorizou-se analisar aspectos relacionados **às deficiências e comprometimentos orgânicos**, correlacionando-os aos aspectos pedagógicos e de aprendizagem como

³³1. Conjunto de sintomas que caracterizam uma doença. 2. Conjunto dos sinais e sintomas que caracterizam determinada condição ou situação. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linhas]. 2008-2013. Disponível em: <www.priberam.pt/dlpo/síndrome>. Acesso em 17 set. 2014.

informações potentes para investigar a produção de diferentes caminhos para os processos de escolarização dos alunos atendidos no AEE nas SRM.

Diante da diversidade de diagnósticos e das inúmeras **deficiências e comprometimentos orgânicos** apresentadas com as mais variadas denominações, é possível constatar o quanto é inexequível a requisição de muitos docentes e profissionais da educação de que primeiro é necessário conhecer as deficiências, receber formação específica, para depois inserir o aluno no espaço escolar. A princípio, esse seria um processo infundável, pois as diferenças se caracterizam de forma ampla e complexa, sendo que um mesmo tipo de deficiência com características comuns é vivenciado por diferentes pessoas que têm famílias diferentes, inseridas em culturas específicas. Nesse sentido, corrobora-se o pensamento de Jesus (2005, p. 206), que afirma:

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores.

Ao concordar-se com Jesus (2005), acredita-se, sim, que um dos caminhos para melhor compreender o aluno com deficiência na escola é a formação. Contudo, entende-se que não existe um tempo determinado para que esta ocorra, nem antes, nem depois de o aluno estar no contexto escolar, mas se aposta na formação permanente, que acontece em serviço.

Ainda com relação a aspectos que dizem respeito à questão da etiologia e da caracterização de cada tipo de deficiência, Lago (2010) adverte que estas não deveriam torna-se a parte mais importante no processo de formação do professor para a educação inclusiva, pois nem sempre conhecer as características biológicas da diferença significativa indica um aspecto positivo. Muitas vezes, quanto mais se conhece mais se têm argumentos para não aceitar, principalmente quando se foca no que “falta” nesse aluno, sem conseguir enxergar possibilidades. Arroyo (2007, p. 208) nos instiga a pensar que:

Talvez uma das qualificações primeiras seja cultivar **o olhar**, a sensibilidade para ver essas infâncias e adolescências, entender mais dos tortuosos processos de sua socialização, aprendizagem e formação como humanos. Devemos dar maior centralidade nos cursos de formação à história da infância-juventude e à diversidade de formas de vivê-la; dar maior centralidade ao conhecimento da diversidade social étnica-racial, de gênero,

campo, território; à diversidade cultural nos processos de conformação de identidades...(Grifos meus).

Conforme já sinalizado, não se pretende discutir as especificidades de cada deficiência, mas tem-se o intuito de problematizar o entendimento que se tem em relação a elas e como este é determinante para as relações pedagógicas estabelecidas na escola, motivo pelo qual se fez a opção de debater de forma mais específica três diagnósticos que motivaram o encaminhamento para o AEE: **a deficiência intelectual**, que abrange um dos maiores percentuais de alunos da educação especial e que gera muitos questionamentos (principalmente no que se refere ao diagnóstico), o **TDAH**, por ser um dos assuntos mais presentes nas discussões pedagógicas da contemporaneidade (que não se configura como público-alvo da Educação Especial) e um público-alvo que foi totalmente silenciado para as participantes da pesquisa: **os alunos com altas habilidades/superdotação**. A respeito desses alunos, Vieira e Baptista (2009) afirmam que a ação docente deveria ser altamente qualificada para identificar os conhecimentos prévios dos alunos com altas habilidades/superdotação e, assim, planejar as atividades considerando esses conhecimentos. Contudo, os autores alertam para as dificuldades de se inserir esse aluno no espaço escolar. Segundo eles:

[...] o desafio tem início em sua identificação, pois, para além das limitações dos parâmetros de avaliação/diagnóstico, há um conjunto de imagens que, ao supervalorizar o plano cognitivo, impede habitualmente que esse aluno seja percebido como alguém que pode apresentar características bastante variáveis quanto à sua suposta excelência. Ocultam-se, desse modo, dificuldades de adaptação aos espaços escolares padronizados e a necessidade de apoio especializado suplementar (VIEIRA & BAPTISTA, 2009, p. 174).

De fato, identificar um aluno com altas habilidades/superdotação nas mais diferentes áreas do conhecimento torna-se um desafio quando na escola apenas algumas áreas, tais como o português e a matemática, são privilegiadas. As propostas homogêneas e padronizadas de ensino, como comumente se vê, transformam-se em mais uma barreira para se perceber as inúmeras singularidades e reconhecer as potencialidades, ainda mais se o próprio professor apresentar conhecimentos limitados em sua área. Nesse sentido, Freire (2011, p.93) afirma que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

Em contraposição à superdotação/altas habilidades, tem-se a deficiência intelectual, que aparece como o segundo diagnóstico que mais gera encaminhamento para a SRM nas respostas das professoras da Sala Comum. Ao se reconhecer que a deficiência intelectual diz respeito a um dos maiores contingentes de diagnóstico no município pesquisado, admite-se que são necessários investimentos para ampliar e qualificar o debate pedagógico. Segundo a *Association on Intellectual Disability – AADI*, instituição que desde a metade do século XX vem desenvolvendo conceituações amplamente aceitas em todo o mundo, a deficiência intelectual³⁴ é:

Caracterizada pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas das dez áreas das habilidades adaptativas, tais como: (comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho) (FERNANDES, 2010, p. 162).

Fernandes (2010) adverte sobre questões polêmicas nessa área e discute que os procedimentos clínicos e pedagógicos sempre estiveram juntos nas práticas sociais dos atendimentos oferecidos às pessoas com deficiência intelectual, sendo que até hoje os enfoques clínicos permeiam propostas pedagógicas, assim como essas propostas subordinam os processos de ensino e aprendizagem desse grupo às necessidades de possíveis intervenções clínicas para o sucesso educacional. O autor esclarece, ainda, que os estudos referentes à obra *Defectologia*, de Vygotsky (1997), sinalizam que tais princípios clínicos acarretam comprometimentos ao desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, e ele reitera a necessidade de se romper com a visão determinista frente à possibilidade de avanço cognitivo desse grupo de pessoas. Assim, Vygotsky (1997), no livro *Defectologia*, citado por Fernandes (2010), propôs algumas questões para a superação dessa visão:

A primeira relacionava-se à necessidade de estudar o que no desenvolvimento da criança com deficiência mental/intelectual poderia levar à própria superação do déficit. A segunda questão referia-se à necessidade

³⁴ Destaca-se a mudança terminológica de deficiência mental para *Intellectual Disabilities* (deficiência intelectual), apesar de a definição permanecer a mesma apresentada em 2002. Segundo as orientações da própria Associação, o termo se refere ao mesmo grupo de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico de deficiência mental, devendo ser tratado como sinônimo (BRIDI e BAPTISTA, 2012).

de compreender a importância e o lugar destes processos, porque segundo este autor, a pedagogia colocava a existência de duas formas de educação das crianças, a condicionada por causas biológicas e a outra por causas sociais. Neste sentido supunha-se que no caso da existência de problemas da ordem do “biológico”, as crianças passariam a se desenvolver segundo estas leis (FERNANDES, 2010, p. 160).

Concorda-se com Bridi e Baptista (2012) quando evocam que é fundamental que se admita a complexidade desse campo, que se expressa nas trajetórias escolares, distantes da escolarização propriamente dita, assim como nos efeitos na escolha dos espaços a serem frequentados por esses sujeitos. Para esses autores,

A compreensão sobre deficiência mental esteve atrelada à ação da psicologia. Esta ao tomar como modelo um indivíduo, idealizado pelo processo produtivo, continua contribuindo para naturalizar, na dimensão vivencial do indivíduo, aspectos pertencentes à dimensão social. (BRIDI e BAPTISTA, 2012, p. 06)

Questionam-se, sobretudo, os mecanismos utilizados para a realização dos diagnósticos, assim como o contexto em que eles acontecem. Nossa história denuncia um sistema educacional que tem muitas carências nos modos de ensinar, e essas carências devem ser consideradas ao avaliar o aluno que apresenta dificuldades no processo de escolarização e acaba muitas vezes sendo rotulado/diagnosticado erroneamente como aquele que tem deficiência intelectual. Mesmo com termos em desuso, utiliza-se a citação de Vygotsky (1997, p.107) para referendar uma visão não biologizante da deficiência mental.

Para a educação da criança com retardo mental é importante conhecer como ela se desenvolve. Não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por ela mesma. A criança com retardo mental está formada não só de sua deficiência, seu organismo se reconhece de forma integral. A personalidade como um todo se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento da criança. É importante saber não somente que enfermidade tem uma pessoa, mas também que pessoa tem a enfermidade.

Nesse sentido, concorda-se com Silva (2011), que nos alerta para o fato de que acreditar que as crianças se desenvolvem apenas por linhas biológicas é desconsiderar que o indivíduo é um ser histórico, cultural e que vai se constituindo em interação com o meio em que vive. Se a deficiência fosse um resultado apenas do aparato biológico, não haveria diferença entre crianças que recebem maior e menor intervenção pedagógica, tornando o ato educativo algo meramente mecânico,

técnico e com resultados previsíveis. Bridi e Baptista (2012, p. 08) elucidam ainda mais essa questão ao afirmarem que

[...] vivemos dentro da escola a necessidade diagnóstica e classificatória; buscam-se, nas diferentes categorizações, explicações sobre os modos de ser do sujeito já “preso” a sua classificação. Assim os critérios e procedimentos usados no processo de classificação determinam não somente os aspectos do indivíduo que serão focalizadas (inteligência, conduta adaptativa, sociabilidade), mas principalmente as atitudes práticas educativas com relação a ele.

Evidencia-se a necessidade de um redimensionamento do fazer pedagógico por meio de mudanças na forma de conceber a deficiência intelectual, compreendendo-a como uma construção sociocultural produzida nas relações. Ainda em concordância com os estudos de Bridi e Baptista (2012), entende-se que essas (re)significações sinalizam meios possíveis dos sujeitos se constituírem em seus percursos escolares, suas trajetórias de vida. Parte-se da “ideia base de que, mesmo diante de qualquer alteração orgânica, ainda que esta esteja a nível estrutural ou funcional do sistema nervoso, é pelas relações sociais que o sujeito se desenvolverá, ou não, como deficiente mental” (BRIDI e BAPTISTA, 2012, p. 11).

Todavia, os profissionais da educação precisam estar atentos à forma como são elaborados os diagnósticos devido à arbitrariedade presente nos processos de identificação, que se configuram em caráter subjetivo e polissêmico. Precisam estar predispostos a investigar como estes se engendram, em que situações, o período de investigação e quais as questões consideradas, pois coexistem diferentes explicações, descrições e leituras sobre a deficiência intelectual. As formas de se conhecer, perceber e compreender a deficiência intelectual produzem efeitos nos modos de se relacionar, assim como nas crenças quanto às possibilidades de se escolarizar os alunos identificados como pertencentes a essa categoria. Com o intuito de romper com a lógica da previsibilidade restrita frente às possibilidades de vir a ser dos estudantes com indícios de deficiência intelectual é que se evoca a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, pois nessa visão

[...] são privilegiados os processos, valorizadas as interações e as relações sociais. Pode-se perceber que a ênfase dirigida aos contextos, na busca da compreensão acerca do sujeito aponta possibilidades mais complexas e potencializadoras de intervenção e mudança. (BRIDI e BAPTISTA, 2012, p. 12)

Tanto quanto o diagnóstico de deficiência mental, o diagnóstico de TDAH deve ser problematizado. Na maioria das vezes diagnosticadas precocemente e em contextos contestáveis, a cada dia mais e mais crianças passam a fazer parte desse quadro diagnóstico do TDAH. Segundo Moysés e Collares (1992, p. 34):

A biologização e conseqüentemente patologização da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nela inserida. E os distúrbios de aprendizagem são uma das formas de expressão mais em moda, na atualidade, dessa biologização da educação, e mais especificamente, do fracasso escolar.

Diante desse cenário, a educação vem passando por um processo de medicalização. Buscam-se causas e soluções médicas para problemas sociais, assim como se torna comum relacionar o fracasso escolar e as dificuldades no processo de escolarização a questões biológicas. Nessa visão, “o fracasso escolar seria o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia”(COLLARES e MOYSÉS,1994, p. 27). O quadro atual aponta para um crescente e intenso processo de patologização da criança, sobretudo no âmbito escolar, tendo como foco central de intervenção o uso da medicação, que vem sendo debatido e questionado principalmente com relação aos quadros de patologias infantis.

Segundo Moysés e Collares (2008), pode-se notar a intensificação desse movimento social de patologização e medicalização de questões infantis. Isso é explicado pelas dificuldades escolares apresentadas pelas crianças, associadas a comportamentos considerados impróprios ou anormais, o que afasta a análise do contexto escolar e social, concentrando o olhar apenas para as crianças e suas famílias. Como resultado, tem-se um aumento vertiginoso na venda de medicações que trazem em seu bojo a promessa de normatizar comportamentos, aprendizagens, concentração e inteligência como se fossem processos meramente biológicos, inatos e genéricos.

Do ponto de vista escolar, a compreensão das dificuldades das crianças centralizada no diagnóstico de uma patologia gera por um lado, uma situação reconfortante, à medida que atribui à própria criança a resposta e a explicação de suas dificuldades, isentando o ambiente escolar de um processo de reflexão crítica a respeito de seu papel e desempenho de funções didático-pedagógicas. Por outro lado, verifica-se uma intensa preocupação em “diagnosticar” os sinais e comportamentos apresentados

pelas crianças, como uma forma de avaliar precocemente os problemas [...].
(OKAMOTO, 2013, p. 106)

O segundo motivo mais apontado para o encaminhamento para a SRM, a questão caracterizada como **o processo de aprendizagem dos alunos**, foi destacado por 33 professoras. Esta questão precisa ser bem discutida e polemizada, pois apresenta contradições, sendo que ao mesmo tempo em que é atribuído ao atendimento a função de proporcionar aos alunos a aprendizagem significativa, conforme se constata na fala desta professora:

O motivo maior é para que com esse recurso seja ampliado o desenvolvimento desses alunos, propiciando a eles novas alternativas, promovendo a aprendizagem significativa (P97).

Concomitantemente, as participantes enfatizam as dificuldades de aprendizagem do aluno e atribuem a ele próprio a culpa pelo seu fracasso na escola. Assim, a escola exime-se da sua tarefa, alegando que ensina, mas o aluno, com as suas tantas faltas e limitações, é que não aprende. Segundo as participantes da pesquisa, os alunos atendidos apresentam:

*Dificuldade na aprendizagem, não tem **concentração**, está sempre isolado, não participa de atividades **orais**, **não entende** as atividades propostas (P8).*

*Memória curta, dificuldade na **concentração** (P9).*

*Dificuldades de **socialização** que acabam repercutindo no andamento das aulas e aprendizagem (P128).*

Individualizar **o processo de aprendizagem do aluno**, que se dá com o outro, desfavorece completamente o questionamento dos modos de ensinar, da estrutura organizativa da escola, das condições de trabalho. Assim, tais falas endossam ao mesmo tempo em que são contaminadas pela ideologia de que o aluno, com as suas tantas faltas e limitações, é que não aprende. Com os escritos de Vygotsky (2007), é possível compreender como os processos elementares marcadamente biológicos vão se transformando em funções psicológicas superiores que trazem as marcas da cultura. Nós as adquirimos no decorrer da vida por meio das relações que estabelecemos com a sociedade. Desta forma, a atenção, concentração, compreensão, linguagem, a aquisição da leitura e da escrita são

funções que a escola tem como objetivo desenvolver. Portanto, considera-se importante o fato de as professoras demonstrarem preocupação com o que os alunos realizam e o desenvolvimento dessas funções, como se pode verificar a seguir:

*Falta de concentração, déficit de aprendizagem, sequência lógica, **leitura e compreensão-leitura, linguagem e interpretação** (P30).*

*Não se **alfabetiza**, não retém conhecimento, não memoriza letras nem quantidades, já é aluno repetente (P106).*

*Dificuldades na aprendizagem. Falta de integração com os demais alunos. Dificuldades na atenção e na **alfabetização** (P110).*

Assim, a preocupação dessas professoras é válida. O que deve ser compreendido é as formas como elas explicam a aquisição das funções mentais superiores, pois a função da escola, segundo Bedaque (2011), é proporcionar a interação e o conseqüente desenvolvimento real das potencialidades de todos os alunos. Mesmo o estudante com deficiência, que tem especificidades e apresenta no seu processo de aprender um desenvolvimento qualitativamente único, deve receber intervenções que propiciem seu processo de escolarização. Uma delas pode ser o trabalho docente da professora da Sala Comum em parceria com o trabalho da professora da Sala de Recursos, de modo que se ofereçam meios para que o estudante amplie seu conhecimento, pois parte-se da compreensão de que:

Uma criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único. Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, ela o faz de outra maneira, por outros meios; e, para o pedagogo, é particularmente importante estar ciente da singularidade deste caminho pelo qual deverá guiar a criança. Essa singularidade transforma o menos da deficiência no mais da compensação. (VIGOTSKI, 1997, p. 76)

Evidencia-se por parte das participantes da pesquisa uma forte preocupação com **o processo de aprendizagem do aluno** com deficiência. Pode-se afirmar que essa preocupação é legítima, já que a aprendizagem deve ser o resultado da principal função do professor, que é ensinar. Como bem afirma Roldão (2008, p. 05):

Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos os professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender,

bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor.

Ao mesmo tempo, verifica-se que a aprendizagem do estudante com deficiência pode não ser percebida como parte do processo de escolarização na Sala Comum, mas delegada ao professor da Sala de Recursos, que, sendo o especialista, deve fazer com que esse aluno aprenda. Observa-se que os motivos do encaminhamento para a SRM estão relacionados às condições de aprendizagem dos alunos, sem se questionar, contudo, as condições que são oportunizadas para que o aluno possa, de fato, aprender.

O terceiro motivo de encaminhamento destacado por nove professoras é: **as deficiências e comprometimentos orgânicos/o processo de aprendizagem do aluno**. Neste, as docentes explicitam a deficiência do estudante e a relacionam de alguma forma com as dificuldades que a criança apresenta de aprendizagem. Concomitantemente, demonstram esperar que, no momento em que os estudantes com deficiência são encaminhados para o AEE na SRM, suas dificuldades possam ser suprimidas. Observa-se em suas falas que há um imbricamento direto da deficiência com a aprendizagem:

Falta de atenção, dificultando seu aprendizado. Deficiência física e cognitiva (P17).

A criança em questão apresenta uma síndrome sem laudo, mas não consegue reter informações; não é alfabetizado, mas realiza algumas escritas (transferências) (P107).

Uma aluna com deficiência física, déficit de aprendizagem (P141).

As professoras não dizem abertamente que o aluno é encaminhado porque apresenta uma deficiência; o que é dito é que o aluno apresenta a deficiência e por isso não aprende, pois lhe falta: atenção, concentração, memória... As professoras apontam a deficiência, mas o que é enfatizado são os aspectos relacionados à aprendizagem, como se, ao possuir uma deficiência, automaticamente o sujeito passasse a ter dificuldades para aprender, o que, segundo Amaral (1998), se

constitui num mito, numa generalização indevida³⁵. É como se a deficiência anulasse a pessoa, passando a existir a deficiência. Prova disso é que, das 144 participantes, apenas uma professora menciona que:

[...] o aluno não apresenta dificuldade de aprendizagem, embora tenha deficiência (P4).

Amaral (1998) diz que, embora esteja presente no discurso oficial há algum tempo o trato com a deficiência de maneira generosa, ainda encontram-se muitos entraves, mitos que cercam essa questão, criados e perpetuados socialmente, gerando barreiras atitudinais. Segundo essa mesma autora, a espécie humana tem na “vocação” de sua forma/função a existência de determinadas características próprias: olhos que veem, ouvidos que ouvem, membros que se movimentam e que praticam a es. Qualquer altera o nessas fun es (voca o) caracteriza a pessoa que vive nessa condi o como significativamente diferente, desviante, anormal e com deficiência, restando-lhe viver   margem da sociedade, uma vez que não apresenta habilidades e características dentro de um paradigma considerado bom, belo e bonito.

Para Machado (2013), a escola que se diz inclusiva concebe a inclusão com base na diferença, em seu sentido multiplicativo, que desestabiliza as identidades e conhecimentos hegemônicos, questionando concep es conservadoras de ensino e de aprendizagem e as oposi es binárias que colocam o aluno com deficiência de um lado e o aluno ideal de outro. Nesse caso, como nos diz uma professora, “o primeiro desafio   quebrar o preconceito não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar” (P40).

A escola que busca resultados homog neos, que institui a média escolar, as avalia es classificatórias faz com que todos os alunos se igualem. As diferenças de interesses, de desejos, de capacidades, de potencialidades e tantas outras manifesta es s  são possíveis de ser manifestadas quando o espaço escolar se abre para as múltiplas dimensões humanas que nele habitam. Os alunos e os professores não são os mesmos, as aprendizagens não são uniformes, a escola   o espaço da diferença. (MACHADO, 2013, p. 21)

³⁵Refere-se   transforma o da totalidade da pessoa com deficiência na própria condi o da deficiência, na ineficiência global (AMARAL, 1998, p. 16).

No entrelaçamento das questões relacionadas ao aluno atendido no AEE, entre diagnósticos e motivos para encaminhá-lo, encontra-se os critérios para encaminhar e quem realiza o encaminhamento dos alunos para o AEE nas SRM. As professoras da Sala Comum ao relatarem o conhecimento dos critérios utilizados para encaminhar e atender os alunos, apresentaram duas questões já discutidas: **as deficiências e comprometimentos orgânicos e o processo de aprendizagem do aluno**. Todavia, ressalta-se que quando as participantes da pesquisa referem-se aos critérios utilizados pelo professor da SRM para atender, o que aparece com maior percentual é a deficiência. Já ao referir-se aos critérios que elas, professoras da Sala Comum utilizam para encaminhar, o que aparece com maior percentual é a aprendizagem dos alunos.

Diante destas constatações, passa-se a discutir os aspectos relacionados aos responsáveis pelo encaminhamento, conforme mostra o Gráfico 5 :

Gráfico 5 – Realização do encaminhamento dos alunos para a SRM



Fonte: Instrumento de pesquisa (2013)

Observa-se uma pulverização daqueles que realizam o encaminhamento, o que dificulta afirmar com segurança que a necessidade do Atendimento Educacional Especializado é resultado de uma ação coletiva por diferentes profissionais da educação responsáveis pelo processo de escolarização do estudante. Um agravante é que 35 (24%) das participantes da pesquisa não responderam essa questão, o que pode estar relacionado ao fato de as professoras desconhecerem os critérios adotados em relação ao estudante que a princípio está sob sua responsabilidade. Dessa forma, questiona-se quem encaminha o estudante para o AEE, pois a princípio entende-se que todos os envolvidos no processo de escolarização do aluno com deficiência podem realizar o encaminhamento. É como se, ao se obter a informação de que o aluno tem deficiência, ele automaticamente passa a ser aluno do AEE na SRM, o que de certa forma é verídico. Contudo, o que pode ser questionável é o conhecimento que se tem *a priori* das potencialidades e necessidades desse aluno. Nessa lógica, entende-se que os profissionais envolvidos devem fazer o encaminhamento para o professor da SRM, e este, por meio de um estudo de caso, deve se responsabilizar pelo atendimento ou não do aluno com deficiência na SRM, tendo como foco realizar os procedimentos necessários para que o aluno tenha suas necessidades atendidas. Neste sentido, entende-se ser fundamental que haja discernimento, principalmente por parte do professor especializado, de que fazer o encaminhamento e fazer a avaliação para pertencer ao atendimento, constitui-se ações diferenciadas.

Silva (2010) alerta para o fato de que, ao se traçar um panorama histórico sobre o surgimento das SRM, constata-se que a avaliação para o atendimento esteve durante muito tempo sob a responsabilidade de profissionais estranhos à escola, predominantemente profissionais da área da saúde. Essa situação foi se modificando e atualmente as indicações são no sentido de que as equipes escolares assumam a responsabilidade pela avaliação de quem deve ser encaminhado.

Nesse sentido, os resultados apontados corroboram as afirmações de Baptista (2011), que sinaliza o fortalecimento da responsabilidade dos profissionais da educação pelo encaminhamento dos alunos. No gráfico 6, já apresentado, constata-se essa realidade, sendo que a soma das indicações: escola, professor da Sala Comum, orientação, professor da SRM, supervisora, totalizam 74 respostas que indicaram que o encaminhamento foi realizado por profissionais da educação.

Ou seja, praticamente 50% dos alunos foram encaminhados pelos profissionais da escola. Entretanto, conforme já constatado, nota-se ainda uma participação tímida do professor especializado. Baptista (2011) defende a ideia de que o encaminhamento deve, sim, ser realizado pelos profissionais da educação, mas adverte que:

[...] há riscos que são associados à possibilidade de encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagens decorrentes dos processos de ensino que não são flexibilizados. Evidentemente, a saída para evitar esses riscos não se encontra na defesa do diagnóstico clínico, pois, mesmo com a existência desses diagnósticos, os equívocos de encaminhamento constituem algo comum na educação especializada no Brasil (BAPTISTA, 2011, p. 67).

Percebe-se que existe uma linha muito tênue entre o encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial e os alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, até porque, no contexto escolar, encontram-se muitos alunos que durante anos frequentam a escola sem se apropriarem dos conhecimentos escolarizados, tais como ler e escrever. Nesse caso, ser encaminhado para o AEE na SRM pode se apresentar como uma justificativa para sua aprendizagem e, ao ser atendido na SRM, o aluno passa a ser considerado público-alvo da Educação Especial. Nesse enredo constrói-se a isenção da escola no processo de escolarização daqueles que não aprendem, tenham eles deficiência ou não. Assim, encaminhar para a SRM pode se constituir em mais uma, entre tantas formas, de culpabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar, atribuindo-lhe uma desvantagem que não é dele, que tem causas muito mais complexas. Para Amaral (1998, p. 17), nesse contexto, o indivíduo “[...] não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela: é a encarnação da ineficiência total”. Nessa lógica, Ozório (2010, p.90) afirma que:

As práticas culturais explicitam as relações sociais que se fazem presentes em cada linha da história da humanidade. Independente das condições as quais foram geradas e propagadas, as estratégias adotadas trazem em si uma latência constante, **o preconceito em relação ao outro**, permitindo adoção constante de mecanismos de discriminação de toda a ordem, readequando e produzindo diferentes discursos, sejam eles demarcados por tentativas de superação, denúncias ou mera constatação (Grifos meus).

Com base nessas discussões, acredita-se na tentativa de superação não só de discursos historicamente produzidos, mas de práticas cristalizadas. Dessa forma,

aposta-se nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar como potencializadoras de mudanças. Parafraseando Machado (2013), o AEE não deve desenvolver suas práticas de acessibilidade limitadas ao conceito de deficiência. Seu objetivo é encontrar a criança, o aluno, identificar seus anseios, seus desejos, suas experiências, suas potencialidades, suas necessidades, compreendendo os sistemas de significação e representação nos quais ela está inserida. Por isso a importância de que o professor do AEE na SRM seja alguém, de fato, especializado, não apenas nas especificidades das deficiências do público-alvo da Educação Especial, mas em olhar para a criança, para a pessoa, enxergando-a na sua totalidade com a intenção de acompanhá-la em seu processo de escolarização para que não só esteja na escola, mas pertença a esse espaço e dele participe ativamente.

Com esse entendimento, passa-se a problematizar o que dizem as professoras da Sala Comum sobre o trabalho docente realizado nas escolas.

4.3 As Salas de Recursos Multifuncionais na voz das professoras da Sala Comum: *“Todo apoio é de suma importância, pois nem sempre estamos preparados para atender [a] essas crianças”*

Com a intenção de estabelecer um paralelo entre o documentado³⁶ e o vivido, suas similaridades e discrepâncias é que se almeja confrontar as falas das participantes da pesquisa com as atribuições legais do AEE realizado nas SRM, no contexto escolar. Nesse sentido, destacam-se os documentos que regulamentam a Educação Especial a partir de 2008, sendo eles a PNEE-EI de 2008, a resolução 04/2009 CNE e os decretos 6949/2009 e 7611/2011, que serão utilizados como balizadores das discussões a seguir.

A análise das respostas referentes ao que as professoras da Sala Comum sabem sobre o AEE realizado nas SRM evidencia que em sua maioria as

³⁶Conforme os estudos de Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 134), “a existência da história documentada coexiste com a história não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e a presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola”.

participantes da pesquisa dizem que este se destina ao **atendimento dos alunos com deficiência**:

Sei que é trabalho realizado de forma complementar, extraclasse, com alunos que possuem alguma deficiência, transtorno no desenvolvimento, acredito que possa ser realizado com alunos com altas habilidades e superdotados (P12).

Para alunos com deficiências, onde se trabalham as funções psicológicas superiores, contribuindo para o acesso ao conhecimento. São atividades de complementação e suplementação (P 50).

Evidencia-se que as falas das participantes da pesquisa se relacionam com os objetivos explícitos na PNEE-EI de 2008, que descreve como público-alvo desse atendimento os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, esclarecendo que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 09).

Ainda referente às respostas sobre o que as professoras sabem sobre o AEE nas SRM, destacou-se como segunda questão mais apontada o trabalho com foco nos **recursos e adaptações**, que se mostra em consonância com a função do AEE, conforme a Resolução 04/2009 CNE-CEB quando afirma que:

Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 01).

Constata-se que as falas das professoras estão de acordo com os documentos em dois aspectos: no que se refere ao público-alvo e à função do AEE nas SRM no espaço escolar, mais especificamente quando as professoras destacam os recursos e adaptações como uma das formas de eliminar as barreiras do estudante com deficiência no espaço escolar, conforme se pode observar na fala a seguir:

*É uma sala onde são usados muitos recursos adaptados às dificuldades motoras, visuais e de aprendizagem. Onde se faz um trabalho de excelente qualidade e diversificado, individualizado, **centrado na dificuldade momentânea apresentada pelo educador** e que pode melhorar, facilitar e até mesmo direcionar de outra maneira mais significativa para o bom andamento e a aprendizagem do meu aluno (P 131).*

A fala acima aborda um aspecto extremamente relevante no que tange ao processo de escolarização, em especial do aluno com deficiência no espaço escolar: ela remete à dificuldade não só do aluno, mas do educador, que pode ser momentânea, ou seja, deve e pode ser superada por meio de práticas educacionais teoricamente fundamentadas, reflexivas, problematizadoras, baseadas no diálogo, na interação, na formação, com aposta na superação. Nessa visão, corrobora-se a concepção de educação defendida por Freire (2003, p. 39) quando afirma:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] não mais educador do educando do educador, mas educador - educando, educando – educador.

Ou seja, professores e alunos estão imbricados no processo de ensinar e aprender, ambos com dificuldades e ambos com possibilidades. Nessa visão, o recurso não serve apenas ao aluno, pois favorece a todos os envolvidos dispostos a aprender, o que corresponde ao próprio conceito de recurso pedagógico, conforme definição a seguir:

Recurso pedagógico é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela. Delimitando melhor os contornos de um conceito, o que apresentamos como elemento que permite distinguir um recurso pedagógico de outro qualquer está na ação do educador que, a partir de uma atuação planejada, mobiliza determinados meios de maneira consciente com vistas a alcançar um objetivo educacional. Nesse sentido, tornam-se recursos um ator, uma

peça teatral, a técnica do *clown*, ao propor um objetivo pedagógico, na medida em que dirijam sua ação para a construção de um conhecimento específico com crianças ou adultos (EITERER e MEDEIROS, 2010, p. 01).

Ainda com referência aos documentos, observa-se que existem critérios no que se refere à disponibilidade e ao uso desses recursos e adaptações, conforme definição apresentada no decreto 6949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e em seu Artigo 2º destaca o direito à “adaptação razoável”, definindo-a como:

[...] modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009, p. 06).

Entende-se que os recursos e adaptações devem ser ajustados às necessidades dos estudantes, oportunizando-os a desenvolver suas potencialidades, portanto, não existe um padrão único para seu uso, assim como não significa que toda pessoa com deficiência necessariamente necessite deles, ou ainda que tudo deva ser adaptado, mas que estes devem ser personalizados, visando à autonomia da pessoa. Para além dessa autonomia, deve-se entender ainda que os recursos e adaptações constituem-se em caminhos, pois o que deve ser fundamentalmente garantido ao aluno com deficiência é o seu direito de acesso aos conteúdos escolares. Dessa forma, concorda-se com Garcia (2013) quando afirma que ainda que se considere a complexidade das aprendizagens que derivam do uso de recursos específicos e o trabalho que isso demanda da escola, em termos de mudanças em sua dinâmica cotidiana, é preciso que sejam ressaltados os riscos que podem emergir de uma leitura simplificadora do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, colocando-os em situação de desvantagem educacional. A autora destaca os riscos de uma concepção equivocada de que adaptar ou disponibilizar recursos seja sinônimo de reduzir os conhecimentos escolares, colocando o aluno em situação de desvantagem na aquisição dos conteúdos escolares.

Dessa forma, levando-se em conta todas as questões acima destacadas, corrobora-se a determinação do decreto 7611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 3º, inciso III, que apresenta como um dos objetivos do AEE “fomentar o

desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011, p.01).

Portanto, o conhecimento sobre o significado do termo “recurso” e sua funcionabilidade pelos envolvidos no processo de escolarização do aluno com deficiência é de suma importância, especificamente os conhecimentos do professor especializado, já que estes serão determinantes para que ele possa orientar o professor da Sala Comum, que precisa estar predisposto a estabelecer uma relação dialógica, permitindo-lhe interagir com o outro, nesse caso, o professor especializado, para que possa aprender e, assim, ensinar. Essas constatações se relacionam com os estudos de Miranda (2008, p. 139) quando diz que:

[...] o emprego das tecnologias, por mais promissor que possa ser, está invariavelmente sujeito às restrições de ordem cultural, econômica, social ou sociológica que convém examinar com realismo. Existe uma tensão entre as possibilidades oferecidas pela tecnologia (elas próprias em mutação constante) e as condições de sua aplicação: o sistema social e educacional e os modos de gestão [...]

Na verdade, para além da aquisição, conhecimento e utilização dos recursos e adaptações no espaço escolar, encontram-se as concepções dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência referentes às possibilidades desse aluno aprender e se desenvolver, pois são as suas crenças que o mobilizarão a acreditar no aluno e, assim, buscar alternativas para a sua plena participação nas atividades desenvolvidas e quando necessário utilizar os recursos e adaptações que eliminam as barreiras imposta pelo ambiente escolar. Na verdade, o recurso só tem viabilidade a partir da credibilidade no potencial do aluno.

Evidencia-se, por meio das falas das professoras da Sala Comum, que há o reconhecimento da importância da utilização de diferentes recursos para aprendizagem do aluno com deficiência. Conclui-se que os recursos e adaptações podem se constituir em valor favorável ao desenvolvimento do trabalho do professor da SRM em articulação com o trabalho docente realizado na sala comum. Entretanto, para que o recurso possa ajudar a eliminar as barreiras, é necessário que não fique restrito ao espaço da SRM, mas faça parte do contexto escolar do aluno. Nesse caso, torna-se necessário o estabelecimento do trabalho em rede, da troca, da parceria, enfim, um trabalho que se constitua de forma colaborativa. Nóvoa (2011, p. 16) nos diz que:

a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência colectiva é mais que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. [...] a ideia da escola como lugar da formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

O fato de a parceria não ser mencionada de forma específica como uma das principais questões norteadoras do trabalho do professor especializado pode sinalizar incompreensões referentes ao uso dos recursos e adaptações, já que estes adquirem seu real valor quando passam a fazer parte da rotina do aluno, para auxiliar na eliminação das barreiras em todos os espaços do ambiente escolar.

A relação dos recursos e adaptações com a necessidade da realização de um trabalho em parceria fica ainda mais evidente quando se correlaciona as falas das respondentes da pesquisa com as funções pedagógicas, contidas no Art. 13 da Resolução 04/2009 CNE-CEB, que define as atribuições do professor do AEE, apresentando de forma específica as que se relacionam com a questão apontada:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, **recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias** considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; (grifos meus)
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos **recursos pedagógicos e de acessibilidade**; (grifos meus)
- VII – ensinar e usar a **tecnologia assistiva** de forma a ampliar **habilidades funcionais dos alunos**, promovendo autonomia e participação; (grifos meus)

Entende-se que, para a realização das funções destacadas referentes às adaptações e recursos, o professor especializado precisa conhecer o aluno, suas possibilidades e, assim, viabilizar o melhor recurso. Sobretudo, precisa verificar sua funcionabilidade na sala comum, pois é nesse espaço que se encontram as barreiras que precisam ser eliminadas.

Todavia, percebe-se uma mudança de foco por parte das professoras pesquisadas quando falam das finalidades e do que esperam do AEE nas SRM. Neste momento ganha destaque a questão das **necessidades e dificuldades** dos

estudantes. Para 55 das professoras pesquisadas, a finalidade do trabalho do professor da SRM, assim como o que elas esperam deste, concentra-se em suprir **“as necessidades e superar as dificuldades dos estudantes”**. Dessa forma, segundo as professoras, o aluno conseguirá: *“uma melhora global das suas competências”, “desenvolverá as habilidades mentais superiores”, “terá mais autonomia”, “raciocínio lógico”, “desenvolverá as percepções”, “socialização”, “ terá melhora no comportamento”, “lateralidade”, “alfabetização”,* sendo que *“Todo apoio é de suma importância, pois nem sempre estamos preparados para atender essas crianças (P18)”*. A pesquisa de Jesus (2008) destaca que essa última fala é reiterada por um número significativo de docentes que atuam nos mais diferentes níveis e em diversos espaços. Diante dessa constatação, a autora questiona a constituição desse discurso de negação, que afirma o despreparo para ensinar estudantes com deficiência, assim como indaga sobre o que fazer para superá-lo.

Não se trata aqui de negar a complexidade de atuar com grupos de alunos que nos colocam o desafio de ensinar na diversidade, nem de banalizar as especificidades que acompanham algumas condições de deficiência. O desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazer, de modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes (JESUS, 2007, p.75).

Contudo, o que as professoras, em sua maioria, esperam é que esse atendimento elimine as dificuldades dos estudantes, fato que pode estar relacionado aos resquícios históricos do processo de integração que antecedeu o processo de inclusão, pois, segundo Machado (2013, p. 02):

Na perspectiva da integração, a escolarização do aluno da Educação Especial significava admiti-lo em turmas comuns apenas quando estes estivessem “prontos” para acompanhar os demais colegas nas atividades escolares e tendo a orientação e apoio de professores da Educação Especial.

Assim, o professor da Sala Comum pode estar preso às concepções de normalização, ou seja, ele pressupõe que por meio do Atendimento Especializado o aluno terá suas *dificuldades* amenizadas ou até mesmo sanadas e passará a ter o mesmo “padrão” do aluno dito “normal”. Desse modo, a deficiência não será mais o impeditivo para que o aluno participe do processo de escolarização. Para Beyer (2009), a inadequação dessa prática escolar da educação integradora consistiu sempre na demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de

alguns: “o heróico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário” (BEYER, 2009, p.75). Algumas falas nos ajudam a perceber tais constatações quando referenciam que o AEE nas SRM deve:

*Auxiliar o aluno de alguma forma diferenciada **dando ao mesmo a atenção necessária que ele não tem na sala devido ao seu problema** (P13).*

*Levar o aluno a superar e avançar em suas dificuldades, desenvolvendo atividades dentro de suas limitações, no entanto, propondo desafios para que **participem tranquilamente das aulas junto da turma que está inserido** (P23).*

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que as professoras explicitam saber que o atendimento tem como função trabalhar com o aluno com deficiência, ajudando no seu processo de escolarização por meio da disponibilização de recursos, demonstram ter expectativas de que, por meio da especialização desse professor e dos diferentes recursos que essa sala oferece, o professor especializado consiga fazer com que o aluno elimine suas necessidades e participe da aula, entenda os conteúdos e melhore seu comportamento. Contudo, observa-se que o professor da Sala Comum espera do professor especializado soluções que não dependem exclusivamente do AEE na SRM, mas que implicam a própria organização estrutural, política e cultural da escola.

Lembrando que o AEE nas SRM tem como objetivo eliminar as barreiras que impedem o aluno de participar do contexto escolar. Entende-se que, para eliminar essas barreiras, não basta apenas trabalhar com o aluno e com as suas necessidades; torna-se necessário, sobretudo, trabalhar com todos os envolvidos no processo de escolarização do aluno com deficiência. Dessa forma, é fundamental localizar os processos que engendram o surgimento das dificuldades no processo de escolarização do estudante da Educação Especial, exigindo do espaço escolar uma adequação, um repensar e (re)planejar das atividades por parte dos professores, o suporte da equipe pedagógica e da direção, além do apoio de toda a comunidade escolar. Assim, o processo de escolarização do estudante que frequenta a SRM é uma responsabilidade que não é limitada à ação do professor especializado, mas que precisa fazer parte do PPP da escola, a partir do qual todos os profissionais sejam envolvidos no trabalho que resulte no sucesso da educação escolarizada de todos os estudantes. Baptista (2013) chama atenção para as concepções já

cristalizadas de ensinar e aprender e de como elas determinam o trabalho que se realiza com o estudante que tem alguma deficiência ou diferença significativa:

Nossas dificuldades iniciais, e possivelmente mais significativas, encontram-se no plano do cotidiano, de nossa capacidade de agir em modo sintônico com os atuais desafios que caracterizam a vida de cada professor. Complexo? Naturalmente, mas não podemos simplificar processos que implicam mudanças e relações. Talvez seja necessário reconhecermos que toda aprendizagem complexa exige ação como motor primordial. Essa afirmação que permeava as propostas de um estudioso como Celestin Freinet ainda está longe de integrar nossa capacidade de ensinar e aprender. Na Educação Especial essa afirmação ganha uma relevância extrema, em função das dinâmicas associadas à preparação contínua que impede que a “grande promessa” da aprendizagem se cumpra. Estar preparado para aprender... Estamos sempre preparados, dependendo daquilo que é reconhecido pelo educador como “aprendizagem”. Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade (BAPTISTA, 2013, p.56).

Em concordância com as discussões de Baptista (2013), apresenta-se a segunda questão apontada pelas professoras referente às finalidades e ao que esperam do AEE nas SRM: **aprendizagem e desenvolvimento do aluno**, sendo que esta foi destacada por 32 participantes da pesquisa. O fato de as professoras da Sala Comum reconhecerem a importância da aprendizagem mostra-se como algo positivo, pois fazer aprender é a principal função da escola. A cilada pode estar em delegar a aprendizagem dos alunos com deficiência exclusivamente ao AEE na SRM. Desse modo, concorda-se com Machado (2013, p. 64):

O ponto de partida para se conceber a educação inclusiva é a condição de igualdade de todos os alunos diante do direito de aprender. O ponto de chegada são as diferenças de aprendizagem dos alunos, que se devem à capacidade e às condições de aprender de cada um e, sem dúvida alguma, à qualidade do ensino que é oferecida a todos.

Quanto ao ato de aprender, Machado (2013) diz que este pode ser pensado como um acontecimento, não apenas como um produto, como um resultado esperado. Com essa forma de concebê-lo, é possível valorizar situações únicas no processo educativo e acreditar que os estudantes sempre podem aprender, pois o aprender não é fixado no tempo, nem totalmente previsto, mas um movimento em direção a níveis mais avançados de entendimento, em que cada momento de aprendizagem tem seu valor para alcançar o próximo. Com esse olhar, passa-se a

vislumbrar além das dificuldades; passa-se a potencializar as possibilidades. Nas palavras de Vygotsky (1988, p.108),

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas.

As professoras da Sala Comum explicitam suas expectativas referentes à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e o que elas esperam que seja realizado no AEE na SRM:

*O pleno desenvolvimento das competências do aluno e **orientações quando necessário para que o professor realize as atividades adequadas de acordo com a singularidade da criança** (P33).*

*Espero que o trabalho desenvolvido favoreça o meu aluno em seu processo de aprendizagem e de vida diária. **Bem como me sirva de auxílio para que eu possa atender bem o aluno em sala da forma com que ele precisa, pois as dúvidas e questionamentos são muitos** (P90).*

***Que traga sugestões e aconselhamentos de auxílio no processo ensino-aprendizagem mais eficazes para alcançar os objetivos propostos para cada aluno em determinada série** (P127).*

Ao expor o que esperam referente à aprendizagem dos alunos, as professoras da Sala Comum vislumbram no professor especializado alguém que trabalhe com o aluno e lhes oriente a como trabalhar com ele em sala de aula, pois explicitam que precisam de: *orientação, auxílio, sugestões e aconselhamentos*. De fato, esta se constitui como uma das funções desse profissional instituídas nos documentos que o regulamentam: estabelecer articulação com os professores da Sala Comum. As professoras da Sala Comum apresentam questões que de fato são balizadoras do trabalho docente do professor especializado, porém, verificam-se contradições, pois o professor da Sala Comum coloca-se como um receptor de informações, quando, na verdade, deveria existir uma relação de troca, pois o professor especializado necessita das informações advindas do processo de escolarização que ocorre na sala de aula para que, a partir das barreiras desse espaço e do trabalho individualizado com o aluno, verificando suas potencialidades, possa, então, propor, sugerir e orientar, numa relação de reciprocidade.

Entretanto, torna-se necessário entender que as professoras encontram-se imersas na complexidade organizacional do sistema escolar que, ao mesmo tempo em que, diante das mudanças, lhes impõe maiores conhecimentos e atividades para o desenvolvimento de suas funções, lhes submete a um processo de precarização do trabalho docente.

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

A desqualificação do trabalho do professor relaciona-se com as condições do trabalho docente. Nesse caso, o problema não são os alunos com deficiência, nem a solução é os professores especializados e as diferentes formas de atendimento, mas concentra-se nas estruturas organizacionais da escola que precisam ser amplamente discutidas e efetivamente transformadas. A escola com a mesma estrutura de outrora vê-se diante de novas exigências, as quais muitas vezes seus profissionais não se sentem preparados para enfrentar, assim como percebem que precisam de condições de trabalho mais efetivas para concretizá-las. Assim, diante da crise social, a escola apresenta tensionamentos. Segundo Arroyo (2007, p.198):

A crise não está tanto no fato de que a escola e a docência estão desqualificadas para dar conta desses nobres ideais e de que a escola e a docência, sobretudo públicas, não estejam dando conta de qualificar-se para acompanhar a dinâmica da sociedade, mas no fato de que a própria sociedade não tem dado conta de seus ideais e promessas de progresso e futuro, de modernidade e civilização, de igualdade e cidadania, de libertação e emancipação.

Entende-se que as mudanças ocasionam insegurança, desconfiança, estranhamento. Inserido nessas mudanças, na sociedade e na escola, o AEE nas SRM ainda constitui-se como proposta nova, está se delineando no espaço escolar, gera divergentes opiniões:

*Não vejo muito resultado [em relação às SRM]. **Não espero nada, tenho que fazer a minha parte**, ensinar e desse trabalho que tenho que ver resultado (P40).*

*Esperava muito, mas pouco acontece, **falta mais contato professor/professor** (P47).*

*[A SRM] Ajuda a melhorar o desenvolvimento da criança, porém, no dia a dia, nós professores precisamos de uma pessoa para auxiliar a criança dentro da sala de aula. **O atendimento no contraturno não traz o resultado necessário para aprendizagem efetiva** (P56).*

Nessas falas há pistas de que o trabalho do AEE está aquém do esperado para as professoras da sala comum. É uma das funções do professor do AEE, quando necessário, acompanhar o aluno e o professor no contexto da sua sala de aula, para entender as reais dificuldades que tanto aluno quanto professores enfrentam, e, assim, contribuir, propor e até mesmo realizar intervenções, viabilizar adaptações e recursos que possam eliminar ou quem sabe amenizar as barreiras. Acredita-se que possam existir possibilidades de adaptar esse atendimento à realidade do aluno, da escola e do contexto escolar, porém não podemos esquecer que:

As discussões acerca da sala de recursos multifuncionais e do AEE ganharam nossa atenção, ao pensarmos os processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, contudo não podemos perder de vista que esse espaço e esse dispositivo configuram-se como uma rede de apoio à sala de aula regular, mas o centro do processo ensino-aprendizagem é a sala regular (EFFGEN, 2011, p.158).

No tocante a essas discussões, concorda-se com autores como Baptista (2013), Jesus (2013), Caiado (2013), Kassar (2013) e Meletti (2013) para os quais o AEE nas SRM pode se constituir como formas flexibilizadas do professor especializado atuar. Baptista (2013) defende uma prática do educador especializado que não se restrinja a um determinado espaço físico, muito menos que se centralize num estudante que precisa ser “corrigido”. Ele defende uma ação plural em suas possibilidades e metas que identifique e modifique as relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. Explicita que é possível que se tenha que problematizar o AEE, pois na sua visão seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido em um único modelo de SRM. Para esse autor,

A ideia restritiva do AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita (BAPTISTA, 2013, p.58).

Entretanto, essa compreensão não deve servir para despotencializar o atendimento, pois, como nos diz Baptista (2011), precisamos perceber que algumas das ditas vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na SRM, como o trabalho com pequenos grupos, que deve ser estimulado nesse espaço e que permite o melhor acompanhamento do aluno, favorecendo as trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente que, espera-se, tenha formação específica. “No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum” (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Para Zuqui (2013), existem desafios postos à escola quanto à proposta da educação inclusiva, desafios que consistem na organização, em reestruturar valores antigos e que mexem com valores pessoais. Para a escola incluir essa heterogeneidade de alunos com diferentes necessidades no processo de aprendizagem, torna-se necessário reconhecer que o aluno com deficiência pode necessitar de diferentes recursos, materiais e atitudinais, e que o aluno com deficiência é tão aluno como todos os outros. Portanto, a SRM apresenta-se como proposta de atendimento com o objetivo de:

[...] auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se (BAPTISTA, 2011, p.71).

A terceira questão apresentada pelas professoras referente às finalidades e o que esperam do AEE nas SRM foi **troca e parceria**. Constata-se que, das 12 pesquisas referenciadas no balanço das produções, os trabalhos de Tezzarri (2002), Lago (2010), Bürkle (2010), Silva (2011), Effgen (2011), Bedaque (2011), Rabelo (2012), Zuqui (2013) e Machado (2013), que dialogam com esta pesquisa, também evidenciam a importância e a necessidade do estabelecimento de um trabalho que se configure de forma colaborativa no ambiente escolar. Contudo, percebe-se que

os conhecimentos relacionados a essa prática ainda necessitam ser aprofundados e entendidos no contexto escolar:

O ensino colaborativo abrange o professor de turma regular e o da Educação Especial, porém é indispensável que todos os envolvidos no processo educativo participem, se envolvam e colaborem. As parcerias estabelecidas possibilitam o desenvolvimento de ensino-aprendizagem mais adequado às necessidades educacionais especiais do aluno, permitindo, assim, que o processo de inclusão se efetive. Uma inclusão onde pertencer significa participar, e não apenas “estar junto” (BÜRKLE, 2010, p. 19).

Devido à proximidade das respostas, decidiu-se correlacionar a questão “troca e parceria” com as questões que referenciam o contato estabelecido entre o professor da SRM com as professoras da Sala Comum. No entrelaçamento dessas questões, espera-se entender o lugar que a troca e a parceria assumem na relação das professoras da Sala Comum com os professores do AEE nas SRM.

4.3.1 As professoras da Sala Comum e o professor da SRM: interlocuções possíveis na realização de um trabalho colaborativo

Das 144 professoras pesquisadas, 132 indicaram que já estabeleceram contato com o professor da SRM, apenas 11 responderam não e uma não respondeu essa questão. Para a análise dessa ocorrência, devem-se considerar as respostas dadas ao questionamento sobre o motivo desse contato, uma vez que somente os dados de constatação deste não representam, qualitativamente, os objetivos para sua realização por parte das professoras da Sala Comum, assim como as condições existentes para a sua ocorrência.

Os motivos desse contato para 63 professoras referem-se às **dificuldades/necessidades/avanços dos alunos**. Essas constatações podem ser percebidas quando as professoras expõem os motivos do contato, conforme as falas abaixo:

Dificuldade em entender a letra do aluno (P3).

A dificuldade e sério problema de concentração (P13).

Observação do aluno, de seu comportamento e aprendizagem (P81).

O motivo é nosso aluno. Busca de alternativas e práticas que possibilitem o desenvolvimento do aluno principalmente no processo de alfabetização (P90).

Para dar informações referentes à dificuldade momentânea e os encaminhamentos e para receber informações do trabalho que vem sendo feito pela especialista e o progresso do aluno (P131).

As professoras da Sala comum procuram a SRM para falar das dificuldades do aluno, expor as necessidades que elas observam e para saber como trabalhar para que o aluno avance especificamente nos aspectos relacionados à aprendizagem (*alfabetização, letra, compreensão, concentração e comportamento*). As respostas dos motivos do contato reafirmam que as professoras da sala comum esperam que o AEE possa eliminar as dificuldades e necessidades dos alunos. Tem-se a impressão de que essas professoras esperam que o professor especialista encontre as respostas mais acertadas para resolver as dificuldades do aluno e assim, quando necessário, as informe e oriente, o que não se constitui numa relação de troca/parceria³⁷. Essa forma de trabalho torna empobrecidas as possibilidades de formação docente, bem como desqualifica o trabalho docente.

Nos estudos de Roldão (2008), o trabalho colaborativo sistemático tem sido reconhecido como um dos indicadores mais confiáveis para a qualidade da oferta educativa das escolas. A autora argumenta que é nesse sentido que a nossa prática institucional, profissional e sobretudo nossa concepção de formação terá que evoluir. Ela afirma que cada vez mais se necessita “formar em” e “formar com”, ou seja, os profissionais devem ser responsáveis em gerir os processos de formação. Para essa autora, a diversificação dos públicos escolares nas sociedades atuais precisa ser concebida, do ponto educativo, como base para a elevação do nível de qualidade da aprendizagem de todos os alunos, e não como um pretexto para diferenciar e assim reduzir o nível de aprendizagem e de exigência. Nesse sentido, ela elucida que é preciso:

Romper esta lógica e inventar – porque de algo realmente novo se trata – os modos de educar melhor, mais e mais adequadamente, mais e cada vez mais diferentes alunos, constitui o desafio inevitável a que a escola e os profissionais docentes do presente, e sobretudo do futuro, terão de dar resposta (ROLDÃO, 2008, p. 10).

³⁷ Parceria: Relação de colaboração entre duas ou mais pessoas com vistas à realização de um objetivo comum. **Parceria**. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linhas]. 2008-2013. Disponível em: <www.priberam.pt/dlpo/parceria>. Acesso em 15 set. 2014.

Questiona-se, dessa forma, o entendimento das funções da Sala de Recursos Multifuncionais e o trabalho do professor que nela atua, assim como o entendimento que as professoras demonstram ter referente à inclusão dos alunos com deficiência no espaço escolar. As análises demonstram que a aprendizagem do aluno fica vinculada às atividades desenvolvidas na SRM; nessa lógica, ocorre uma inclusão/exclusão que acaba por ferir o direito do aluno. Nas palavras de Echeita (2006, p.76):

Com todo ello trato de poner de manifesto que La inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a um derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta – el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares em las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias³⁸ .

Lembrando que o trabalho docente realizado no AEE na SRM tem função complementar e suplementar e visa a organizar recursos que eliminem as barreiras para a plena participação do aluno. No espaço escolar, fica evidente a necessidade da realização de um trabalho coletivo para que não se corra o risco de se configurar a Educação Especial dentro do contexto escolar em um formato que reproduza as classes especiais em que os estudantes estavam inseridos na escola, mas excluídos dos processos de escolarização comum.

Destaca-se, então, que nem todas as professoras conhecem a Sala de Recursos Multifuncionais. 109 das participantes da pesquisa responderam que já estiveram nesse local, 33 que não, e duas não responderam. Das respostas obtidas, infere-se que, ao ir à SRM, elas tinham sempre uma intenção, um objetivo, como se pode constatar nas falas:

Para observar meus próprios alunos sendo atendidos e discutir possíveis soluções para os alunos (P1).

Solicitei à professora da SRM, alguns jogos pedagógicos para usar com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem (P25).

Para conhecer o ambiente, emprestar materiais pedagógicos e tirar dúvidas (P34).

³⁸ Com todas as tentativas de mostrar que a inclusão não é um lugar, mas acima de tudo uma atitude e um valor que deve suscitar políticas e práticas que dão suporte para um direito tão fundamental quanto esquecido por muitos excluídos do planeta – o direito a uma educação de qualidade – e para as práticas escolares que devem privilegiar a necessidade de aprender como parte de uma cultura escolar de aceitação e respeito às diferenças (minha tradução).

Para esclarecer dúvidas e pedir que observasse alguns de meus alunos que não possuem laudo para que tivessem encaminhamentos específicos (P35).

Por curiosidade, para conhecer (P93).

Em aulas atividades, mas só visitando. Não conheço as ferramentas (P71).

Poucas vezes, durante conversas com a professora da sala de recursos multifuncional, que ocorreram no local (P140).

Os dados apresentados evidenciam que não faz parte da organização escolar, do planejamento das professoras, terem um momento específico para que se estabeleça um trabalho de parceria e troca entre os professores. Evidencia-se que é a necessidade que faz com que o professor da Sala Comum busque alternativas para trabalhar com o aluno com deficiência na sala, dentre elas ir à sala de recursos multifuncionais. Contudo, essa prática parece não fazer parte do seu planejamento. Sem uma organização antecipada, entende-se que as atividades vão acontecendo e as adaptações vão sendo feitas quando possível, o que inviabiliza a utilização de recursos que exigem uma preparação antecipada, impossibilitando a adaptação das atividades que dependem desses recursos. Dessa forma, o trabalho do professor da SRM não atinge seu objetivo, pois os recursos e adaptações ficam restritos ao atendimento.

Salienta-se, sobretudo, que o maior prejudicado é o estudante com deficiência, pois sem a troca e parceria, o trabalho docente realizado na SRM fica desvinculado do trabalho realizado na Sala Comum. Nesse sentido, corrobora-se o conceito apresentado por Mendes (2008, p. 107):

O ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir, avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes. [...] O objetivo é o de criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando habilidades do professor comum e do professor especializado.

Das 33 participantes que responderam não conhecer a SRM, 31 afirmaram que gostariam de conhecer, que sentem necessidade desse contato:

Sim. Para ampliar o conhecimento referente à forma de como passar o conteúdo para o aluno especial (P37).

Sim. Para conhecer o processo de ensino, os materiais estruturados, utilizados nesse processo de ensino (P67).

Sim. Para poder ver mais recursos, posso utilizar em minha prática pedagógica, ampliar meus conhecimentos dentro dessa área (P120).

Sim. Acredito que enriqueceria a troca de experiência e materiais diversificados para trabalhar com estes alunos (P127).

*Sim. O contato com a especialista é muito significativo para **ambas as partes**. Pois o sucesso do aluno é o nosso objetivo, então quanto mais informações que podemos ter em relação do trabalho feito pela especialista enquanto professora da sala facilita o diagnóstico e andamento do processo ensino-aprendizagem. Para dar informação referente à dificuldade momentânea e os encaminhamentos e para receber informações do trabalho que vem sendo feito pela especialista e o progresso do aluno (P131).*

Na fala dessa última professora (P131), evidencia-se uma preocupação não apenas com o trabalho do professor especializado, mas com a troca de informações. Há uma demonstração de reciprocidade, ela se coloca na posição de quem emite informações e não apenas recebe, demonstra uma atitude de querer conhecer e aprender. Contudo, entende-se que um trabalho que se constitua de forma colaborativa é muito mais abrangente; estabelece-se para além da troca e da reciprocidade, constitui-se em fazer com o outro, o que implica organização de espaço, tempo, troca de conhecimento, compartilhamento e divisão de funções: “demanda o encontro dos saberes-fazeres dos professores, dos pedagogos, do gestor escolar e dos demais funcionários, pois na escola inclusiva, cada uma dessas peças dá suporte à aprendizagem dos educandos” (JESUS, 2010, p.245). Nessa prática, todos os profissionais da escola encontram-se envolvidos no processo de escolarização dos alunos, sentindo-se responsáveis pelo seu êxito.

Ainda com relação à necessidade do contato, as professoras destacam que precisam: “*expandir os conhecimentos referentes à Educação Especial*”, “*ampliar os conhecimentos sobre o aluno para melhor entender o processo de ensino-aprendizagem, conhecer o processo de ensino para utilizar na prática*”, “*conhecer os recursos e os materiais que a sala oferece para estabelecer troca e parceria*”. Essa necessidade corresponde aos objetivos dispostos para este trabalho no espaço escolar, assim como para a viabilização de que este se efetive, pois é na Sala de Aula Comum que o aluno passa o maior tempo, é nesse espaço que se encontram as barreiras para sua plena participação. Conseqüentemente, os conhecimentos/recursos/materiais/adaptações serão válidos se contribuírem para que se ampliem as oportunidades de o aluno participar, aprender e apreender,

colaborando para a efetivação do seu processo de escolarização nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Com certeza. É um momento de troca de experiência e de orientações que facilitam bastante o planejamento e a relação professor/aluno (P103).

Sim, a professora do AEE me ajuda quando preciso de algum material adequado. Este suporte tem sido de grande valia (P84).

Sim. É fundamental para que sejam trocadas ideias e realizar um trabalho de maior qualidade (P7).

Essas respostas evidenciam interesse por parte do professor da Sala Comum em conhecer e participar do trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais. Contudo, percebe-se que, no cotidiano da escola, o professor, imerso nas suas atribuições diárias, acaba por estabelecer contatos esporádicos com o trabalho docente da SRM, o qual ainda não está articulado com as demais ações pedagógicas que acontecem no espaço escolar. Nesse sentido, Beyer (2007, p. 80) destaca que:

A concepção da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola tem, como um dos seus principais fundamentos conceituais, a proposta de uma prática inclusiva que seja compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Todos são chamados a compartilhar de tão complexa responsabilidade: família, equipe diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos.

Diante de constatações que imprimem ao espaço escolar tamanha responsabilidade, reconhece-se, segundo estudos de Vilaronga e Mendes (2014), que esta se estende ao poder público, que tem o dever de implantar e fazer cumprir políticas municipais, estaduais e federais de educação para formar professores especializados, para atuarem junto aos professores das salas regulares.

A colaboração entre o professor de classe comum e o da Sala de Recursos surge a partir do momento que ambos percebem que é através da relação de cumplicidade e ajuda mútua que o trabalho de inclusão de fato acontecerá. Porém é importante ressaltar que, essa cooperação deverá ocorrer sempre, pois ela é preconizada nas políticas públicas e essencial ao desenvolvimento do trabalho com o aluno (RABELO, 2012, p.66).

É importante apontar que em alguns momentos as professoras da Sala Comum explicitam a necessidade de **apoio/parceria/suporte**, de forma unilateral,

como se este tenha que partir exclusivamente do professor da SRM, como se pode constatar na fala a seguir:

Ela conversa comigo sobre a criança nas horas de recreio e atividade, assiste aulas para observar a criança e me mantém informada sobre avanços, retrocessos, medicação (P107).

Entretanto, o aluno com deficiência é aluno da escola; assim, fica explícita a necessidade de maior entendimento sobre o que de fato configura a realização de um trabalho colaborativo no espaço escolar. Entende-se que é por meio da proposta de um trabalho de fato colaborativo que ocorrerão práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas, uma vez que serão estabelecidas parcerias de trabalho entre os profissionais da Educação Especial, da Educação Comum e de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno.

No entanto, percebe-se que ainda há muito que se avançar nesse aspecto, principalmente no que se refere ao entendimento do que é trabalhar de forma colaborativa. Ao se referir à necessidade de troca com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, a participante (119) diz que seu papel é: *“Ajudar no que for preciso, para seu processo de conhecimento, e procurar ajuda quando não souber como trabalhar com esse aluno”*. Mendes (2008, p.106) esclarece que:

O termo colaboração refere-se a duas ou mais pessoas trabalhando juntas, usando planejamento sistematizado de resolução de problemas a fim de alcançar resultados desejados. Trata-se de um estilo para a interação direta entre pelo menos duas partes iguais, voluntariamente engajadas na decisão de compartilhar e trabalhar para um objetivo comum.

Nesse sentido, trabalhar colaborativamente não significa recorrer ao outro somente diante das dificuldades, mas realizar um trabalho que se constitua desde o planejamento de forma conjunta. Contudo, entende-se que esta análise tem que considerar a constituição histórica da escola e as relações que nela se estabeleceram, e assim compreender a dificuldade dos profissionais em trabalhar nessa perspectiva.

Com intuito de aprofundar ainda mais os achados da pesquisa até o momento analisados e discutidos, passa-se a dialogar com as questões que referenciam aspectos relacionados às professoras, suas concepções e os processos de escolarização dos alunos com deficiência no espaço escolar.

4.4 “*Ser seu professor, ensiná-lo, procurar novos estímulos, caminhos que o levem a aprender, a se desenvolver*”: as professoras, suas concepções e os processos de escolarização dos alunos com deficiência

Segundo Pontes (1992), as ações, manifestações e soluções apresentadas para problemas diários estão sempre embasadas em concepções. Estas são fruto de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico no qual estão incluídas as crenças e valores de cada pessoa. São as nossas concepções que exercem um papel determinante na nossa forma de pensar, agir e relacionar-se com os outros. Com essa compreensão, objetiva-se nesta categoria discutir as concepções das professoras pesquisadas relacionando-as com os processos de escolarização dos alunos com deficiência no contexto escolar.

Para Vasques e Baptista (2014, p.659), na contemporaneidade, a Educação Especial é identificada como uma área de conhecimento em percurso de mudanças, e os processos de escolarização das pessoas com deficiência constituem o centro dessas modificações, impulsionando a alteração dos caminhos, de propostas, da implantação de políticas, “mas, sobretudo, reinvenção dos modos de se compreender quem são e como se constituem esses sujeitos”. Para esses autores, o debate referente aos rumos da Educação Especial se reveste de muitas contradições no meio social e acadêmico, como o embate entre os que apostam na escolarização dos alunos com deficiência e as conveniências institucionais com interesses variados, como a afirmação de políticas vinculadas ao assistencialismo e a dependência; a valorização de um conhecimento técnico que tende a esvaziar o investimento social e pedagógico, resultando na precariedade dos serviços e da formação de profissionais para assegurar a escolarização de forma efetiva para os alunos público-alvo da Educação Especial. Nas palavras de Kassar e Rabelo (2013, p.39),

encontramo-nos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas.

Com base nessas discussões, passa-se a analisar o trabalho docente realizado nas SRM na concepção das professoras da Sala Comum com foco nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos atendidos. Das 144 professoras pesquisadas, 133 (92%) responderam acreditar nesse trabalho como potencializador de aprendizagem e desenvolvimento, três não acreditam e oito não responderam essa questão.

Para justificar suas crenças, a maioria destacou três questões: a **aprendizagem**, **dificuldades/necessidades** e **trabalho individualizado**. As 35 professoras que acreditam que o trabalho na SRM auxilia na **aprendizagem** explicam que isso ocorre porque o professor do AEE, por meio dos diferentes recursos, da identificação das habilidades e do atendimento individualizado, oferece maior estímulo ao aluno, conforme se pode constatar nas falas a seguir:

*É um atendimento mais especial. Em sala o aluno com necessidade especial fica/divide a atenção da professora com todos os outros alunos, está incluído nas atividades, **mas na sala de recurso multifuncional ele recebe atenção só para ele**. Ajuda e muito (P35).*

*Porque ela foi criada com esse objetivo: identificar as necessidades e habilidades de cada educando e **oferecer recursos que lhe possibilitem reconhecer interesses e desenvolver habilidade**, avançando no processo de aprendizagem (P105).*

*Com certeza a maneira como as atividades são desenvolvidas nesta sala fazem com que o indivíduo alcance **um melhor desenvolvimento de suas aptidões** (P60).*

Para Vygotsky (2007), um processo de aprendizagem adequadamente organizado é capaz de ativar processos de desenvolvimento. Nessa concepção, o que diferencia de forma crucial o “homem” dos outros animais é a sua experiência histórica e a consciência dela. Esta é transmitida não por herança biológica, mas pela trajetória social, pelo contato, pelo convívio com outros homens. Assim, a aprendizagem é elevada a uma posição de extrema importância, na medida em que se constitui em condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Para esse autor, o homem é um ser social e tudo o que tem de humano provém de sua vida social; a sua natureza biológica não garante por si só sua realização enquanto indivíduo. Dessa forma, a humanidade só se concretiza quando, em contato com o mundo objetivo e

humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros iguais, o homem se humaniza.

Esses princípios reforçam o entendimento de que é nas relações com os seus pares que o estudante com deficiência terá a oportunidade de aprender e desenvolver-se, por isso a importância do acesso à Sala Comum e aos processos de escolarização, para que, por meio das ações realizadas no/com o coletivo, o indivíduo possa aprender e desenvolver, o que justifica o caráter suplementar e complementar do AEE nas SRM, ou seja, a mola propulsora para a realização do trabalho do professor especializado é o trabalho realizado na Sala Comum. Para Góes (2008), a Educação Especial, assim como a Educação Geral, deve envolver o aluno na organização do mundo comum, valorizar e possibilitar seu acesso a diferentes atividades e esferas, deve ser uma educação que envolva o estudante na coletividade, uma educação social. Nesse sentido, Vasques e Baptista (2013, p. 284) esclarecem que:

O conhecimento e a escolarização são, assim, sempre produções e não capturas de um sentido pré-escrito, de um destino pré-dado. Histórias lidas, escritas, inventadas no encontro entre sujeitos e instituições. Seguir em frente apesar da linguagem confusa, das palavras difíceis, dos inúmeros pontos de interrogação. Essa é a aposta.

Contudo, entende-se que essa aposta ainda se mostra um tanto quanto conflituosa no espaço escolar, sendo que foge aos padrões historicamente construídos que colocam o aluno dito “normal” de um lado e o dito “anormal” de outro. Nas palavras de Baptista (2009), o movimento de inclusão tem suas origens nos limites de identificação dos sujeitos com necessidades educativas especiais, nos mecanismos de exclusão da escola, nas alternativas paralelas de atendimento, com propostas minimizadoras dos desafios pedagógicos, nas transformações das concepções de alternativas em educação e em saúde. Nas suas palavras,

A evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação dos sujeitos inseridos em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educacionais para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade. Nesse sentido, a inclusão tem colaborado para uma discussão relativa aos limites da escola e para a necessidade de intensas mudanças (BAPTISTA, 2009, p. 91).

Essas reflexões devem acompanhar as discussões que referenciam a educação contemporânea, de forma específica a educação inclusiva, para que não se atribua ao presente a responsabilidade pela precariedade dos contextos educacionais. “Possivelmente tais precariedades não sejam uma invenção da proposta inclusiva, mas dêem continuidade a aspectos incipientes de nosso modo de fazer educação” (BAPTISTA, 2013, p. 49). Sem desconsiderar as muitas dificuldades apresentadas na atualidade, é possível constatar que, no passado, a prática pedagógica considerada especializada destinada às pessoas com deficiência muitas vezes apresentava-se como especializada apenas na denominação.

Portanto, quando nos referimos a uma prática pedagógica especializada em educação especial pautada em pressupostos empiristas, excessivamente diretiva, altamente valorizada de repetição e da memorização, é fundamental que saibamos: se isso é pouco do ponto de vista pedagógico, nem isso foi oferecido às pessoas com deficiência (BAPTISTA, 2013, p.50).

Saber quais concepções embasam o trabalho docente, suas raízes históricas, superações, enfim, saber o que pensam as professoras é fundamental para compreender sua prática e propor possíveis (trans)formações. Com o objetivo de esclarecer as concepções de aprendizagem e desenvolvimento e suas relações com a prática docente, passa-se a discutir as respostas de 17 professoras, cuja opinião é de que o atendimento na SRM possibilita “*eliminar as dificuldades*”, reconhecendo suas necessidades:

*Porque é uma extensão do trabalho da sala de aula **sem a preocupação da fiel aplicação dos conteúdos**, mas estimula os alunos a partir de estratégias pensadas especificamente com a finalidade de adquirir maturidade (P100).*

*Irão ajudar diante das limitações que esses alunos têm, trabalhando para que o aluno possa desenvolver seja na cognição, discriminação visual, auditiva, **estimulando para que o aluno se desenvolva dentro de suas possibilidades** (P50).*

*Porque é **no atendimento especializado e individual que o aluno tem a oportunidade de expressar-se e manifestar suas dúvidas e solucionar suas dificuldades** (P48).*

Percebem-se nas falas das professoras as dificuldades que elas têm em contemplar as diferenças envolvidas no processo de aprender dos alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum, quando mencionam que na SRM o professor pode dar atenção exclusiva ao estudante. Entende-se que de

forma implícita as professoras falam das suas condições de trabalho, já mencionadas nesta pesquisa, e demonstram acreditar que o professor especializado possui melhores condições e até mesmo maior autonomia, pois não tem a obrigação de cumprir com os conteúdos curriculares.

Segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky, entende-se “que a verdadeira direção do processo de desenvolvimento do pensamento da criança não vai do individual ao socializado, mas sim do social ao individual” (DUARTE, 2001, p.286), assim, seja na sala de aula comum ou na SRM, ou em qualquer outro espaço escolar, as intervenções que os professores realizam junto aos estudantes são fundamentais para seu aprendizado escolarizado. Compreende-se que o trabalho docente no AEE tem funções diferenciadas daquele realizado na Sala Comum; diante de tantos alunos e atribuições, não se espera do professor da Sala Comum a realização de um trabalho individualizado. O que se espera é que, por meio de um planejamento sistematizado, de atividades desafiadoras, a professora contemple as individualidades, porém entende-se que isso é realizado no coletivo. Já o trabalho do professor especializado visa a contemplar as especificidades observadas no coletivo, aquilo que o aluno não conseguiu realizar no grupo e com o grupo, que necessitam de maior investigação, de proposições diferenciadas, de recursos, de adaptações que só adquirem significado quando do individual retornam para o coletivo, ampliando as oportunidades de aprendizagem e participação do aluno. Alguma dessas constatações e incompreensões sobre a terceira questão mais apontada são explicitadas quando as professoras falam que:

*O atendimento é individualizado, é focado na necessidade do aluno. Trabalho que é quase impossível realizar pelo professor de sala por causa do **número de alunos e da falta de material, mesmo que o professor tenha conhecimento técnico para tal** (P98).*

*Todo atendimento realizado individualmente **gera uma possibilidade de avanço** para esses alunos visto que a atenção e a concentração são maiores e as intervenções são constantes. Esses alunos precisam de um atendimento mais específico (P124).*

Seguindo nas análises do entendimento das professoras pesquisadas à luz da teoria histórico-cultural, é possível perceber algumas concepções que geram incompreensões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, que refletem na forma de conceber o processo de escolarização e

consequentemente nas ações diárias, já que são as concepções que norteiam o fazer pedagógico.

Primeiro as professoras acreditam que o trabalho desenvolvido na SRM auxilia na aprendizagem e desenvolvimento devido aos recursos, ao trabalho individualizado, ao desenvolvimento das habilidades que resultam da **aprendizagem**, crenças que se mostram coerentes com a função desse serviço. Contudo, não se percebe conexão dessa aprendizagem com a aprendizagem da sala comum, já que a troca de informações entre os professores não é citada nesse momento. Segundo, explicitam suas próprias dificuldades em trabalhar com as diferenças na sala de aula comum, atribuindo ao professor especializado melhores condições de trabalho, o que possibilita eliminar as dificuldades e suprir as necessidades dos alunos; nesse momento, a SRM é citada como extensão da Sala Comum, mas sem a responsabilidade de trabalhar com os conteúdos. Percebem-se diferentes concepções de aprendizagem; parece que aprender na Sala Comum é uma coisa, na SRM é outra. Na SRM, é possível conceber as singularidades do processo de aprender, na Sala Comum todos têm que responder a um currículo sistematizado, e quem não corresponde acaba por ficar fora do processo. Terceiro, concebem o trabalho individualizado como prioridade para que o aluno se desenvolva, pois este possibilita focar na necessidade do aluno. Cabe esclarecer que dentro dos objetivos estabelecidos para o AEE nas SRM, o trabalho individualizado só terá sentido se eliminar as barreiras impostas pelo contexto escolar. Desconsiderar essa relação dialética que constitui a aprendizagem pode levar não só a introjetar a dificuldade no próprio estudante, como também, colocá-lo a margem do processo de aquisição dos bens escolarizados. As consequências deste processo estão para além da escola, nas palavras de Duarte (2001, p. 341):

Uma das formas mais básicas de alienação é aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser do gênero humano. Em outras palavras, toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo.

Nos achados da pesquisa, julga-se necessário pontuar as justificativas das demais professoras devido à relevância de suas respostas quanto ao auxílio da SRM na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes atendidos. Estas se

concentraram nas seguintes questões: *troca/parceria, adaptações e recursos, o professor da SRM, a parceria entre o aluno, família e professor e o caráter de complementação e suplementação desse trabalho*. Destas, as mais destacadas foram: a troca/parceria (13 vezes), o professor da SRM (8 vezes), a relação aluno/família/escola (foi apontada apenas por quatro professoras), o caráter de complementação e suplementação (foi apontado apenas uma vez). 16 professoras emitiram opiniões positivas e negativas que serão discutidas posteriormente e 26 professoras não responderam essa questão.

Ressalta-se que, mesmo sendo a minoria, quatro professoras destacaram aspectos ainda não discutidos nesta pesquisa: a parceria na tríade aluno/família/escola. Esses aspectos merecem destaque devido à sua relevância e se relacionam com os dados constatados na pesquisa de Zuqui (2013), que apontaram a parceria da família como sendo fundamental para que o estudante com deficiência obtenha sucesso em seu processo de escolarização. Com relação a essa parceria, as professoras argumentam que o trabalho na SRM auxilia, mas destacam algumas ressalvas:

Devido ao material, sim, mas depende também do comprometimento do professor, do aluno e dos pais (P22).

Se isto for feito de forma "amarrada" com o professor da sala de aula regular, profissionais da saúde, família (P123).

Temos muitas oportunidades para melhorar a aprendizagem. Toda a equipe da escola deve se dedicar junto com o aluno, professora e família (P110).

Pontua-se a relevância dos aspectos observados: as professoras se colocam no processo com responsabilidade perante a aprendizagem dos alunos, mas admitem, entendem que, diante da complexidade que envolve a sua concretização, não é possível realizá-la de forma isolada; é preciso que todos os envolvidos no processo assumam o seu papel para se obter resultados. Desta forma, ao mesmo tempo em que estas professoras destacam o importante papel da família junto ao estudante com deficiência, há também, um silenciamento por parte da maioria em relação a esta temática. Essas professoras da Sala Comum de forma específica admitem que precisam de ajuda e esperam que essa ajuda venha da família e de alguém realmente especializado, conforme as falas abaixo:

Sim, nós como professores necessitamos de ajuda para conduzir o aprendizado do aluno (P86).

Sim, se os professores forem devidamente preparados. Para essas salas faz-se necessário profissionais especializados (P95).

Porque vejo a sala de recursos multifuncionais como um complemento no trabalho realizado na escola, juntamente com os alunos. É como um parceiro importante e essencial (P102).

As professoras pesquisadas apresentam ainda questões que se configuram em polêmicas, próprias das muitas indefinições que perpassam o fazer pedagógico do professor especializado no contexto escolar:

*Na minha unidade de trabalho não vejo resultado, é **um trabalho isolado, eu acho que deveria ser em conjunto** (P40).*

*Acho um trabalho vago, não vejo um retorno, mais parece um consultório do que um atendimento pedagógico. **Na minha escola mais vejo a professora sem fazer nada.** Esse profissional deveria ir para sala de aula e ficar com o aluno, promover o acesso, a participação e a aprendizagem desse aluno. O profissional deveria ser psicopedagogo (101).*

Essa última fala traz à tona o entendimento que a professora da sala comum tem sobre as atividades realizadas pelo professor do AEE, mas também do que o próprio professor do AEE tem realizado na escola. Ela traz implicitamente a mensagem de que o professor especializado deveria se responsabilizar mais pelo estudante com deficiência, inclusive pelas atividades que ele desenvolve na sala de aula comum. Mas também aponta a necessidade de maior comunicação entre os professores, entendimento das funções de cada um e talvez um olhar mais atento para o próprio professor especializado, que pode estar se constituindo como um profissional à parte da própria escola. A fala seguinte dá novas pistas de como esse serviço pode se constituir:

Nunca tivemos retorno por escrito da avaliação da criança. Somente por telefone: o que não é suficiente. Não houve "progresso das crianças" (P122).

O fato de a professora referir-se ao retorno por telefone pode estar vinculado à situação das salas-polo, pois se a SRM estivesse localizada na própria escola, não haveria necessidade desse tipo de contato. Essa discussão já foi constatada na pesquisa de Tezzari (2002), em que as professoras afirmaram que nas escolas-polo os encontros são informais, ocorrendo em intervalos, nos corredores ou em

momentos de emergência; os encontros previamente agendados são raros. Nas entrelinhas, mais uma vez as professoras da Sala Comum denunciam as suas condições de trabalho, mostram que não conseguem trabalhar numa perspectiva colaborativa, o que acaba por prejudicar o estudante em seu processo de escolarização.

Evidencia-se que as professoras da Sala Comum em sua maioria acreditam na SRM como potencializadora de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, essas questões se apresentam mescladas com as inúmeras dificuldades, desafios que as professoras da Sala Comum vivenciam no cotidiano do trabalho docente e de forma específica com os alunos público-alvo da Educação Especial. Ao explicitarem seus desafios diários, falaram de suas dificuldades:

Encontrar atividades diversificadas para trabalhar com as crianças (P17).

Acompanhar o desenvolvimento de atividades. Atenção aos comportamentos diferenciados. Adaptações, recursos e conhecimento da dificuldade e de como lidar com elas (P78).

Não ser especializado para trabalhar com estes alunos. Muitas vezes as limitações dos mesmos deixam-nos frustrados. Sentir que os alunos não correspondem com os objetivos propostos (P63).

Conseguir atingir os objetivos com atividades diferenciadas. Proporcionar mais atenção. Falta de instrução prática para realizar com os alunos (ideias) (P82).

Os desafios são diversos: vai desde recursos materiais (falta), aceitação e apoio da família, atendimento adequado, multidisciplinar etc. O importante é não desistir de nenhum aluno. Seja ele portador da deficiência que for ou não (P98).

As angústias quanto às suas dificuldades anunciam limitações que ultrapassam a questão da deficiência, pois vão ao encontro de um trabalho que se configure de forma a contemplar a heterogeneidade de alunos que fazem parte do contexto escolar, já que adaptações e recursos, atividades diferenciadas, atenção aos comportamentos, conhecimento das dificuldades são conhecimentos, ações que se fazem necessárias no ato de ensinar e aprender; talvez a diferença esteja em como esses alunos reagem, respondem aos modos de ensinar. A pesquisa de Silva (2011) já anunciava tais dificuldades, apontando que um dos maiores desafios para os professores do ensino regular era o tratamento que dariam ao aluno com deficiência quanto às atividades, aos comportamentos, à atenção.

Segundo Bueno (2013), as dificuldades apresentadas pelas professoras da sala comum têm suas raízes na própria constituição histórica da escola, que “[...]”

com o passar dos anos, sedimentou o princípio da homogeneidade, constituindo, no século XX, um dos grandes traços da cultura escolar [...]” (MARIN, 2013, p.10). O aluno com deficiência desestabiliza esse princípio e, assim, desestrutura o fazer pedagógico, tornando-se um grande desafio para a escola que se habituou a trabalhar com um aluno “ideal”, baseado em um modelo único de ensinar, justificando as diferenças nesse processo considerando a diversidade humana apenas por meio de explicações individuais, biológicas, afetivas ou por pertença às classes populares.

Diante da complexidade das relações cotidianas que se estabelecem na escola, no entrelaçamento do que é documentado e do que é vivido, do que se idealiza e do que se concretiza cotidianamente, 15 professoras, ao se pronunciarem sobre as facilidades de se trabalhar com o estudante com deficiência, afirmaram não existir nenhuma **facilidade**, conforme se pode constatar nas suas falas:

Nada é fácil quando é novo. Cada aluno especial desperta medo, anseios de como se deve trabalhar. Prefiro pontuar como desafio de superar os próprios receios (P111).

Infelizmente para mim **nunca é fácil** trabalhar com criança com deficiência (P18).

Não é fácil. A inclusão ainda deve ser muito debatida e estudada, afinal estamos trabalhando com ser humano (P81).

Aliadas à concepção de que nada é fácil, 14 professoras, numa perspectiva reducionista frente às potencialidades do estudante com deficiência, indicaram como única facilidade nesse trabalho a socialização, imputando a esses sujeitos incapacidades de se apropriarem dos processos de escolarização, pois diante de suas “limitações”, se a escola lhes possibilitar a socialização já é o suficiente, visto que suas condições não lhe permitem estabelecer uma relação de interação com o outro; é o outro que deve lhe impor as condições, até porque, nessa visão, a própria deficiência é quem determina as condições. Para Rockwell e Ezpeleta (2007, p.144), “o conceito de socialização [...] supõe uma ação homogeneizante da sociedade sobre o indivíduo, com sua resultante ‘inclusão’ na sociedade”, o sujeito na sociedade, sem, contudo, interagir com a mesma.

As demais professoras respondentes afirmam que: *aceitar, acreditar, respeitar, troca/parceria, ajuda, utilização de recursos, auxiliar*³⁹ *de sala, a SRM, são facilidades no trabalho com o aluno no contexto escolar. Percebe-se que algumas questões aparecem tanto nas dificuldades quanto nas facilidades; dependendo de como cada um experiencia, vivencia essas realidades, constituem-se as diferentes representações que se materializam no fazer escolar. Diante dos pronunciamentos das professoras, das concepções apontadas, ressalta-se ainda a existência de um silenciamento que precisa ser apontado e refletido: 51 professoras se abstiveram de expor sua opinião sobre as facilidades do trabalho com o aluno com deficiência. Questiona-se se o não falar reflete uma descrença de que sua opinião possa ser considerada ou uma conformidade com as realidades apresentadas.*

Mediante os desafios de se trabalhar com os estudantes com deficiência, é importante compreender como repercute o encaminhamento no trabalho docente, já que este poderia ser uma das formas de se superar as dificuldades do processo de escolarização. Nesse sentido, passa-se a dialogar com 115 professoras da Sala Comum que afirmaram que sim, o encaminhamento de alunos(as) para a SRM repercute no seu trabalho. 17 não responderam essa questão, 10 das participantes se limitaram a respostas vagas (***às vezes, depende, de certa forma***) e duas afirmaram que não repercute. Destaca-se que das 115 participantes que responderam positivamente, 51 escreveram como justificativa para essa repercussão ***a aprendizagem dos alunos.***

Sim! Porque a partir do momento que o aluno começa entender o processo de aprendizagem por mais demorado que seja esse processo aos poucos ele irá compreender cada situação na sala comum (P29).

*Com certeza. Eles ficam mais seguros, autoconfiantes, melhoram sua auto-estima e têm um olhar especial pelas pessoas da escola, no sentido de respeitá-lo como um indivíduo que tem o direito à aprendizagem, **ainda que, com limitação** (P106).*

Evidencia-se por meio das falas das professoras que diferentes são as concepções que perpassam o fazer pedagógico com relação ao aluno com

³⁹Segundo a portaria Nº115 – GAB-2008 os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dependentes nas suas atividades de vida diária – AVD's, com necessidade de apoio na higiene, alimentação, tem direito a ter auxiliar de educador.

deficiência. Por vezes, apresentam-se em consonância, outras de forma dissonante, umas defendem as pessoas e seus direitos, sua participação efetiva nos processos de escolarização, outras focam nas impossibilidades e na limitação. É possível perceber essas contradições nos dizeres das professoras:

Acredito que ajuda, mas não tanto, que faça com que a criança acompanhe o conteúdo proposto para 5º anos (P85).

Sim, em relação à aprendizagem é muito lenta. Quanto às questões de regras, limites, socialização é bastante visível as mudanças [sic](P50).

Às vezes. Depende da deficiência e do comprometimento, pois a resposta em alunos de inclusão é muito variável (P111).

Sim. A complementação do atendimento na SRM amplia as condições de aprendizagem e participação no processo em sala do ensino regular (P127).

Todo trabalho realizado na escola auxilia de alguma maneira no rendimento do aluno. Mas não precisamos apenas incluir a criança na escola, precisamos dar condições para que ela evolua (P56).

Segundo Vasques e Baptista (2013, p. 271), “na construção de processos inclusivos encontram-se, com frequência, obstáculos relativos aos supostos limites de alguns sujeitos quanto à possibilidade de escolarização”. Isso reforça a necessidade de que o professor especializado seja, de fato, alguém capacitado para ajudar a viabilizar e encaminhar da melhor forma o processo de escolarização do aluno com deficiência no espaço escolar. Nesse sentido, corroboram-se os conceitos referentes ao professor especializado defendidos por Baptista (2013, p. 57):

Defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser “corrigido”, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial.

Nas palavras da professora da Sala Comum, “*Um profissional que busca um olhar diferente para achar soluções para que o processo da aprendizagem realmente aconteça (P1)*”. Contudo, questionam-se as falas das professoras quanto à supervalorização do **professor especializado**, numa abordagem que o compreende como aquele que, diante das dificuldades de aprendizagem, tem as respostas mais eficazes. As professoras da Sala Comum se colocam como

professoras que precisam ser orientadas, e justamente no que é a sua principal função, a *aprendizagem dos alunos*. Ressalta-se que as respostas não evidenciam as especificidades, as possíveis limitações relacionadas às deficiências que possam dificultar o processo de aquisição dos conhecimentos, fato já constatado neste trabalho, mas a questão das dificuldades de aprendizagem, que inclusive podem referir-se ao aluno com ou sem deficiência, o que, nesse caso, inviabiliza argumentos como: “*Não ser especializado para trabalhar com estes alunos. Muitas vezes as limitações dos mesmos deixam-nos frustrados. Sentir que os alunos não correspondem com os objetivos propostos (P63)*”. Pois ensinar é a função específica do trabalho do professor; é para lidar com as questões específicas da aprendizagem que esse profissional é formado. Diante dessas contradições, a autora Roldão (2008, p. 08) aponta questões conflitantes que necessitam ser desmistificadas no espaço escolar, enfatizando que:

As respostas da escola e o seu papel social atravessam assim uma profunda mudança situada na interface entre a oferta de uma base cultural sólida comum, mas integradora das diferenças e aquilo que parece ser a necessidade de oferecer currículos diferenciados - leia-se as aprendizagens de todos os tipos que serão necessárias a indivíduos diferentes como cidadãos iguais neste tipo de sociedades. O professor que, num passado não muito distante, trabalhava com e, sobretudo, para o sucesso de uma faixa restrita e relativamente homogênea da sociedade, tem hoje uma diversidade de públicos considerável. A finalidade da sua ação não se limita mais à confortável percentagem de sucesso para 60 a 70% dos alunos ditos “médios” e “bons” (que o seriam quase “naturalmente”), mas situa-se na procura de tornar a educação efectiva e de qualidade para todos – num tempo em que o direito de todos tem que passar dos princípios aos factos, mas em que esses todos são cada vez mais diferentes.

Com base nessas constatações, passa-se a discutir o papel das professoras da Sala Comum diante de um aluno que frequenta a SRM. A maioria das professoras entende que sua função junto a esse estudante é ***ensinar, estimular***. As professoras falam que diante de um aluno que frequenta o AEE na SRM, elas tem o papel de:

Estar em contato com a professora da sala de recursos para buscar outras alternativas de avaliação e estratégias de ensino-aprendizagem (P4).

*Estimular constantemente o aluno para que possa avançar no processo ensino/aprendizagem, **superando suas limitações para tornar-se um indivíduo autônomo no dia a dia** (P31).*

Ser seu professor, ensiná-lo, procurar novos estímulos, caminhos que o levem a aprender, desenvolver (P79).

Detectar os problemas e tentar melhorar sua vida na escola e na família. Iniciando assim, posso auxiliar e melhorar seu comportamento e aprendizagem (P110).

É estar em constante contato com a especialista recebendo informação do que vem sendo feito na individualidade com ele, como o seu progresso tem acontecido e receber dicas que poderá [sic] servir para outros alunos da turma também, tudo contribuindo para o avanço e bem estar de todos (P131).

Considera-se significativo o fato de 33 professoras apontarem que **ensinar e estimular** são o seu papel diante de um aluno que frequenta a SRM. Contudo, essa foi a opinião de 23% das pesquisadas, não podendo ser entendido como o pensamento de toda uma rede, mas pode se constituir em indicativos de que é possível estabelecer caminhos que não sejam sempre os mesmos, que é possível pensar diferente e estabelecer novas possibilidades, mudar concepções. Nesse sentido, corroboram-se os estudos de Nóvoa (1995, p.28), que provoca a pensar em diferentes caminhos. Entre eles, ele apresenta “a formação que não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. Esse pensamento colabora com os estudos de Jesus (2010, p. 235) quando diz que:

Conjugar as tensões e desafios presentes nas escolas de educação básica na formação inicial e continuada de professores é um dos caminhos que temos para colocar esses profissionais diante de um processo de reflexão sobre o significado que temos dado para a Escola quando pensamos na escolarização dos alunos com deficiência, pois, quase sempre, essa instituição, nesse caso, é pensada como espaço de socialização e não como de produção de conhecimento.

Entender que o trabalho do professor junto ao estudante com deficiência é possibilitar sua autonomia, aprendizagem e desenvolvimento, conduz à reflexão e à busca de formas de como garantir aos alunos público-alvo da Educação Especial acesso ao currículo, ao conhecimento sistematizado. Segundo Jesus (2010), esse deve ser o elemento motor da formação do educador, das práticas docentes, da missão da escola e da organização dos sistemas educacionais “Trazer essas reflexões para a formação de futuros educadores é a saída que temos para relacionar a teoria com a prática nesse momento formativo” (JESUS, 2010, p. 248). Nesse sentido, Freire (2011, p. 40) afirma que:

Por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

A defesa da formação docente como possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e conseqüentemente mais comprometidas com o projeto de educar constitui-se numa concepção da própria profissão do professor. Para Meirieu (2002), um professor não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro: ele está entre os dois. A prática desse profissional deve ser direcionada para a garantia do vínculo entre o aluno, o conhecimento e a sociedade. Para esse autor:

O momento pedagógico é portanto, o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia (MEIRIEU, 2002, p. 58).

Effgen (2011) diz que temos presenciado a entrada dos alunos com deficiência na escola, mas ao mesmo tempo temos encontrado inúmeros professores que se dizem despreparados para com eles trabalhar. Dessa forma, entende-se que os alunos estão tendo acesso ao espaço físico, mas é necessário e urgente que se pense o acesso ao currículo trabalhado em sala de aula comum, pois, na tentativa de incluí-los, acaba-se muitas vezes por excluí-los do processo, ocasionando o que Sawaia (2001) denomina de inclusão perversa. Ou seja, é necessário *“Fazer com que a inclusão não seja apenas social, mas que esta evolua na aprendizagem (P114)”*.

Por esse motivo é que se acredita que a formação dos professores deve estar ligada às práticas de colaboração na escola. Nesse sentido, Jesus (2010, p.245) explica que:

Tal situação é uma ação necessária, pois estamos acostumados com a seguinte organização didática: cada professor tem a sua sala e os seus alunos. Esse profissional deve se responsabilizar, sozinho, por esses indivíduos. Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos precisamos garantir o acesso ao currículo escolar, através de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem os ritmos e percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como de planejamentos coletivos, de estratégias e metodologias de ensino e de processos de

avaliação que possibilite, ao educador, acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula.

Assim, para a ação docente no contexto da proposta da escola inclusiva, corrobora-se Jesus (2010) quando diz que se faz necessário trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo na totalidade, nos humanizando. Vivemos o momento de instituir diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis nesse mundo tão plural e heterogêneo. Na voz das professoras pesquisadas, as questões relacionadas à formação docente se manifestam:

Mais capacitação para professores de sala sobre Educação Especial. E mais capacitação também para professores da SRM para se aprimorar mais ainda (P51).

Esta sala só tem a nos ajudar. No entanto, penso que ela nos orienta, mas que a secretaria de Educação deveria dar também formação ao professor de sala comum e não apenas para as professoras multifuncionais e professores auxiliares (P90).

A SRM deveria ser prioridade em todas as escolas, assim como oferecer cursos de formação continuada para os professores. A inclusão está comprometida devido à falta de treinamento e estrutura (P109).

Segundo Jesus (2010), refletir sobre a formação dos educadores em tempos de inclusão nos enlaça a muitos questionamentos. Dentre eles, destaca-se: como os municípios vêm assegurando o direito à escolarização dos estudantes com indicativos para a Educação Especial?

São as professoras da Sala Comum que atuam a maior parte do tempo com os alunos; dessa forma, compreende-se a importância da voz dessas professoras que significam suas práticas cotidianamente e que muitas vezes sentem-se sozinhas diante das dificuldades apresentadas. Solicitar formação via Secretaria da Educação pode representar o desejo de discutir quais são suas condições concretas de trabalho para a implementação do projeto político pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o ensino e a aprendizagem do processo de escolarização dos alunos com deficiência na escola. “Assim, se pretendemos construir uma sociedade cujo princípio seja a inclusão de todos, é preciso investir não apenas na formação de professores, mas de todos os profissionais que a compõem” (SILVA, 2010, 338).

Conclui-se que as professoras da Sala Comum pontuaram questões importantes, merecedoras de maior atenção por parte de todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência, em especial no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no espaço escolar. Acredita-se que tais questões precisam ser socializadas e, assim, consideradas para que esse trabalho possa de fato se concretizar e atingir os objetivos ao qual se propõe, entre eles, eliminar as barreiras dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Desse modo, encerram-se por aqui as discussões em torno dos dados construídos durante o presente trabalho. Julga-se importante explicar que, mesmo havendo outras possibilidades de discussão e interlocução entre as informações e os referenciais teóricos, entende-se que as reflexões aqui apresentadas possibilitam conhecer e apreender as concepções das professoras da Sala Comum referentes ao Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

A seguir, apresentam-se as considerações resultantes desta análise, com o propósito de destacar os principais achados da pesquisa e suas interlocuções com as questões estabelecidas no início da investigação.

**“MEU PAPEL ENQUANTO PROFESSORA É TER A SALA DE RECURSOS
COMO PARCEIRA PARA DAR SEQUÊNCIA NO TRABALHO EM SALA DE
AULA”:** CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Paulo Freire

Ao definir o ser humano como ser histórico e inacabado, admite-se que só é possível compreendê-lo por meio da imersão na sua historicidade. Da mesma forma, para conhecer suas diferentes maneiras de pensar e agir, ou seja, suas concepções, é preciso entendê-las e compreendê-las no contexto nas quais foram constituídas.

Assim, esta pesquisa foi constituindo-se, delineando caminhos que contribuíssem para que, ao investigar o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção das professoras da Sala Comum, objetivo principal deste trabalho, já se houvesse a compreensão das concepções que habitaram e habitam a escola e que influenciam na realização do trabalho docente frente à inclusão/exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os quais foram discutidos no primeiro capítulo desta pesquisa. Seguindo nessa linha de compreensão, no segundo capítulo discutiu-se a constituição histórica da Educação Especial, que culminou no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar, para então se apresentar as professoras pesquisadas, conhecendo o perfil das participantes, entendendo que somente de posse de tais conhecimentos seria possível dialogar com as concepções das professoras investigadas com relação ao AEE nas SRM no contexto escolar. Nesse sentido, concorda-se com Gatti (2009, p. 91):

A Educação – enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências. A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão.

No entrelaçamento da constituição histórica educacional com a constituição das professoras pesquisadas e a implementação do AEE nas SRM no contexto escolar, de forma específica no município de Joinville, buscou-se responder as questões que nortearam esta pesquisa, sendo elas: O que dizem os professores da Sala Comum sobre o AEE realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais? Como os professores da Sala Comum entendem as funções específicas do atendimento realizado nas SRM? Quais os critérios do professor da sala de aula comum para encaminhar o aluno para o AEE e quais suas expectativas?

Diante dessas questões, constataram-se tensões entre o legal documentado com a sistemática já estabelecida, vivida no espaço escolar, assim como com as condições do trabalho docente, com as realidades locais e até mesmo com as formas tradicionais de organização, por meio das quais historicamente as instituições escolares construíram suas práticas pedagógicas. Tais constatações, já evidenciadas em pesquisas como de Lago (2010) e Delevati (2012), confirmam o fato de que as políticas não são simplesmente implantadas e postas em prática, mas interpretadas e validadas em diferentes contextos. Dessa forma, as práticas sofrem influências dos textos e das ações que se sistematizam para a sua realização.

Assim, no desvelar das falas das professoras, a pesquisa apresentou três categorias de discussões: a organização do AEE nas SRM no espaço escolar, o AEE na voz das professoras da Sala Comum e as professoras, suas concepções e os processos de escolarização dos alunos com deficiência.

Referente à organização do AEE nas SRM no espaço escolar, o foco das discussões foi os alunos atendidos, buscando-se conhecer quem são, que diagnóstico possuem, por quais motivos são encaminhados, quais os critérios para encaminhar e quem os encaminha. Verificou-se que a maioria das professoras pesquisadas afirma que são atendidos os alunos público-alvo da Educação Especial, que estes possuem diagnósticos, sendo que, entre os motivos e critérios mais

apontados para encaminhá-los, encontram-se a deficiência e comprometimentos orgânicos; a aprendizagem; e a deficiência e comprometimentos orgânicos /aprendizagem combinados.

Nessa trama das discussões, foi constatado que praticamente 50% dos alunos são encaminhados pelos profissionais da escola. Todavia, com uma tímida participação do professor especializado nesse ato, fica o questionamento de qual critério, de fato, é considerado nesse contexto, já que os profissionais envolvidos nesse processo demonstram posições diferenciadas. Espera-se que encaminhar para a SRM não se constitua em mais uma, entre tantas formas, de culpabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar, pois se acredita nas Salas de Recursos Multifuncionais como potencializadoras de mudanças no espaço escolar.

Na segunda categoria, o “AEE nas SRM na voz das professoras da Sala Comum”, ficou evidente que o que as professoras sabem sobre esse serviço se relaciona em alguns aspectos com os documentos norteadores, com destaque para o público-alvo desse atendimento e para a utilização de recursos e adaptações. Todavia, o que elas mais anseiam e esperam é que este possa eliminar as dificuldades e necessidades dos alunos, possibilitando a aprendizagem. Conclui-se que as professoras da Sala Comum apresentam questões que de fato são balizadoras do trabalho docente do professor especializado, porém, verificam-se contradições, já que essas professoras se colocam como receptoras de informações. Evidenciou-se que a troca, a parceria aparece de forma insuficiente e centrada no professor especializado, postura que, segundo Tezzari (2002), pode estar relacionada ao saber que é atribuído ao educador especial, que supostamente teria muitos conhecimentos a oferecer aos colegas do ensino comum. Entretanto, entende-se que esse profissional necessita das informações advindas do processo de escolarização que ocorre na sala de aula para que, a partir das barreiras encontradas nesse espaço, possa no trabalho com o estudante verificar as potencialidades, para então propor, sugerir e orientar, numa relação de reciprocidade e colaboração com a comunidade escolar, família e especialmente o professor da Sala Comum.

Observou-se que o professor da Sala Comum espera do professor especializado soluções que não dependem exclusivamente do AEE na SRM, mas que implicam a própria organização estrutural, política, cultural e pedagógica da

escola. Nesse sentido, entende-se que é necessário considerar que as professoras encontram-se imersas na complexidade organizacional do sistema escolar, que lhes submete a um processo de precarização do trabalho docente, o qual acaba por responsabilizá-las pelo sucesso ou fracasso do aluno, com propostas que desconsideram as reais condições para sua efetivação. Foram discutidas, ainda nessa categoria, as possíveis interlocuções entre as professoras pesquisadas e os professores especializados, corroborando-se os estudos de Jesus (2010), Roldão (2008) e Mendes (2008), que apostam no trabalho colaborativo como um dos indicadores mais confiáveis para a qualidade da oferta educativa nas escolas.

Na terceira e última categoria, discutiram-se as concepções e os processos de escolarização dos alunos com deficiência com foco nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos atendidos. De forma expressiva, 133 (92%) das professoras pesquisadas acreditam no AEE nas SRM como potencializador de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, essas questões se apresentam mescladas com as inúmeras dificuldades, desafios que as professoras da Sala Comum vivenciam no cotidiano do trabalho docente e, de forma específica, com os alunos público-alvo da Educação Especial. Chamou atenção nessa categoria a pouca ênfase dada à colaboração da família, já que esta costuma ser apontada, de forma geral, como uma das causas do sucesso e insucesso dos alunos. Dessa forma, fica o questionamento do que esse silenciamento pode significar, ou seja, espera-se que este não represente um desinvestimento no aluno, ou até mesmo a ausência de responsabilidade pelos processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Evidenciou-se a falta de conexão entre o professor da Sala Comum e o professor da SRM, já que a troca de informações entre os docentes se dá em uma relação unilateral. Na concepção das docentes da Sala Comum, é a professora especializada que deve encontrar soluções para as diferenças no processo de escolarização dos estudantes que frequentam o AEE. As professoras pesquisadas explicitam suas próprias dificuldades em trabalhar com as diferenças na sala de aula, atribuindo ao professor especializado melhores condições de trabalho, as quais possibilitam eliminar dificuldades e suprir necessidades dos alunos. A SRM é citada como extensão da Sala Comum, mas sem a responsabilidade de trabalhar com os conteúdos, e esta não responsabilidade é apresentada como algo que confere às

professoras especializadas vantagens que se mostram associadas ao currículo, ou seja, o professor especializado não tem a obrigação de dar conta de conteúdo já determinados a *priori*. As professoras pesquisadas concebem o trabalho individualizado como prioridade para que o aluno se desenvolva, pois este possibilita focar nas suas necessidades. Porém, entende-se que esse trabalho só terá sentido se eliminar as barreiras impostas pelo contexto escolar. Pensar as concepções que fundamentam o fazer na escola torna-se central, já que o trabalho individualizado pode ser compreendido como trabalho isolado. Romper com esse fazer e essas concepções que levam ao entendimento de que trabalhar somente com o estudante daria conta de dar o suporte necessário para que ele aprenda é fundamental dentro da concepção de que o estudante se constitui nas relações e que, portanto, sua aprendizagem está ancorada nas condições concretas de ensino.

Na tessitura dos dados emerge a necessidade de maior comunicação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência, assim como o entendimento das funções do próprio professor especializado, para que opiniões como “*nunca tivemos retorno por escrito da avaliação da criança. Somente por telefone: o que não é suficiente. Não houve ‘progresso das crianças’ (P122)*”, assim como outras que desvalorizam o trabalho docente nas SRM, não passem a endossar a concepção que as professoras da Sala Comum tenham desse serviço no contexto escolar.

As professoras da Sala Comum, por meio de suas concepções, apontam para a imprescindibilidade de um repensar da própria instituição escolar no que se refere às concepções de desenvolvimento de todos os alunos e, de forma específica, aos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, evidenciam a necessidade de se pensar na formação continuada de todos os profissionais envolvidos no processo escolar. Essas constatações dialogam com a pesquisa de Lago (2010), em que os professores da Sala Comum falam da necessidade de apoio em suas ações e apontam para a formação continuada e para a necessidade de se garantir a formação conforme previsto na PNEE-EI, segundo a qual o professor deveria “ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p.11). Quanto à formação continuada, Silva (2012) anuncia que essa formação precisa superar o movimento que privilegia apenas as questões práticas em direção a uma

proposta que seja capaz de instrumentalizar os docentes para atuar no movimento de pensar e construir conhecimentos teóricos capazes de atribuir sentido à experiência vivenciada no fazer profissional. Segundo essa autora, a formação continuada encontra-se legalmente respaldada na Constituição Federal de 1988, que institui a inserção nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, a ser realizado na carga horária do professor. Essa é uma conquista que ainda precisa ser efetivada em muitas realidades.

Destaca-se que a formação, além de ser uma demanda dos sistemas de ensino, é também uma função das instituições formadoras de profissionais da educação. Constata-se que a Constituição de 1988 garante a formação inicial e continuada para os professores, mas não apresenta uma preocupação com o atendimento adequado nos processos de escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As preocupações apresentadas centram-se nas condições de acessibilidade dessas pessoas no tocante à estrutura física e adaptação de materiais de apoio e comunicação, não estando relacionados aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente.

Bueno (2013) afirma que, se no passado os processos de seletividade se davam pelo não acesso ou pelas retenções e evasões provocadas pela reprovação escolar, no momento atual, com a ampliação das possibilidades de acesso para a quase totalidade das crianças com idade de ingresso no ensino fundamental e pelos mecanismos de redução da repetência (sistema de ciclos, regime de progressão continuada etc.), hoje essa seletividade se expressa também, e especialmente, pelos baixos índices de aprendizagem, que continuam afetando, de forma contundente, os alunos com necessidades específicas.

Os caminhos percorridos apontam que as professoras pesquisadas acreditam na Sala de Recursos Multifuncionais e na sua repercussão na sala de aula. Contudo, suas vozes evocam para que haja discussões, problematizações, reflexões sobre os AEE nas SRM e que as professoras da Sala Comum participem destas para que haja maior consonância entre o que se sabe e o que se espera desse trabalho no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In: AQUINO, Julio (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998, pp. 11-30.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, pp. 41-56, ago./dez. 2009.

ALVES, Denise de Oliveira. Os Desafios para a Política em Educação Especial no Brasil. *In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática.* Brasília: CAPES – PROESP, 2008.

ARIÈS, P. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. *In: SOUZA, João Valdir (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica**: 10 anos de LDB.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; VIEIRA, N. J. W. Educação e altas habilidades: incluir...sim, mas como? *In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização múltipla perspectivas**.* 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, pp. 165-174.

_____. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília – SP, v. 17, n. spe1, ago. 2011.

_____; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Deficiência Mental e Pesquisa: Atualidades e Modos de Conhecer. **IX Anped Sul**, Caxias do Sul, Julho/Agosto 2012.

_____. A ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. *In*: _____; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BEYER, Hugo Otto. O Projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de *et alii*. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BUDNOVA, Tatiana et al. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, 6 (1), p. 268-280, Ago/Dez 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. Política de escolarização de alunos com deficiência. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro.

CASTLES, Stephen, Estudar as transformações sociais. *Sociologia*, Set. 2002, nº40, p.123-148. ISSN 0873-6529

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**, São Paulo, n. 23, pp. 25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____; _____. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília – DF, ano 11,

n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/790/709>>. Acesso em: 17 set. 2014.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: 20 jan. 2013.

COSTA, M.V. Feminização do magistério. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE**: que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Trad.: M.T. da Costa. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: _____; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: Crítica às apropriações neo-liberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação Especial e currículo Escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ECHEITA, Gerardo. Porque hablamos de educacion inclusiva? La inclusion educativa como prevencion para ia inclusion social. *In*: _____. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid, Espanha: Narcea, 2006.

EITERER, C.L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FERNANDES, E. M. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. *In*: ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. Cap. 12, pp. 159-189.

FETTBACK, Carin Schultze. **Uma Contribuição ao Estudo das Relações entre Família, Escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Uma Experiência na Rede Municipal de Ensino de Joinville (SC)**. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cad. Pesquisa (online). 2002, n.116, pp.21-39. ISSN 0100-1574.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: _____; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Deficiência Física e Escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. *In*: MELETTI, Silvia Márcia

Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. São Paulo: Mercado das letras, 2013.

_____. Políticas inclusivas: do global ao local. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto *et alii*. **Educação Especial**– diálogo e pluralidade. Editora Mediação, Porto Alegre, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: _____. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, pp. 15-35.

GOES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto.; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, pp. 37-46.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.** [online]. 2005, vol.4, n.2, pp. 39-48. ISSN 1677-9843.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de filosofia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. *In*: _____.; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória, ES: EDUFES, 2005, pp. 203-218.

_____. Formação de Professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini(Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

_____. Tensões e possibilidades na inclusão escolar: conexões com a formação docente. *In*: SOARES, Leônico *etal*. **Textos selecionados do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; VIEIRA, Alexandre Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educ. Real.** [online]. v. 39, n.3, pp. 771-788, 2004. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300008>>. Acesso em: 20 de fev. de 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELLO, Andressa Santos. O “Especial” na Educação, Atendimento Especializado e a Educação Especial. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

_____; ARRUDA, Elcia Esnarriaga; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de Inclusão: O Verso e o Reverso de Discursos e Práticas. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de *et alii*. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAGO, Danusia Cardoso. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município pólo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosangela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, SP.

MANZINI. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. Trabalho de Livre-docência em Educação. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP – Marília), 2008.

MARIN, Alda Junqueira. Prefácio. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n. 01, pp. 109-131, ago./ dez. 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Diferenças e diferentes aspectos psicossociais da deficiência. *In:* _____; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

_____. Caminhos da pesquisa sobre a Formação de Professores para a inclusão escolar. *In:* _____; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, pp. 387-529, set./dez. 2006.

MILANESI, Josiani Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. *In:* BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Org.).

Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Aplicação das tecnologias Assistivas, de Informação e Comunicação em Educação Especial, *In:* MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MONTEIRO, A. P.H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr., 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES** [online]. vol. 33, n.89, pp.15-34, 2013. ISSN 0101-3262.

MOYSÉS, Maria Aparecida. A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não - aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Caxambu-MG, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/sessoes_especiais.htm>. Acesso: 03 jul. 2014.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* _____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2011.

OKAMOTO, Mary Yoko. A patologização e a medicalização da infância: um olhar sobre a família e as crianças. *In:* EMÍDIO, Souza Thassia; HASHIMOTO, Francisco (Org.). **A psicologia e seus Campos de Atuação: demandas Contemporâneas**. RS: Cultura Acadêmica, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Práticas Sociais, Culturais e Pedagógicas – Fragmentos de uma realidade Seletiva. *In*: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.). **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. São Paulo: Junqueira&Marin, 2010.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Minho, Portugal: Universidade do Minho/Centro de Estudos da criança, 1997.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.** [online]. n.33, pp. 143-156, 2003. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>>. Acesso em: 21 set. 2014.

PONTES, João Pedro. Concepção dos Professores de Matemática e Processos de Formação. *In*:_____. **Educação Matemática**:Temas de Investigação. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992, pp.185-329.

PRIBERAM. Dicionário de Língua Portuguesa [em linhas]. 2008-2013. Verbetes Parceria. Disponível em: <www.priberam.pt/dlpo/>. Acesso em 13 jul. 2014.

QUINTANA, Mario. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo,1951. Disponível em pensador.uol.com.br/frase/NDE3. Acesso em 20 de set. de 2014.

RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, SP.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? *In*: **A profissionalidade docente revisitada**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

_____. **O aluno como Invenção**. Trad. Daisy Vaz Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, pp. 289-320.

SILVA, Fabrícia Gomes da. **Inclusão Escolar de alunos com deficiência Intelectual**: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, L. C. D. As políticas de formação Docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. *In*: _____ (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 2. ed. Uberlândia: Autêntica, 2010. Cap. 2, pp. 336-368.

SILVA, Maria de Fatima Neves da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos**: análise sobre os argumentos apresentados por professores da classe comum. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

SILVA, Rosana Sebastião. **Sala de Recursos como Apoio Especializado a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: Um estudo em escolas Estaduais. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

STRECK, D. **Pesquisar é pronunciar o mundo**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2005.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou...**Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

_____. **Sala de integração e recursos (SIR) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: uma análise de um serviço de apoio especializado. Reunião da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação 29 (2006).

_____. **Educação Especial e Ação Docente**: da medicina à educação. 2009.240f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VASQUES, Carla Karnoppi; BAPTISTA, Claudio Roberto. Os desafios da escolarização de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento. *In*: MELETTI, Silvia Ferreira, KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências**. São Paulo: Mercado das Letras: 2013.

_____; _____. Apresentação – educação especial e processos de escolarização. **Educ. Real**. [online]. v.39, n.3, pp. 659-664, 2014. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300002>>. Acesso em: 15 de out. de 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v.17, n.18, pp.81-103, 2001.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **R. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 95, n. 239, abr. 2014. Disponível em: <http://educ.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 3 ago. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ.soc.**, Campinas – SP, v.28, n.101, pp.1287-1302, set./dez. 2007.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013. 231f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.061, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação brasileira. Brasília, 1961.

_____. MEC/MPAS. Portaria **Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

_____. MEC, CENESP. **Portaria nº 69 de 28 de Agosto de 1986**. Brasília, 1986.

_____. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8069/90**. Institui o Estatuto da criança de adolescente. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n. 9.349, Brasília, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **Decreto 3.956/2001**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, 1999. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE. n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Gráfica do Senado, 2001.

_____. Secretaria Especial dos direitos humanos. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/ CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____. **Decreto n. 6949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em 09 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2010.

_____. **Decreto n. 7611/2011 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em 09 set. 2014.

_____. Conferência Mundial Sobre Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. BRASIL/MEC. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.** Diretoria de Políticas em Educação Especial: Brasília, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JOINVILLE. **Dispõe sobre procedimentos em relação às Salas de Recursos Multifuncionais.** Instrução Normativa 004/2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relação dos 31 trabalhos que se aproximam da temática do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar.

BALANÇO DAS PRODUÇÕES							
TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR							
Nº	Ano	Base de Dados	Nível	Autor	Orientador	Instituição	Título
1	2013	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	Mestrado	Francielle Sesana Zuqui	Denise Meyrelles de Jesus	UFES	As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares.
2	2013	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	Doutorado	Viviane Prado Buiatti	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	UFU	Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais.
3	2013	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	Doutorado	Rosângela Machado	Maria Teresa Egler Mantoan	UNICAMP	O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva : um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC
4	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Mestrado	Andressa Santos Rebelo.	Monica de Carvalho Magalhães Kassar	UFMS	Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência.
5	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses –CAPES	Mestrado	Selma Andrade de Paula Bedaque	Luzia Aguacira dos Santos Silva	UFRN	O atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino

							de Mossoró/RN
6	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Mestrado	Aline de Castro Delevati	Claudio Roberto Baptista	UFRGS	AEE: que atendimento é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS
7	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Mestrado	Diana Campos Fontes	Iracema Neno CecilioTada	UNIR	Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso.
8	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses -CAPES	Mestrado	Karla Eveline Barata de Carvalho	Vanda Magalhães Leitão	UFC	Atendimento Educacional Especializado: Limites e possibilidades para a Educação Escolar.
9	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses -CAPES	Mestrado	Solange Fagliari Santana dos Santos	Rosangela Gavioli Prieto	FEUSP	A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Ajustes e tensões entre a política federal e a municipal.
10	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses -CAPES	Mestrado	Deusodete Rita da Silva..	Maria Ivonete Barbosa Tamboril	UNIR	Políticas Públicas para a Educação Especial em Rondônia.
11	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses -CAPES	Mestrado	Josiane Beltram e Milanesi	Eniceia Gonçalves Mendes	UFSCAR	Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista.
12	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Doutorado	Eromi Izabel Humel .	Eduardo José Manzini	UNESP	Formação de professores de Sala de Recursos Multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva.
13	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Mestrado	Melina de Fatima Andrade Joslin	Jeferson Mainardes	UEPG	A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa- PR.
14	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Doutorado	Patricia Braun	Leila Regina D Oliveira de Paula Nunes	UERJ	Intervenção Colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.
15	2012	Banco de	Mestrado	Lucelia	Eniceia	UFSCAR	Ensino colaborativo

		Dados de Dissertações e Teses -CAPES		Cardoso Cavalcante Rabelo	Gonçalves Mendes		como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.
16	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Mestrado	Meiriene Cavalcante Barbosa	Maria Teresa Egler Mantoan	UNICAMP	Do Preferencial ao necessário: o Atendimento Educacional Especializado na Escola Comum.
17	2011	Banco de Dados de Dissertações e Teses -CAPES	Mestrado	Ariadna Pereira Siqueira Effgen	Denise Meyrelles de Jesus	UFES	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.
18	2011	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Mestrado	Simone de Oliveira Emer	Lucila Maria Costi Santarosa	UFRGS	Tecnologia Assistiva como Instrumento de Inclusão Escolar: sala de recurso multifuncional e a sala de aula.
19	2011	Banco de Dados de Dissertações e Teses -CAPES	Mestrado	Fabírcia Gomes da Silva.	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	UECE	Inclusão Escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão.
20	2011	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Mestrado	Martha Célia Vilaça Goyatá	Júlio Flávio Figueiredo Fernandes	FaE/UEMG	A criança e a diferença em processo de inclusão: Uma aproximação entre o atendimento educacional especializado e a escola comum.
21	2011	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Mestrado	Saulo Fantato Moscardin.	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	UNESP	Trabalho Docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado: análise do processo inclusivo.
22	2011	Banco de Dados de Dissertações e Teses -CAPES	Mestrado	Elizabete Humai de Toledo	Célia Regina Vitalino	UEL	Formação de professores por meio da pesquisa colaborativa visando a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.
23	2010	Banco de Dados de	Mestrado	Danúsia Cardoso	Maria Amelia	UFSCAR	Reflexos da política nacional de inclusão

		Dissertações e Teses -CAPES		Lago	Almeida		escolar no Município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia.
24	2010	Banco de Dados de Dissertações e Teses -CAPES	Mestrado	Esther Lopes	Maria Cristina Marquezzine	UEL	Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual...
25	2010	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Maria de Fatima Neves da Silva.	Edna Antonia de Mattos	FEUSP	Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns.
26	2010	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Thyene da Silva Bürkle	Rosana Glat	UERJ	A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana.
27	2010	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD	Mestrado	Maria José de Moura	Sandra Elaine Aires de Abreu	UCG	A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente.
28	2009	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Débora Almeida de Souza	Sonia Lopes Victor	UFES	O trabalho do pedagogo como dispositivo frente aos desafios da escola inclusiva na Educação Infantil.
29	2009	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Daiane RigoTurski	Maria Teresa Ceron Trevisol	UNOESC	O valor da inclusão: com a palavra os professores.
30	2009	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Rosana Sebastião da Silva	Marcos da Silveira Mazzota	UPM	Sala de Recursos como Apoio Especializado a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Um Estudo em Escolas Estaduais.
31	2006	Associação Nacional de pós graduação e pesquisa em educação -29ª ANPEd		Mauren Lúcia Tezzari		UFRGS	Sala de integração e recursos (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado.

APÊNDICE B – Relação de 11 trabalhos que se aproximam da temática do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção do professor da Sala Comum.

BALANÇO DAS PRODUÇÕES							
TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA COMUM							
Nº	Ano	Base de Dados	Nível	Autor	Orientador	Instituição	Título
1	2013	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	Doutorado	Rosangela Machado	Maria Teresa Egler Mantoan	UNICAMP	O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva : um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC
2	2013	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	Mestrado	Francielle Sesana Zuqui	Denise Meyrelles de Jesus	UFES	As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus : itinerários e diversos olhares.
3	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Selma Andrade de Paula Bedaque	Luzia Aguacira dos Santos Silva	UFRN	O atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN
4	2012	Banco de Dados de Dissertações e Teses – CAPES	Mestrado	Lucelia Cardoso Cavalcante Rabelo	Eniceia Gonçalves Mendes	UFSCAR	Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.
5	2011	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Ariadna Pereira Siqueira Effgen	Denise Meyrelles de Jesus	UFES	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.
6	2011	Banco de Dados de Dissertações e Teses -	Mestrado	Fabírcia Gomes da Silva.	Rita de Cássia Barbosa Paiva	UECE	Inclusão Escolar de alunos com deficiência Intelectual: o

		CAPES			Magalhães		Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão.
7	2010	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Danúsia Cardoso Lago	Maria Amelia Almeida	UFSCAR	Reflexos da política nacional de inclusão escolar no Município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia.
8	2010	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Maria de Fatima Neves da Silva.	Edna Antonia de Mattos	FEUSP	Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns.
9	2010	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Thyene da Silva Bürkle	Rosana Glat	UERJ	A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana.
10	2009	Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES	Mestrado	Rosana Sebastião da Silva	Marcos da Silveira Mazzota	UPM	Sala de Recursos como Apoio Especializado a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Um Estudo em Escolas Estaduais.
11	2006	Associação Nacional de pós graduação e pesquisa em educação - 29ª ANPEd		Mauren Lúcia Tezzari		UFRGS	Sala de integração e recursos (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado.

APÊNDICE C – Instrumento de pesquisa: questionário.

Prezada Professora ou Prezado Professor,

Convidamos você a participar, como voluntária(o), de uma pesquisa, intitulada “O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção dos professores da sala comum”, vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, que é parte do projeto Ensino Especializado e Trabalho Docente: um estudo da rede municipal de Joinville – ENTEJ.

A pesquisa tem como objetivo investigar a concepção dos professores da sala de aula comum sobre o trabalho docente realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento desta pesquisa respeitará, em todo o seu processo de execução, as diretrizes e normas que regulamentam a pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução nº 196/96do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

Atenciosamente,

Mestranda Andréia Heiderscheidt Fuck e
Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Professora () Professor () Ano de Nascimento: _____

1. Qual a sua formação acadêmica? Em que ano você concluiu? (Indique quantas alternativas forem necessárias)

() Ensino Superior – Pedagogia Ano: _____

() Ensino Superior Licenciatura Qual? _____ Ano: _____

() Ensino Superior – Outros Cursos (Bacharelado) Qual? _____ Ano: _____

() Pós- Graduação (Especialização) Em que área: _____ Ano: _____

() Pós- Graduação (Mestrado) Em que área: _____ Ano: _____

() Pós- Graduação (Doutorado) Em que área: _____ Ano: _____

1.a Na sua formação acadêmica você teve disciplinas relacionadas à Educação Especial?

() Sim () Não
Em que momento?

2. Seu tempo de serviço como professor(a):

- Este é o primeiro ano
 De 2 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 Mais de 21 anos

3. Seu tempo de serviço como professor(a) na escola:

- Este é o primeiro ano
 De 2 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 Mais de 21 anos

4. Ano(s) em que leciona em 2013:

- 1º ano
 2º ano
 3º ano
 4º ano
 5º ano

5. Disciplina(s) que leciona em 2013:

- Disciplinas do currículo do 1º ao 5º ano (com exceção de Educação Física, Artes, Língua Estrangeira)
 Artes
 Língua Estrangeira
 Educação Física

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA ESCOLA**6. Sua escola possui Sala de Recursos Multifuncionais?**

- Sim** **Não**

6.a Seus alunos recebem este atendimento em outra escola?

- Sim** **Não**

Quantos dos seus alunos frequentam a sala de recursos Multifuncionais?

- 0 1 2 3 4 5 6 Mais de seis – Indique quantos: _____

Qual o motivo do(s) encaminhamento(s)?

O aluno encaminhado possui um diagnóstico médico?

- sim** Qual? _____

10. Para você, qual(is) a(s) finalidade(s) do trabalho do professor(a) da sala de Recursos Multifuncionais?

11. O que você espera do Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais?

12. Você acredita que o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais possa auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos(as) que a frequentam?

12. a. () Sim

12. b. () Não

Justifique

13. Você conhece os critérios que o professor(a) da Sala de Recursos adota para atender o aluno(a)?

13.a. () Sim

13.b. () Não

Indique quais?

--

_____	_____
-------	-------

18. Gostaria de deixar alguma sugestão ou contribuição referente à Sala de Recursos Multifuncionais?

APÊNDICE D – Instruções quanto à entrega dos envelopes contendo os questionários para as supervisoras das escolas.

PREZADA SUPERVISOR / PREZADO SUPERVISORA

Este envelope contém os questionários que servirão à coleta de dados para o Projeto de Pesquisa intitulado **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção dos professores da sala comum**, desenvolvido pela mestranda Andréia Heiderscheidt Fuck, vinculado ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille e sob orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a concepção dos professores da sala de aula comum sobre o trabalho docente realizado nas salas de recursos multifuncionais. Para que possamos atingi-lo é fundamental a participação dos professores. Assim, pedimos que estes questionários sejam entregues a todos os **DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DE SUA ESCOLA.**

Contamos com a sua parceria para o desenvolvimento desta pesquisa. Desta forma solicitamos que **os envelopes contendo os questionários respondidos sejam recolhidos até o dia e entregues na Secretaria Municipal de Educação, aos cuidados, até o dia.....**

APÊNDICE E – Instruções quanto ao preenchimento e a entrega dos envelopes contendo os questionários respondidos para os(as) professores(as).

PREZADA PROFESSORA / PREZADO PROFESSOR

Este envelope é destinado aos **PROFESSORES/PROFESSORAS QUE REALIZARAM ENCAMINHAMENTOS DE ESTUDANTES PARA AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM 2013.**

Os questionários servirão para coleta de dados para o Projeto de Pesquisa intitulado **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção dos professores da sala comum**, desenvolvido pela mestrandia Andréia HeiderscheidtFück, vinculado ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille e sob orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Destacamos que sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao terminar de responder este questionário, por favor, **insira-o no envelope e feche-o com cola. O envelope deverá ser entregue para o(a) diretor(a) de sua escola até o dia**

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Andréia HeiderscheidtFuck, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As respostas dadas por você, ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista (gravada), que será aplicada mediante a sua autorização, serão de fundamental importância para a concretização deste trabalho que tem como objetivo de investigar a concepção dos professores da sala de aula comum sobre o trabalho docente realizado nas salas de recursos multifuncionais.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas na entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa DraAliciene Fusca Machado Cordeiro no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 34630468 ou no endereço: Rua: Imperador, 152 – Bairro Itaum – Joinville/SC, CEP 89208-425.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2013.

PARTICIPANTE
Pesquisadora Responsável

ANDRÉIA HEIDERSCHIEDT FUCK

APÊNDICE G – Roteiro para a entrevista com a supervisora da Secretaria da Educação.

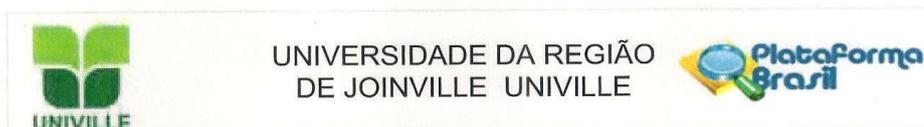
ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM SUPERVISORA/A DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Questões Norteadoras

- 1- Há quanto tempo você exerce a função de gestor (a) da Educação Especial do município de Joinville?
- 2- Em que ano e como ocorreu o processo de implantação das SRM (salas de recursos multifuncionais) no município de Joinville?
- 3- Quantas SRM (salas de recursos multifuncionais) já foram implantadas até o momento?
- 4- Quantas escolas ainda não possuem as SRM (salas de recursos multifuncionais)?
- 5- Quais os critérios para a seleção dos professores para atuarem nas SRM (salas de recursos multifuncionais)? Qual a formação exigida?
- 6- Qual foi a reação das escolas ao receberem estas salas? Existe uma preparação prévia para recebê-las, tanto no âmbito de recursos materiais, como nos recursos humanos?
- 7- Existe um planejamento via secretária de Educação, que contemple a formação de todos os profissionais da escola que trabalham com os alunos com deficiência?
- 8- Como o trabalho com alunos com deficiência é realizado nas escolas que ainda não possuem SRM (salas de recursos multifuncionais)?
- 9- Quais os maiores desafios relacionados à Educação Especial no município de Joinville? E qual o planejamento para superá-las?
- 10- Já é possível constatar avanços na área da Educação Especial relacionadas à implantação das SRM (salas de recursos multifuncionais) no município de Joinville?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer nº 168/12 do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE.



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA COMUM

Pesquisador: Andréia Heiderscheidt Fuck

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 17018413.3.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 333.454

Data da Relatoria: 17/07/2013

Apresentação do Projeto:

Diante de tantos dilemas que envolvem a educação escolar e na busca de compreender a Educação Especial enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, este trabalho pretende investigar qual é a concepção dos professores da sala de aula comum em relação ao Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, assim como conhecer os critérios adotados pelo professor da sala de aula comum para encaminhar o aluno para o atendimento e suas expectativas quanto ao trabalho que ali se desenvolve. Esta pesquisa adotará como base epistêmica - metodológica o materialismo histórico e dialético, assim sendo a metodologia a ser adotada será a abordagem qualitativa, porém devido ao grande número de participantes o método de pesquisa adotado será do tipo survey, para coleta dos dados será utilizado como instrumento o questionário, as respostas dos questionários serão analisadas por meio da análise de conteúdo, pois se entende que este procedimento permite valorizar o material a ser analisado, abrindo possibilidades de contextualizá-los. Com os resultados estima-se contribuir com o Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, para que este se efetive em consonância com os objetivos previstos na Política Nacional de Educação na perspectiva da educação Inclusiva. Esta pesquisa é parte de um projeto maior, intitulado ENTEJ (Ensino Especializado e trabalho docente: um estudo da rede

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 31.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 333.454

municipal de Joinville), cujo objetivo é conhecer o trabalho e a formação docente dos serviços especializados envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência que frequentam a rede municipal de ensino de Joinville, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Aliciene Fusca Machado Cordeiro, vinculado ao grupo de pesquisa GETRAFOR (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente).

Objetivo da Pesquisa:

Consta do Parecer Consubstanciado do CEP número 330.486 de 10/07/2013.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Constam do Parecer Consubstanciado do CEP número 330.486 de 10/07/2013.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora, em resposta às pendências apontadas no Parecer Consubstanciado CEP número 330.486 de 10/07/2013, esclarece na metodologia do estudo proposto que a entrevista com o gestor da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Joinville será gravada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em resposta às pendências apontadas no Parecer Consubstanciado CEP número 330.486 de 10/07/2013 a pesquisadora anexou ao projeto o roteiro da entrevista que será realizada com o gestor da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Joinville, como Apêndice II, e também o TCLE direcionado ao gestor da Educação Especial, contemplando a Resolução CNS 466/12, embora não mencione que a entrevista será gravada.

Recomendações:

Mencionar, no TCLE direcionado ao gestor da Educação Especial, que a entrevista será gravada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não se aplica

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 31.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 333.454

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Ressalta-se que o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar relatórios final a respeito do seu estudo.

JOINVILLE, 15 de Julho de 2013

Assinador por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 31.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO B – Instrução Normativa 004/2013.



Secretaria de Educação

Instrução Normativa 004/2013

DISPÕE SOBRE PROCEDIMENTOS EM RELAÇÃO ÀS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A Gerente de Ensino, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Artigo 1º. Implantar as Salas de Recursos Multifuncionais nas Unidades Escolares indicadas e cadastradas pelo Ministério de Educação, sendo implantadas nas Unidades Escolares de acordo as necessidades e possibilidades da rede municipal.

- I. O objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do atendimento educacional especializado – AEE;
- II. Contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns do ensino;

Artigo 2º. As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE, tendo por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Artigo 3º. As Salas de Recursos são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial.

- I. \
- II. As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.



Secretaria de Educação

Artigo 4º. A Sala de Recursos Multifuncionais é destinada aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

- I. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum;
- II. O atendimento educacional especializado não é substitutivo à escolarização;
- III. O atendimento educacional especializado complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Artigo 5º. O funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional obedecerá aos seguintes critérios:

- I. O aluno freqüentará a Sala de Recurso Multifuncional no contraturno das aulas regulares;
- II. A Sala funcionará de 2ª a 6ª feira, desde o início do ano letivo;
- III. Os alunos serão atendidos de acordo com as suas necessidades específicas.
- IV. As Salas de Recursos Multifuncionais deverão atuar como Polo, atendendo escolas vizinhas e/ou Centros de Educação Infantil que não contam com o serviço.

Parágrafo Único – Não será permitido o atendimento de alunos no mesmo horário de aula da classe regular.

Artigo 6º. Professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I. Os professores selecionados para assumir a Sala de Recursos Multifuncionais devem ser efetivos e Graduados em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais.
- II. Em algumas regiões onde o número de alunos com deficiência é pequeno, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais poderá atender ao público alvo da Sala de Apoio Pedagógico.
- III. Caso algum professor desista do atendimento educacional especializado, ou não atender o perfil desejado, conforme avaliação do Núcleo de Educação Especial, da Secretaria de Educação, deverá retornar ao cargo de origem, conforme disponibilidade de vaga no quadro da Secretaria de Educação.

Parágrafo Único: O professor do atendimento educacional especializado não deverá substituir professores da sala de aula.



Secretaria de Educação

Artigo 7º. Carga horária

- I. A hora aula do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais será de sessenta (60) minutos, perfazendo um total de quarenta (40) horas que deverão ser cumpridas de segunda-feira a sexta-feira;

Artigo 8º. Atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE:

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

Joinville, 12 de dezembro de 2013.

Esther Rieper Perini

Gerente de Ensino

ANEXO C – Portaria Nº. 115-GAB-2008.

PORTARIA Nº. 115-GAB-2008

Fixa diretrizes para o Serviço de Auxiliar de Educador/Monitor de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dependentes nas suas Atividades de Vida Diária (AVD's), com necessidades de apoio na higiene, alimentação, locomoção, e casos psiquiátricos, que exijam auxílio no cotidiano escolar.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, estabelece que direitos humanos, democracia e acessibilidade são elementos indissolúveis, pois representam o respeito e a valorização da diversidade humana.

A Secretaria Municipal de Educação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituiu uma proposta politicamente correta que representa valores importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, com vistas a sua operacionalização num ambiente educacional favorável.

Com base nestes princípios, fez-se necessária a implantação do Serviço de Auxiliar de Educador/Monitor na rede regular do ensino municipal de Joinville, visando com essa implantação, monitorar, acompanhar e atender as necessidades específicas e educacionais de alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, que apresentam deficiência visual, física, mental, surdez, transtornos globais do desenvolvimento, dependentes nas Atividades de Vida Diária (AVD's) com relação à locomoção, alimentação e higiene, e nos casos psiquiátricos que exigem acompanhamento e monitoramento constante, tendo em vista o seu quadro clínico de dependência.

O processo de alfabetização, bem como todo o acompanhamento pedagógico, é de responsabilidade da unidade escolar e do atendimento especializado, onde o aluno é atendido no horário oposto ao das aulas regulares, que pode ocorrer na própria unidade escolar ou em centro de apoio pedagógico.

O Secretário de Educação do Município de Joinville, com base no exposto e no uso de suas atribuições legais, tendo em vista as leis de acessibilidade que garantem aos alunos matriculados na rede municipal de ensino o igual tratamento.

Art. 1º. Designar Auxiliar de Educador/Monitor nas unidades escolares com o fim de:

I - auxiliar e acompanhar os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, dependentes nas atividades de locomoção, higiene e alimentação;

II - auxiliar os alunos que fazem uso de cadeira de roda no manejo com a mesma, bem como, na transferência para outra cadeira, e/ou outro espaço, quando necessário;

III - acompanhar o aluno com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e em casos psiquiátricos, nos diversos ambientes dentro e fora da unidade escolar;

IV - acompanhar e auxiliar os alunos nas aulas de Educação Física, Arte, Informática, Hora de Leitura, em outras disciplinas, sempre que for necessário;

V - auxiliar, orientar, acompanhar as atividades específicas desenvolvidas em sala de aula;

VI - confeccionar e adaptar materiais didáticos/pedagógicos específicos visando atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento;

VII – observar diariamente o ambiente escolar e os equipamentos pedagógicos de uso particular/individual dos alunos, visando essencialmente o seu bem-estar;

VIII - registrar diariamente as atividades desenvolvidas no atendimento aos alunos que estão sendo auxiliados e/ou monitorados.

Art. 2º. É de responsabilidade da equipe diretiva (diretor, orientador, supervisor) da unidade escolar, acompanhar, orientar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelo Auxiliar de Educador/Monitor.

Art. 3º. Não é competência do Auxiliar de Educador/Monitor:

I - Substituir o professor que, por alguma razão, venha a se ausentar da unidade escolar;

II - Fazer planejamento, elaborar atividades diferenciadas, e/ou descontextualizadas das demais atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula;

III - Organizar murais, recortar papéis (outros), atender telefone, fazer uso da fotocopadora, colar bilhetes nas agendas, ou outras atividades que não foram especificadas anteriormente.

Art. 4º. Esta portaria entra em vigor na data de sua assinatura.

Joinville, 16 de setembro de 2008.

ANEXO D – Autorização

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Andréia Heiderscheidt Fuck

RG: 3001944-3

Título da Dissertação: "O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA COMUM".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, //2013.

Andréia Heiderscheidt Fuck.

Nome