

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

O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PELAS VOZES DE PROFESSORAS ESPECIALIZADAS

CLEIDE APARECIDA HOFFMANN BERNARDES
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ALICIENE FUSCA MACHADO
CORDEIRO

Joinville - SC

2014

CLEIDE APARECIDA HOFFMANN BERNARDES

O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PELAS VOZES DE PROFESSORAS ESPECIALIZADAS

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

Joinville – SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Bernardes, Cleide Aparecida Hoffmann
B518tO trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes
de professoras especializadas / Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes;
orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Joinville: UNIVILLE,
2014.

181f. : il. ; 30 cm

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

1. Trabalho docente. 2. Prática de ensino – professor
especializado. 3. Educação especial. I. Cordeiro, Aliciene Fusca
Machado. (orient.). II. Título.

CDD 379.2

Termo de Aprovação

“O Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado pelas Vozes de Professoras Especializadas”

por

Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes

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. Dra. Denise Meyrelles de Jesus
(UFES)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
(UNIVILLE)

Joinville, 11 de dezembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta intensa jornada de estudos e aprendizados, chega o momento de agradecer aqueles que me acompanharam na construção dessa pesquisa e contribuíram para sua conclusão.

O primeiro agradecimento dirige-se ao meu marido Junior, aquele que me completa e me faz melhor. Querido, seu apoio, carinho e compreensão ainda maiores nestes últimos dois anos fizeram-me sentir segura. Obrigada por estar ao meu lado, me tranquilizando e vibrando com essa conquista que também é sua. TE AMO!

Aos meus amados pais Audir e Idalva. Pai, homem honesto, sempre querendo o melhor para os filhos e mesmo quando exigente nos estudos conseguia ser amoroso. Mãe, minha mãe querida, mulher de fibra, garra, ensinou-me a olhar para o mundo com olhos de amor. Mãe presente, cuidadosa e carinhosa. A vocês todo o meu amor e gratidão.

Aos meus irmãos Heberton, Audir Junior e Giovane, por acreditarem em mim e preocuparem-se com as tantas horas de estudos. Manos amo vocês.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Aliciene, que com carinho, parceria e compreensão orientou-me na condução de caminhos para a construção desse trabalho.

À Prof^a Dra. Denise Meyrelles de Jesus, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e nos estudos desenvolvidos na área de Educação Especial. Você foi importante referência neste estudo.

À Prof^a Dra. Márcia Hobold pelas primorosas contribuições teóricas nas disciplinas do mestrado e pela seriedade com que conduz o seu trabalho. As aulas de Trabalho e Formação Docente foram fundamentais para a construção da pesquisa.

À querida Professora Betinha, pela amabilidade com que ensinas, pela incansável luta em buscar um mundo melhor e pela boniteza com que faz. Obrigada por sempre poder nos ouvir.

À Professora Rosana Koerner, pela colaboração nas disciplinas ministradas, em que com competência pôde me ajudar a melhorar as escritas.

Às professoras do Programa de Mestrado em Educação da Univille pelas contribuições nas disciplinas. Meus sinceros agradecimentos à todas vocês!

Aos colegas da turma II, Luciana, Aline, Carina, Rafael e Terezinha pela parceria e incentivo, em especial ao amigo Juliano que sempre esteve disponível para ajudar, contribuir teoricamente e dialogar sobre as questões da Educação Inclusiva. Orgulho-me em ser sua amiga. À você Carina querida, pelos momentos em que rimos juntas. Quero ter você por perto.

Às queridas Miriane (Miri), Valdicléa (Val) e Andréia (irmã acadêmica). Sermos chamadas como “o quarteto” simboliza a intensidade de nossa amizade ao longo dos estudos. Aprendi com cada uma de vocês e as levo no coração.

A minha irmã acadêmica Andréia, por compartilhar seu saber, seus questionamentos e incertezas. Seu desejo de entender e conhecer me fizeram querer estar ao seu lado. Aprendi muito com você mana.

Aos amigos da turma IV, Juliana, Daiane e Dirlene desejo que a passagem pelo mestrado seja tão proveitosa e alegre como foi para mim. Juliana, pelo carinho, olhar de serenidade e disponibilidade quando precisei. Obrigada!

A minha querida amiga Eliane, que sempre esteve disponível e atenta. Acalmou-me nos dias de tensão e vibrou nos dias de alegria. Você tem sido uma irmã. Estou na torcida por você.

À você Tamara, que foi gestora e amiga. Muito Obrigada pela confiança e compreensão em minhas ausências no trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Joinville por permitir a realização da pesquisa, à equipe do Núcleo de Educação Especial pela disponibilização das informações necessárias e em especial às professoras especializadas que aceitaram participar da pesquisa.

À Associação de Reabilitação da Criança Deficiente (ARCD) por possibilitar a flexibilização de meus horários de trabalho e a participação nos compromissos do mestrado. Muito Obrigada!

À CAPES e à Univille pelo financiamento da pesquisa, o que possibilitou maior tranquilidade ao longo dos estudos.

A Deus por me fazer sentir fortalecida.

Finalmente, estendo meus agradecimentos e gratidão a todos que estiveram comigo ao longo deste percurso.

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), e tem como objetivo conhecer o trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Joinville pelas vozes das professoras que atuam nesse serviço. Para conhecer o que tais professoras fazem, pensam e sentem em relação ao trabalho docente realizado no AEE, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas a 34 professoras atuantes no serviço da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental, nomeadas neste estudo de professoras especializadas. Também se realizou entrevista semiestruturada com uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial da referida rede de ensino, setor responsável pela organização da Educação Especial nas escolas municipais. Os dados foram tratados à luz da análise de conteúdo, proposta por Franco (2012), na perspectiva histórico-cultural, e contou com contribuições teóricas como Duarte (2007), Oliveira (2004, 2010), Frigotto (2005, 2006, 2010), Jesus (2008, 2010, 2013), Baptista (2011, 2013), entre outros. Os resultados desta pesquisa mostram que as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), *lócus* prioritário para o AEE, foram implantadas no município de Joinville no ano de 2009 e em sua maioria são polo do AEE. Todas as participantes da pesquisa são mulheres, concursadas e trabalham 40 horas semanais como docentes no AEE. Pode-se dizer que as professoras especializadas são experientes, já que 71% atua há mais de 6 anos na Rede Municipal de Ensino, entretanto, encontram-se num momento profissional de descoberta e sobrevivência em que são explorados os contornos dessa nova função, pois 88% está no AEE há 3 anos ou menos. Evidenciou-se que na maioria das vezes o trabalho do/no AEE configura-se de forma isolada. Contudo, há professoras que dão indicativos de um trabalho que envolve a comunidade escolar. As professoras sinalizam para a necessidade de trabalho coletivo, sendo este um dos desafios vivenciados no AEE, e também falam da formação, sobretudo as que estão no serviço há menos de um ano. Como uma das condições indispensáveis para o AEE está o trabalho em parceria, mas em grande medida não se efetiva, em alguns casos pelo trabalho do AEE ser em escolas-polo, dificultando a interlocução com as professoras dos estudantes, e também pelo grande número de estudantes e escolas que as professoras acompanham, considerado pela maior parte das professoras como um número excessivo para desenvolver o trabalho. Constatou-se ainda que não há uma padronização sobre o encaminhamento dos estudantes para o AEE, assim como falta de coesão referente aos critérios adotados para o estudante receber o apoio do AEE. Predominam os aspectos pessoais e relacionais como indicativos de aprendizagem dos estudantes na sala de aula comum, e, em pouca proporção, repercussões do trabalho do AEE em atividades do/no contexto escolar. Por se tratar de um serviço recente no município para atender os estudantes considerados da EE, supõe-se que muitas ações e entendimentos fazem parte de sua própria constituição, revelando a processualidade e a complexidade do AEE.

Palavras-chave: Trabalho docente. Atendimento educacional especializado. Salas de recursos multifuncionais. Professoras especializadas.

ABSTRACT

This dissertation is part of a research line entitled Teaching and Teacher Formation from the Master's Degree in Education Program at University of Joinville's Region (UNIVILLE) and aims to know teacher's work in Specialized Educational Services (SES) of municipal public schools of Joinville, through the voices of teachers who work within this service. To know what these teachers do, think and feel towards teaching in SES, questionnaires with open and closed questions were applied to 34 teachers who work in the service from early childhood education to final years of elementary school, that in this study are named as specialized teachers. It was also conducted a semistructured interview with one of the supervisors at the Special Education Center, a sector responsible for organizing Special Education in public municipal schools. The obtained data were analyzed based on the content analysis method proposed by Franco (2012), on the cultural-historical perspective and also included theoretical contributions such as Duarte (2007), Oliveira (2004, 2010), Frigotto (2005, 2006, 2010), Jesus (2008, 2010, 2013), Baptista (2011, 2013) among others. The results of this research show that the first Multifunctional Resources Classrooms (MRC), which are the primary locus for SES, have been deployed in the city of Joinville in 2009 and are mostly polo of SES. All survey participants are women, government employed and work 40 hours a week as teachers in SES. It's possible to say that specialized teachers are experienced, as 71% has been teaching for over 6 years in municipal public schools, however, in a professional moment of discovery and survival, in which are explored the contours of this new function, since 88% is in SES for 3 years or less. It was evident that in most cases the work of/in SES is configured as an isolated work. However, there are teachers who give indications of a job that involves the school community. The teachers point to the need for collective work, this being one of the challenges experienced in the SES, and also talk about formation, specially those who are in the service for less than a year. One of the indispensable conditions for SES is teamwork, which is mostly not effective, due to, in some cases, the work of SES be in polo-schools, hindering dialogue with the teachers of the students, and also by the large number of students and schools which are accompanied by the specialized teachers, number that is considered by these teachers as excessive to develop their work. It was found that there is no standard regarding the referral of students to the SES, as well as lack of cohesion regarding the criteria adopted for the students to receive or not support of SES. The personal and relational aspects predominate as indicators of the student's learning in ordinary classrooms, and in low proportion, the impact of SES in activities of/in the school context. Since this is a recent service in the county to attend students considered as target-audience of Special Education, it is assumed that many actions and understandings are part of its own constitution, revealing the processuality and the complexity of SES.

Keywords: Teaching. Specialized educational services. Multifunctional resources classrooms. Specialized teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução das matrículas de estudantes nas classes/escolas especiais X escola comum	43
Gráfico 2 – Distribuição de estudantes com deficiência nas escolas regulares.	62
Gráfico 3 – Faixa etária das professoras do AEE.....	84
Gráfico 4 – Tempo de Serviço das professoras do AEE na Rede Municipal de Ensino.	85
Gráfico 5 – Forma de Inserção das professoras na SRM.....	86
Gráfico 6 – Tempo de Serviço das professoras no AEE.	88
Gráfico 7 – Formação Acadêmica Inicial das professoras especializadas.	90
Gráfico 8 – Formação em Nível de Pós-Graduação das professoras especializadas.	91
Gráfico 9 – Tipos de atendimentos realizados pelas professoras especializadas.....	97
Gráfico 10 – De quem parte a parceria.	99
Gráfico 11 – Documentos que as professoras especializadas referem conhecer...	109
Gráfico 12 – A quem as professoras recorrem quando precisam de auxílio quanto à aprendizagem de seus estudantes.....	115
Gráfico 13 – Quantidade de instituições (escolas e CEI) que as professoras atendem/acompanham.....	117
Gráfico 14 – Percentual do(s) responsável(s) por encaminhar o estudante para o AEE	130

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Evolução do número de SRM disponibilizadas pelo MEC, por ano e tipologia, a nível nacional.	44
Tabela 2 – Bases de Dados da CAPES 2007- 2012.	50
Tabela 3 – Bases de Dados da BDTD 2007-2013	52
Tabela 4 – Evolução do número de SRM disponibilizadas pelo MEC, por ano e tipologia, na Rede Municipal de Ensino de Joinville.	64
Tabela 5 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino de Joinville (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial) no ano de 2013.	69
Quadro 1 – Listagem atual (2011/2012) dos equipamentos e materiais pedagógicos que constituem as SRM	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ADEJ	Associação dos Deficientes Físicos de Joinville
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades e Superdotação
AJIDEVI	Associação Joinvillense para Integração do Deficiente Visual
AMA	Associação de Amigos do Autista
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARCD	Associação de Reabilitação da Criança Deficiente
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAPE	Centro de Apoio Pedagógico
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centros de Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEPE	Centro Esportivo para Pessoas Especiais de Joinville
CGPAE	Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DV	Deficiência visual
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EI	Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENTEJ	Ensino Especializado e Trabalho docente: um estudo da Rede Municipal de Ensino de Joinville
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas para a Educação
P	Professora
PNEE-EI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação
SR	Sala de Recursos
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
2 A TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PONTO DE PARTIDA PARA PENSAR O PRESENTE	34
2.1 O Atendimento Educacional Especializado e os diversos momentos de sua constituição	34
2.2 A produção científica sobre o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado: conhecimento que está se construindo	48
2.3 A organização da Educação Especial em Joinville e o Atendimento Educacional Especializado	59
3 PERCURSO METODOLÓGICO	71
3.1 Delineamento da pesquisa e instrumentos para coleta de dados	73
3.2 Processo de análise dos dados.....	77
4 PROFESSORAS ESPECIALIZADAS E SEUS DIZERES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: ANÁLISES E COMPREENSÕES DOS DADOS	80
4.1 Caracterização das professoras especializadas.....	81
4.2 Professoras especializadas: desafios e possibilidades rumo ao trabalho colaborativo.....	96
4.3 As condições de trabalho do/no Atendimento Educacional Especializado.....	116
4.4 O trabalho com as diferenças significativas na escola e o processo de escolarização.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	163
APÊNDICE A – Relação dos trabalhos da segunda seleção no banco de teses da CAPES e na BDTD	163
APÊNDICE B – Relação dos trabalhos da terceira seleção – enfoque: trabalho docente no AEE, na voz de professores(as) que atuam nesse serviço.	170
APÊNDICE C – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Joinville.....	171

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com supervisora do Núcleo de Educação Especial.....	172
APÊNDICE E – Instrumento para coleta de dados junto às professoras das SRM.....	173
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) para entrevista.....	179
APÊNDICE G – Carta explicativa para envelope	180
APÊNDICE H – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) para professores especializados.....	181
ANEXO – Parecer de aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética.....	182

INTRODUÇÃO

Para discorrer sobre a pesquisa que aqui vos apresento, primeiro falo de minha trajetória pessoal, a qual me constituiu como pessoa e profissional. Tal apresentação fundamenta-se no entendimento de Freitas (2002, p.29), que atribui relevância à contextualização do pesquisador ao considerar que este é um ser social e que, por isso, leva para suas investigações aquilo que “o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive”.

Desde criança gostava (gosto) de estudar, e esse gosto fez parte dos ensinamentos introduzidos por meus pais. Acredito que isso tenha contribuído com o meu interesse pela profissão de professora e foi ainda mais alimentado quando, no terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental (EF), tive a oportunidade de ser aluna de uma boa professora.

Ela era uma boa professora porque sempre estava atenta aos estudantes, preocupava-se com o ensinar e ainda mais com o aprender. Essa professora incentivava-me e ensinava-me a ajudar os colegas, pedia-me ajuda para organizar trabalhos e provas e dava-me outras tarefas, para que ela tivesse mais tempo para se dedicar aos estudantes que precisavam de maiores intervenções no processo de escolarização. O olhar atento a esses estudantes e as atividades das quais eu participava foram desenvolvendo em mim a vontade de ser professora de verdade. Mesmo que eu não tenha continuado na mesma escola e com a mesma professora, o interesse pela profissão continuou me acompanhando até o momento em que pude fazer minhas escolhas.

Desse modo, a primeira escolha que me direcionou para formação de professora foi no segundo ano do Ensino Médio (EM), quando migrei para uma instituição privada que oferecia o magistério. Até então, eu estudava em escolas públicas.

O magistério proporcionava mais a prática e pouquíssimos conhecimentos teóricos que favorecessem o embasamento e a reflexão na/sobre a prática. Hoje compreendo que tais conhecimentos centravam-se (apenas) no saber-fazer docente, para um ensino de reprodução de conteúdos, com poucas reflexões acerca dos processos de escolarização, da organização escolar e do próprio trabalho docente.

Embora hoje eu perceba que uma formação dessa forma pode trazer implicações à profissão e atuação docente, naquele momento, as atividades práticas (construção de planejamento, atividades, trabalhos) alimentaram a certeza de que eu queria seguir com a formação para ser professora. Então, em 2002, ingressei na graduação em Pedagogia, naquela época com habilitação em educação infantil e anos iniciais do EF.

A graduação em Pedagogia foi significativamente diferente do magistério. Havia o incentivo para a pesquisa, momentos de discussão sobre a prática docente e de tentativas de articulação da teoria com a prática. No entanto, ainda me parecia algo distante, por vezes até irreal, visto que ainda não atuava como professora.

Minha primeira experiência como professora se deu durante o terceiro ano do curso de Pedagogia, em um Centro de Educação Infantil, em uma classe com 27 crianças de 4 anos de idade. O início da docência foi um desafio dolorido, pois além da falta de experiência e de uma turma numerosa de crianças pequenas, não pude contar com um(a) professor(a) mais experiente para auxiliar em minha formação como docente, o que, para Lima (2004, p.86), é uma “fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor”.

Diante de tamanho desafio, o gosto pelos estudos me ajudou (e ajuda) muito. Estudei em casa, busquei cursos, livros, conversei com professoras e, assim, fui me constituindo como professora. Fiquei nesse centro de educação por quatro anos. Nesse período, concluí a graduação em Pedagogia em dezembro de 2005 e iniciei e completei, ainda em 2006, uma pós-graduação em educação infantil e séries iniciais.

As decisões que deram continuidade à minha formação e atuação profissional focalizaram, em sua maioria, cursos, especializações e discussões que se preocupavam com os estudantes com necessidades diferenciadas no processo de escolarização.

Em 2006, paralelamente ao trabalho no Centro de Educação Infantil, inscrevi-me para atuar como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Tal decisão não se deu ao acaso, mas ao interesse que eu tinha em trabalhar com crianças com deficiência. Na graduação, as aulas que mais faziam meus olhos brilharem eram as da disciplina de Educação Especial (EE).

Na APAE tive uma breve passagem, apenas 8 meses (de fevereiro a setembro de 2006). No entanto, trabalhei nesse período com uma professora que

acreditava na aprendizagem dos estudantes, respeitava-os, propunha desafios e criava possibilidades.

Esse período na APAE reforçou ainda mais o interesse em trabalhar com/na Educação Especial. Foi então que me dediquei por várias semanas a estudos sobre desenvolvimento infantil para tentar uma vaga como professora de crianças com deficiência física em uma organização social.

As inúmeras noites estudando valeram. Em outubro de 2006, consegui ingressar nessa instituição, que estava iniciando as atividades na cidade de Joinville. Era uma instituição nova na cidade, um trabalho novo com uma função diferente da que exerci até então, que novamente exigia que eu iniciasse novos estudos. No mesmo ano de 2006, começo a pós-graduação em psicopedagogia com enfoque clínico e institucional.

O trabalho com crianças e adolescentes com deficiência física provocou angústias e incertezas que não eram mais supridas apenas com os estudos autônomos. Junto desses sentimentos, havia o de impotência, que fortemente surgia ao ouvir as falas das professoras que trabalhavam com os estudantes com deficiência nas escolas regulares, as quais se direcionavam à nossa instituição em busca de auxílio para a prática docente, já que os estudantes eram por nós atendidos. Aproximar-se dessas professoras para conversar, discutir dificuldades e possibilidades tornou-se cada vez mais provocador.

Por esses motivos e com o propósito maior de implementar uma proposta para o processo seletivo de entrada no Mestrado em Educação, no ano de 2012, cursei duas disciplinas como estudante em regime especial. Dentre as disciplinas, a de “Inclusão Social, Escolarização e Deficiência” possibilitou um aprofundamento nas questões específicas que faziam/fazem parte das minhas certezas e incertezas no trabalho com os estudantes considerados da EE, favorecendo a clarificação de conceitos e sustentando o desejo de desenvolver um estudo nesta área.

Com a entrada no Mestrado em Educação como estudante em regime regular, em 2013 inseri-me no projeto intitulado Ensino especializado e trabalho docente: um estudo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (ENTEJ), o qual possibilitaria o desenvolvimento de um estudo no campo da EE.

O projeto ENTEJ, iniciado em 2013, possuía uma série de intenções de pesquisa no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no

município de Joinville, visto que se trata de um novo e recente serviço em âmbito nacional, assim como municipal. No caso de minha pesquisa, minha orientadora e eu decidimos nosso objeto de estudo: o trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Joinville nas vozes das professoras que atuam nesse serviço.

Rego (1998) aponta para a importância de conhecer a realidade do professor, o que ele pensa, suas concepções e crenças, pois são conhecimentos e experiências que podem trazer contribuições à pesquisa educacional. Não se trata aqui de centralizar a política nesses profissionais, mas trazer as concepções de quem está no centro de uma recente estratégia pedagógica do governo, que precisa ser conhecida e avaliada em todos os aspectos.

Ao referir-se às mudanças mais recentes na organização escolar e às interferências no trabalho docente, Oliveira (2004, p.1139) orienta que conhecer o cotidiano das escolas é uma das formas de “compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente”.

Para tanto, inicio os estudos sobre a temática escolhida, buscando pesquisas para fazerem parte de meus aportes teóricos, os quais apresento brevemente a seguir.

Um dos estudos que norteou esta pesquisa foi o de Baptista (2011). O autor propõe reflexões sobre os serviços especializados destinados às pessoas com deficiência e aponta para os investimentos que ocorreram nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a partir de 2005, como serviço prioritário aos estudantes considerados da EE.

Ao longo das buscas por aportes teóricos, percebeu-se nas leituras que o momento atual é de amplas discussões no campo da educação, especialmente no que se refere à inclusão de todos na escola. A Política de Educação Inclusiva tem mobilizado para a democratização do ensino e reconhecimento da diversidade no contexto escolar. A Educação Especial, que é parte da chamada Educação Inclusiva, vivencia nas duas últimas décadas avanços em discussões e políticas, principalmente quanto à implantação de serviços que apoiem os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Como serviço prioritário oferecido aos estudantes considerados da EE, o AEE assume um protagonismo na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008 (PNEE-EI). Tal protagonismo deve-se à forma como esse serviço tem se configurado, agora não mais substitutivo ao ensino comum, mas prestado de forma complementar/suplementar aos estudantes público-alvo da EE que frequentam as escolas regulares.

Para ofertar o AEE, o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Salas de Recursos Multifuncionais como estratégia pedagógica da escola, que disponibiliza recursos com o intuito de assegurar aos estudantes condições de acesso, participação e desenvolvimento da aprendizagem.

Com ampla difusão pelo país a partir de 2007 o Programa de Implantação das SRM, instituído pela Portaria nº 13 de Abril de 2007, tem por objetivo “Apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas escolas comuns do ensino” (Art. 1º da Portaria nº 13 de Abril de 2007).

Desse modo, a escola regular permanece com a responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes considerados da EE, mas passa a contar com as SRM como locus prioritário do AEE, não mais substitutivo ao ensino comum, pois orienta que este deva ser oferecido no turno inverso ao da escolarização dos estudantes. Desse modo, concorda-se com Baptista (2011, p. 60) quando salienta:

Essa perspectiva exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, articuladas e que garantam o acesso ao conhecimento, assim como a oferta de apoios demandados por um grande contingente de alunos.

Outro aporte teórico que fez parte desta pesquisa foi o estudo de Jesus (2013). Com base em narrativas de professoras que atuam no AEE, a autora adverte para a importância de compreender os sentidos dados pelas professoras a esse serviço. “Precisamos entender por quais trilhas estão caminhando, que possibilidades e tensões vislumbram” (JESUS, 2013, p.145).

De acordo com as perspectivas acima, compreendendo o protagonismo do AEE e também do(a) professor(a) que atua nesse serviço, tem-se como objetivo central desta pesquisa: *Conhecer o trabalho docente do Atendimento Educacional*

Especializado na Rede Municipal de Ensino de Joinville pelas vozes¹ das professoras que atuam nesse serviço. Esse objetivo se desdobra nas seguintes questões de pesquisa:

- O que dizem as professoras especializadas² sobre o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado?
- Como se dá a articulação entre professoras especializadas e demais profissionais da escola?
- O que pensam as professoras especializadas sobre as condições de trabalho para o Atendimento Educacional Especializado?
- O que as professoras especializadas dizem em relação ao processo de escolarização dos estudantes considerados da Educação Especial?
- Quais critérios são adotados pelas professoras especializadas e demais profissionais da escola para que o estudante tenha o apoio do AEE?

Para a realização da presente pesquisa, o estudo foi desenvolvido com as professoras que atuam no AEE da Rede Municipal de Ensino de Joinville por meio da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevista semiestruturada com uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial do município.

Em termos estruturais, a dissertação apresenta quatro capítulos, assim distribuídos: o primeiro compreende a fundamentação teórica referente ao trabalho docente, a EE e suas conexões com o Atendimento Educacional Especializado.

No segundo capítulo, contextualiza-se a Educação Especial no Brasil, a trajetória constitutiva do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais, assim como o balanço das produções científicas sobre a temática pesquisada. No último

¹ Nesta pesquisa, as vozes são das professoras do AEE, que foram as protagonistas do estudo. 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” (BUDNOVA, 2011, p. 270). As vozes das professoras representam suas posições ideológicas, éticas, suas concepções e entendimentos sobre o trabalho que desenvolvem e as relações que o envolvem.

² Denominaram-se professoras especializadas as docentes participantes desta pesquisa, que trabalham no AEE da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Mesmo que nem todas sejam especializadas para atuar nesse serviço, como se observará no capítulo 4, foram assim nomeadas por tal trabalho configurar-se como especializado.

subcapítulo é relatada a história da organização da Educação Especial, do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais no município estudado.

No terceiro capítulo, discorre-se sobre o percurso metodológico adotado para a organização e desenvolvimento da pesquisa. Também se encontram os instrumentos para a coleta dos dados, assim como seu processo de análise.

No capítulo quatro são apresentados os dados da pesquisa. No primeiro subcapítulo está o perfil das participantes da pesquisa e nos três seguintes, as vozes das professoras sobre o seu trabalho: o conhecimento sobre a sua função enquanto professora especializada, a organização do serviço, formação, condições de trabalho e a aprendizagem dos estudantes.

Nas considerações finais são realizadas algumas inferências sobre os resultados da pesquisa, discussões e análises das questões trazidas pelas participantes.

Espera-se, com este estudo, poder contribuir como parte do desenvolvimento histórico e científico da educação, não se constituindo apenas como constatador da realidade, mas configurando-se como conhecimento colaborador e provocador para avançar nas discussões acerca do processo de escolarização dos estudantes que recebem o suporte da Educação Especial.

1 TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências.

Dalila Andrade de Oliveira

Para iniciar as considerações sobre o trabalho docente e os aspectos que o envolvem e o determinam, inicialmente serão abordadas as dimensões que o trabalho ocupa: trabalho como condição básica e fundamental de toda a vida humana, como necessidade, direito e dever; trabalho como atividade essencialmente humana.

Ao concordar-se com a afirmação de Oliveira (2010, p.1) de que “educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências”, tratar-se-á das questões acima elencadas para então fazer as relações entre trabalho e educação/trabalho docente.

O trabalho é uma especificidade humana, uma atividade vital, imprescindível a todos, porque por meio dele o ser humano transforma os bens da natureza para atender às suas necessidades³, o que, para Marx (1988, p. 142),

antes de tudo, [...] é um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida.

No mesmo sentido, Frigotto (2006) assinala que é por meio da ação consciente do homem sobre o trabalho que o ser humano cria e recria sua própria existência, transformando-se de ser da natureza para ser social.

³O ser humano, diferentemente dos animais, transforma/domina os bens da natureza para que esta o sirva. Ele assim o faz movido por um objetivo, e para isso ele precisa de habilidades, conhecimento e instrumentos por meios dos quais buscará o que precisa/quer.

Engels (2004, p.22) aponta o trabalho como resultado da crucial diferença entre homem e macaco: “[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a”.

Essa perspectiva confere ao trabalho, posição central na interação entre homem e natureza e aponta essa atividade como elemento fundamental para entender o desenvolvimento da sociedade (SELL, 2001).

A compreensão de que o trabalho é elemento constituinte da sociedade é melhor entendida quando Sell (2001, p.78), ao discorrer sobre a teoria marxista, destaca:

O trabalho não só é uma condição indispensável da vida social, mas também é o elemento determinante para a formação do ser humano, seja como indivíduo, seja como ser social. Sem o trabalho não haveria nem ser humano, nem relações sociais, nem sociedade e nem mesmo história.

Nesse sentido, na perspectiva dialética, “existe uma eterna relação entre indivíduos e sociedade, que faz com que tanto a sociedade quanto o homem se modifiquem, desencadeando o processo histórico-social” (SELL, 2001, p.78).

No entanto, junto das ações do homem sobre a natureza, há a ação/domínio do homem sobre o homem. Esse aspecto refere-se ao processo de trabalho no capitalismo e aos antagonismos entre as classes dominantes e as oprimidas, questão profundamente estudada por Marx. Para esse autor, no capitalismo, o trabalho transforma-se em trabalho alienado, pois engendra um princípio de exploração. Ao mesmo tempo em que o trabalho coloca-se como forma de atender às necessidades dos homens, historicamente metamorfoseou-se em meio para a exploração de uns sobre os outros. No capitalismo, o trabalho torna-se mercadoria, pois a relação que se dá entre quem despende a força de trabalho (o assalariado) e quem a compra/explora (ou seja, quem detém a propriedade privada do capital) é desigual.

Embora a relação primeira do homem com o trabalho seja a de suprir suas necessidades básicas e que, por meio dele, exista a relação de exploração de uns sobre os outros, o trabalho possui ainda a dimensão libertadora. De acordo com Frigotto (2010), a dimensão do trabalho como mundo de necessidade está articulada à dimensão-mundo de liberdade. Para o autor, é a partir da resposta às suas

necessidades básicas “que o ser humano pode fruir do trabalho mais especificamente humano – trabalho criativo e livre ou trabalho não delimitado pelo reino da necessidade” (FRIGOTTO, 2010, p.20). Aqui a dimensão ontológica do trabalho (dimensão criadora da vida humana) diverge à forma como o trabalho se configura no capitalismo.

Vásquez (2011, p.406) também chama a atenção para essas dimensões, mas as nomeia de outra forma:

A essência humana é concebida como trabalho, mas como trabalho oposto ao alienado. [...] como essência humana (o trabalho como atividade criadora, consciente, livre na qual o homem se afirma e se reconhece) e a existência social e histórica (o trabalho alienado como atividade na qual o trabalhador não se reconhece e se nega a si mesmo).

Como exemplo da ação criativa do homem pelo trabalho, podem-se destacar os avanços científicos, técnicos e tecnológicos que são frutos da atividade [do trabalho] do homem sobre a natureza.

No entanto, esses avanços “[têm] se potenciado cada vez mais, como forças produtivas do capital contra o trabalhador” (FRIGOTTO, 2006, p.250), isso porque, ao invés de servir ao trabalhador, seja para diminuir a sua jornada de trabalho ou melhorar as condições para tal, ocorre o inverso ao se deslocar de forma ainda mais intensa o trabalho sobre o trabalhador. Quanto mais se lucra, mais o trabalhador é explorado.

Chegou-se a acreditar que os avanços científicos, técnicos e tecnológicos conduziram ao fim do proletariado, e, como consequência disso, a superação da sociedade de classes. Entretanto, Frigotto (2006, p. 244) salienta o equívoco dessas afirmações, assim como a visão de “pura negatividade”, como se tais avanços pudessem apenas trazer consequências negativas à vida do homem. O autor esclarece, ainda, que é a forma como historicamente foram constituídas essas ações criativas do homem pelo trabalho, “como forças produtivas destrutivas, expropriadas e alienadoras do trabalho e do trabalhador, sob o sistema capital”, que assim as fizeram. (FRIGOTTO, 2006, p. 250). Mas não é algo intrínseco a elas: transformam-se da maneira como são concebidas/dominadas, “apropriadas social e historicamente sob o sistema” capitalista.

Nesse sentido, também a compreensão das diferentes formas como o trabalho pode se apresentar são verificadas nas contribuições de Antunes (2009, p.265), que, ancorado na teoria marxista, esclarece:

[...] o trabalho é expressão viva da contradição entre a positividade e negatividade, uma vez que, dependendo dos modos de vida, da produção e da reprodução social, o ato laborativo pode tanto criar como subordinar, tanto humanizar como aviltar. É tanto um instrumento de liberação como fonte de escravidão. Pode tanto emancipar quanto alienar. Isso depende, essencialmente, da forma como são plasmadas as relações sociais de produção.

Outra dimensão que o trabalho ocupa encontra-se na transformação do próprio ser humano pelo trabalho, no entendimento de Tardif e Lessard (2011, pp. 28-29):

O processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz.

A ideia de que o trabalho modifica o homem pode ser relacionada com as dimensões de dever ético e político e como princípio educativo, conforme se vê:

Por ser o trabalho a atividade pela qual o ser humano estabelece intercâmbio com a natureza, o mesmo constitui-se em dever ético e direito inalienável. Dever, porque quem não trabalha para satisfazer suas necessidades explora o trabalho de outrem. Direito, porque ao negar-se a possibilidade desse intercâmbio, nega-se a possibilidade à reprodução da vida. Esse é o sentido ético-político do trabalho como princípio educativo ou de sua socialização desde a infância. (FRIGOTTO, 2010, p. 03)

Segundo Frigotto (2006), desde a infância os seres humanos precisam aprender o sentido do trabalho, ou seja, que é por meio dele que se consegue suprir suas necessidades. Contudo, o autor esclarece que não está afirmando que as crianças devam trabalhar, no sentido de “exploração capitalista do trabalho infantil”; trata-se de dar-lhes possibilidade de participar das tarefas de produção, cuidar de sua vida e da vida coletiva, compartilhando das atividades próprias de sua idade,

para que não os criemos para explorar o trabalho dos outros ou, nos termos de Gramsci, não se constituam em *mamíferos de luxo*.

Portanto, ao discutir as dimensões que o trabalho ocupa – trabalho como mundo de necessidade, como mundo de liberdade, como dever e como direito –, entende-se que os processos educacionais – e também a escola – constituem-se em práticas sociais mediadoras, formadoras da sociedade em que vivemos, e podem se constituir em instrumentos de crítica a essas relações sociais perversas de exploração, sendo elas promotoras de uma sociedade que afirme o ser humano “*como medida de todas as coisas e os bens do mundo como bens de todos os seres humanos*” (FRIGOTTO, 2005, p.24, grifos do original), o que, para Freire (2011), caracteriza-se como a ética universal do ser humano.

Dessa maneira, torna-se difícil desvincular as discussões sobre educação e escola sem falar do trabalho no sistema/sociedade capitalista, suas determinações e influências na e sobre a educação/escola. Saviani (2009, p.28) destaca que “[...] a escola é determinada socialmente; [...] sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. Assim, a relação que se procura estabelecer entre o trabalho da/na educação/escola se dá ao entender que esta pode oferecer as condições para a superação da alienação e exploração, sendo desenvolvida com base no entendimento dessa sociedade e transmissão do “conhecimento poderoso⁴”.

Com as afirmações de Saviani (2009) e para complementar o entendimento sobre as relações da escola com a sociedade, Severino (2006, p.312) esclarece que:

A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isso quer dizer que ela deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação.

⁴ “Conhecimento poderoso” é um termo cunhado por Young (2007). É aquele que a instituição escolar possui e refere-se ao que “pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, pp. 1293-1294). Para esse autor, a “transmissão do conhecimento poderoso pressupõe o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento”.

Nessa mesma perspectiva, incluem-se as considerações de Frigotto (2006, p.241):

[...] as relações sociais capitalistas constituem um bloco histórico dentro do qual se articulam dimensões da estrutura econômico-social e da superestrutura ideológica e política. Isso significa que, dentro de uma compreensão dialética da realidade histórica, as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas. Por esse motivo, embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela. A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

Desse modo, ao assumir o potencial da escola como força de promoção/ desenvolvimento de movimentos de resistência e contraposição à dominação e alienação, admite-se a sua função social como mecanismo de emancipação dos sujeitos e, por isso, imprime-se a necessidade de (re)conhecer o trabalho docente dos que atuam nessa instituição.

Por trabalho docente entende-se “uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas ou em instituições de educação” (OLIVEIRA, 2010, p. 01) como todos os que estão envolvidos no ato educativo, como professores, coordenadores, atendentes e estagiários. No entanto, os estudos e referências ao trabalho docente relacionam-se mais fortemente ao trabalho do professor. Isso porque são mais numerosos no contexto escolar e por serem eles os que encaram de maneira mais significativa o ato educativo (OLIVEIRA, 2010).

A formação docente (inicial e continuada), prática pedagógica, condições e processo de trabalho são, entre outros aspectos, os que, para Duarte (2011), envolvem o trabalho docente.

Tardif e Lessard (2011, p. 37) apontam que:

Como qualquer outro trabalho humano e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações, também a docência carrega necessariamente um *peso de normatividade*, e igualmente outras coisas que se precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo...(grifos do original)

No entender de Oliveira (2010, p. 01):

Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou o certificado que foi conferido ao sujeito, **mas seu labor, sua experiência no processo educativo de quem educa ou contribui para.** (grifos meus)

Esses entendimentos indicam que, ao se estudar o trabalho docente, há que se considerar os elementos constituintes do processo de trabalho, que, conforme Marx (1983, p.143), são três: “primeiro, o trabalho em si, ou seja, a atividade adequada a um fim; [...] segundo, o objeto sobre o qual o trabalho é realizado, [...] terceiro, os meios, a matéria, os instrumentos que se aplicam ao trabalho”.

O trabalho em si do professor refere-se ao ato de ensinar, e quem ensina o faz para alguém (ROLDÃO, 2008). Nesse caso, o “objeto” de trabalho dos professores são os estudantes, e os instrumentos para tal atividade podem ser tanto os aspectos materiais de que precisa como seus saberes, conhecimentos e habilidades. De acordo com Marcelo (2009, p. 126):

O ensino deve se inserir na comunidade e se conectar com a vida dos alunos construindo comunidades de aprendizagem relevantes e adequadas para responder às necessidades e interesses dos alunos, como cidadãos com o direito de aprender.

Nesse sentido, o trabalho docente possui ainda a função social-pública, a de profissional da educação que tem o dever público e ético de ensinar, e, por meio do seu trabalho, garantir o direito de aprender dos estudantes. Para Roldão (2008), além da função de ensinar, o professor é aquele que faz alguém aprender. O que o caracteriza como tal é a “difícil competência de *fazer aprender*. É professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de *fazer aprender*” (ROLDÃO, 2008, p. 82, grifos do original).

Por se tratar de um trabalho que tem como “objeto” o ser humano, confere-se a ele significativa complexidade. De acordo com Tardif e Lessard (2011, p.28), “a presença de um ‘objeto humano’ modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador”, impondo certos limites, já que não dependerá apenas de sua atividade docente para com o estudante. Encontra-se numa trama de multideterminações e “ao mesmo tempo cria espaços de autonomia relativa”

(KUENZER e CALDAS, 2007, *apud* DUARTE, 2011, p.164). A essas compreensões, pode-se relacionar com os achados dos estudos dedicados à temática do trabalho docente.

Estudos que tratam do trabalho do professor (DUARTE, 2011; OLIVEIRA, 2004) apontam para um processo de precarização e intensificação do trabalho docente, advindo principalmente a partir das reformas educacionais da década de 1990, que tinham por objetivo a “educação para a equidade social”, demarcada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien.

Para atingir a finalidade de Educação para Todos, amplia-se no Brasil a oferta de Educação Básica, o que provoca mudanças nas instâncias econômicas, sociais e políticas e novas exigências para o exercício da profissão docente. Expande-se a Educação Básica, mas não há na mesma proporção investimentos financeiros que focalizem também as condições para o trabalho docente. Nas palavras de Oliveira (2010, p.24), “o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado”. Um dos exemplos está no trabalho com os estudantes com deficiências.

A relação das reformas educacionais com a profissão docente se faz pelas transformações que a partir de então se imprimiram à atividade do professor. Parte das referidas mudanças na Educação Básica compreende a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, e, com isso, a necessidade de sua reorganização para receber e atender a esses estudantes. Tal reorganização compreende, em grande proporção, o trabalho do professor, que embora permaneça com a função de ensinar algo a alguém, passa a desenvolvê-lo com estudantes que possuem diferenças significativas⁵ no processo de escolarização, os quais até então pouco faziam [ou não] parte de seu trabalho⁶.

⁵ “Diferenças significativas” ou “significativamente diferente” é um termo cunhado por Amaral (1998) ao referir-se às pessoas com deficiência. Para a autora, o termo diferença significativa demarca uma diferença que não é vivenciada com tranquilidade em uma determinada sociedade. Assim, a deficiência seria uma diferença significativa que se coloca como provocadora das/nas interações sociais, de modo a levar a uma relação que pode aproximar ou afastar os outros que não partilham dessa diferença, dependendo muito de como o entorno social lida com a diferença significativa.

⁶ Conforme os dados da PNEE-EI (2008, p. 06), verifica-se um crescimento de 640% no ingresso de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular, “passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.312 em 2006”.

Na esteira dessa reorganização, como novo e principal serviço⁷ apoiante aos estudantes considerados da EE⁸ que frequentam as escolas regulares e também os profissionais que ali trabalham, está o AEE, agora realizado nas próprias escolas, tendo como lócus, as Salas de Recursos Multifuncionais. Assim como sua configuração distingue-se da sala de aula comum, o trabalho do professor que atua nesse serviço também possui características e objetivos diferenciados.

A esses professores incumbe-se a responsabilidade de elaboração e execução do plano do AEE, definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, artigo 10, inciso IV, como: “identificação das necessidades educacionais especiais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009, art. 10º), em articulação com familiares, demais setores envolvidos com o estudante e seus professores da escola, conforme descrição 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. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2009, artigo 13º, grifos meus)

De acordo com a descrição das funções do professor que atua no AEE, a ele incumbe-se uma série de atividades que estão mais relacionadas a um saber-fazer

⁷ O programa de implantação das Salas de Recursos teve início no ano de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de Abril de 2007.

⁸ De acordo com a PNEE-EI (2008), são considerados estudantes da Educação Especial aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

específico ao trabalho com estudantes público alvo da EE. Essas atividades são consideravelmente diferentes das que os(as) professores(as) das escolas regulares exerceram nas duas últimas décadas, já que tais estudantes eram atendidos em sua grande maioria nas escolas especiais, com objetivos que não contemplavam o processo de escolarização da escola comum.

Esse saber-fazer indica a necessidade de possuir e desenvolver habilidades e conhecimentos diversificados, mas específicos, seja para o uso dos diversos recursos tecnológicos, de acessibilidade, seja para o trabalho de acompanhamento dos recursos pedagógicos junto aos estudantes e profissionais da escola. Esses saberes estão, pode-se dizer, em fase de reconhecimento e construção, já que se trata de uma nova função no contexto escolar regular.

Para Oliveira (2010, p.141), há uma série de condições concretas a serem consideradas para a realização do trabalho do professor, tais como:

Estrutura e organização da escola, das condições de trabalho do professor e das possibilidades delineadas pelas políticas educacionais em toda sua plenitude. Além desses aspectos, há outro, muitas vezes desconsiderado nas proposições de formação e atuação docente: o sentimento do professor, a relação que estabelece com o seu trabalho e a forma como se apropria, no contato diário com seus alunos, da história e da existência de cada um deles [...].

Nessa perspectiva, os aspectos que compõem o trabalho docente dos professores no AEE, como as condições de trabalho e a formação, precisam ser disponibilizados de tal forma que possibilitem a ele realizar seu trabalho junto ao estudante, família, professores da sala de aula comum e demais profissionais da escola, de modo a cumprir com a função de apoio ao estudante e a todos aqueles envolvidos com o seu processo de escolarização.

As atribuições/funções do professor no AEE conferem centralidade ao seu trabalho em relação às condições para a aprendizagem do estudante da EE, já que a ele cabe identificar, elaborar, acompanhar, orientar, organizar e estabelecer parcerias para promover a aprendizagem.

A discussão sobre o trabalho docente na escola e o desempenhado pelo professor que atua no AEE – como aquele que, junto aos demais profissionais da escola, irá pensar condições para a aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial – faz parte do que aqui se entende por inclusão escolar,

como uma educação acolhedora e para todos. Uma proposta de educação, na qual o conhecimento produzido não obedece a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. (JESUS, 2010, p. 232)

Como finalidade dessa escola [inclusiva], como instituição acessível, acolhedora, pensada e organizada para todos, temos a compreensão de 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 para elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Jesus (2010) aponta que, para pensar e trabalhar a escolarização dos estudantes considerados da Educação Especial numa escola de fato inclusiva – ou seja, aquela que acolhe e disponibiliza os saberes/conhecimentos a todos –, são necessárias práticas de colaboração. Pensar e agir assim é assumir que todos os estudantes são de toda a escola, e não apenas do professor da sala de aula ou do AEE. É, ainda, compartilhar os “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).

Para isso, acredita-se que se chegará a pensar em escola inclusiva e redes de colaboração, se por parte dos envolvidos no trabalho docente houver a concepção de que todos os estudantes não só podem aprender como têm esse direito. Rego (1998) explica que o conhecimento do professor sobre a aprendizagem é particularmente importante na medida em que suas formas de avaliação, objetivos, ações pedagógicas e suas considerações acerca do desempenho dos estudantes dependam intimamente da concepção de desenvolvimento humano adotada.

Nessa perspectiva, é necessário que sejam provocadas reflexões acerca das concepções de homem, aprendizagem e desenvolvimento adotadas pelo professor e pelos demais profissionais da escola, já que estas se relacionam às ações educacionais realizadas por cada um e no coletivo. A concepção de sujeito histórico-cultural, cuja aprendizagem é entendida como um processo possível e de direito a

todos os estudantes – mesmo que variável em forma e ritmo –, da qual deriva o desenvolvimento, abre possibilidades para que a escola e seus profissionais concebam o estudante como ser único e em contínua transformação e se responsabilizem pelo processo de escolarização de todos e de cada um.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) especializados(as) precisa considerar as necessidades específicas dos estudantes de modo a contribuir com a participação e interação nas atividades escolares, tendo como objetivo principal a aprendizagem. Logo, entende-se que, para cumprir com sua função, tanto professores(as) especializados(as) como os(as) professores(as) da sala comum precisam ter adequadas condições de trabalho, recursos e espaço-tempo para articular ações conjuntas.

Desse modo, questionamentos sobre como ensinar os estudantes que apresentam necessidades diferenciadas no processo de escolarização, em que condições, espaços e a quem de fato compete essa responsabilidade são demandas atuais de uma escola que quer (e/ou se diz) inclusiva.

No capítulo seguinte, será apresentada a trajetória da EE no Brasil, do AEE e a recente constituição das SRM como estratégia pedagógica apoiante ao processo de escolarização dos estudantes, assim como um balanço das produções acadêmicas e a contextualização do município estudado.

2 A TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PONTO DE PARTIDA PARA PENSAR O PRESENTE

O presente capítulo apresenta o percurso histórico da Educação Inclusiva no Brasil com ênfase aos movimentos e legislações na EE e destaque aos dispositivos pedagógicos oferecidos pelo poder público aos estudantes da Educação Especial, como o AEE e as SRM. Apresenta, ainda, a produção do conhecimento acadêmico sobre a temática pesquisada e, por fim, o processo de implantação e organização das SRM na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

2.1 O Atendimento Educacional Especializado e os diversos momentos de sua constituição

Para iniciar as discussões sobre o AEE, acredita-se ser esclarecedor conhecer brevemente o percurso histórico e os desdobramentos do movimento da inclusão escolar no Brasil para, então, focar na Educação Especial e seus serviços.

Quando se fala em movimento de inclusão, a referência não se restringe à educação e nem somente às pessoas com deficiência. Saraiva (2008, p.83) salienta que a “inclusão refere-se a uma proposta em que a sociedade respeite as diferenças suscitadas pelo nível socioeconômico, cor, credo religioso, sexo, idade, deficiência ou necessidade educacional especial”. Refere-se, ainda, ao processo de universalização e garantia de direitos humanos a todos da sociedade.

Nesse sentido, ao promover um movimento de inclusão, admite-se que nessa sociedade existam excluídos. Excluídos do convívio social, do mundo do trabalho, da educação, da cultura etc. Logo, essas exclusões têm o “escopo analítico fundamental [...], que é a injustiça social” (SAWAIA, 2009, p. 07).

Abordar a questão da exclusão social é primeiramente entendê-la como um processo histórico, complexo, vivido de formas diferentes pelos diferentes grupos sociais. Desse modo, a utilização da palavra “exclusão” não caberia para se referir àqueles que “são vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes”

(MARTINS, 1997, p.14). Isso porque falar em exclusão, excluído, remete a algo estático, imutável, sem ter o que fazer para mudar tal situação. Com isso, as discussões se dirigem para o que não se tem, impedindo-nos de discutir as formas como esses grupos estão inseridos nos processos e relações sociais. Postula-se, então, que todos estão incluídos na sociedade, mas podem ser de formas subalternas, indecentes, perversas (MARTINS, 1997).

Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. [...] É processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. (SAWAIA, 2009, p. 09)

Na época do Brasil Colônia e Brasil Império, a restrição à escolarização atingia as pessoas com deficiência, mas também os que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, as “crianças sem vestimentas ou costumes ‘adequados’” e o chamado “[...] grupo de ‘anormais’” (KASSAR, 2011, p. 43). Essa situação, segundo a autora, era “apenas um aspecto dos problemas educacionais brasileiros, visto que possuía um alto índice de pessoas analfabetas” (KASSAR, 2011, p.43). Não apenas as pessoas com deficiência estavam à margem da sociedade e da escola, mas também grande parte da população brasileira da época⁹.

Em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, as primeiras iniciativas brasileiras aconteceram no período Imperial. Em 1854, por meio do Decreto nº 1.428, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e em 1857, pela Lei nº 839 de 26 de setembro, fundou também o Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro, com foco na aprendizagem de ofícios por meio de oficinas (MAZZOTTA, 2011; BRASIL, 2010).

Na primeira metade do século XX, em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada em trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual. Em 1945, na Sociedade Pestalozzi, surge o primeiro Atendimento Educacional

⁹ No final do século XIX, cerca de 84% da população brasileira era considerada analfabeta, pois não tinham acesso à instrução (KASSAR, 2011).

Especializado às pessoas com superdotação/altas habilidades, e em 1954 é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2010).

No atendimento especializado às pessoas com deficiência física, destaca-se a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, por volta de 1931; o Lar Escola São Francisco, fundado em 1943, também em São Paulo; e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), em 14 de setembro de 1950¹⁰.

Por volta de 1933, “a formação de um grupo de ‘anormais’, para a época, era utilizada seja para seu impedimento de frequência à escola, seja para atenção de uma educação especializada, preferencialmente em escolas especializadas” (KASSAR, 2011, p.43).

Esses primeiros movimentos brasileiros, apesar de marcados pela segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas, superaram o período em que elas eram privadas do convívio social, à medida que se passa a oferecer atendimento especializado. Contudo, esses programas, em sua maioria, efetivaram-se num modelo terapêutico-pedagógico¹¹ ou ocupacional, configurando-se como substitutivos ao ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4.061/61 afirmava, no artigo 2º, ser a educação direito de todos, mas no artigo 88º descrevia que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Nesse documento, a educação para as pessoas com deficiência apresentava-se de forma facultativa e ainda com objetivos de integração¹², e não escolarização.

O problema de acesso à escolarização atingia principalmente as classes populares. As crianças estavam presentes nas fábricas, mas não nas escolas. Até a década de 1960, a taxa de escolarização obrigatória estava longe de sua universalização, configurando-se como um problema social (KASSAR, 2011).

¹⁰Mais informações sobre a criação de instituições especializadas em deficiência intelectual, auditiva, visual, física são encontradas em Mazzota (2011).

¹¹ Esse modelo “tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar” (MICHELS, 2011, p.227) e parte do pressuposto de se trabalhar a reabilitação das condições físicas, intelectuais, entre outras, sem conexão com o contexto escolar.

¹² O movimento de acesso às pessoas com deficiência aos mesmos locais que as demais pessoas da população, desde que tivessem condições de se adaptar à sociedade, foi denominado *integração*. Contudo, observou-se que, mesmo garantido o acesso, a efetiva participação não acontecia.

A universalização da escola fundamental, para a população de 7 a 14 anos, apesar de preceito constitucional, ainda está longe de ser alcançada no Brasil. O não cumprimento da obrigatoriedade escolar conduz ao desperdício de milhões de cérebros, espíritos e vontades, extremamente necessários ao País, mas que marginalizados do processo educacional, pouca contribuição podem dar à sociedade, além de disporem de oportunidades reduzidíssimas de ascensão na escala econômica e social [...]. (MEC, 1975 *apud* KASSAR, 2011, p.44)

Por volta de 1967, as propostas de educação pensadas para as pessoas com deficiência respaldavam-se na ideia de que para o país era menos oneroso que esses sujeitos frequentassem a escola, já que “o indivíduo recebendo educação e tratamento adequados, pode se tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade” (GALLAGHER, 1975 *apud* KASSAR, 2011, p. 45). Ao estarem mais “educados/orientados”, precisariam de menos cuidados assistenciais ou de saúde; logo, a ideia do Estado era garantir-lhes meios de subsistência para isentar-se de uma futura dependência.

A LDB 5.692/72, que altera a LDBEN de 1961, não provoca grandes avanços no sentido de promover condições de acesso e garantir a permanência dos estudantes no ensino regular, por isso acaba por reforçar o “encaminhamento dos alunos para as classes ou escolas especiais, [...] não se efetiva uma política de acesso universal, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar dos alunos com deficiência” (MEC, 2010, p. 11). Nesse mesmo período, os estudantes com superdotação/altas habilidade também não são atendidos em suas necessidades e singularidades de aprendizagem, problemática esta não resolvida ainda nos dias atuais.

Seguindo esse período histórico, pode-se apontar como ação isolada do governo federal para o atendimento educacional às pessoas com deficiência a criação de Campanhas¹³ em nível nacional. Contudo, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Ministério da Educação e Cultura, em 1973, algumas foram extintas e outras passaram a fazer parte desse órgão central, agora responsável pela organização dos atendimentos às pessoas com deficiência no Brasil (MAZZOTTA, 2011). De acordo com Mazzotta (2011, p.59), esse órgão,

¹³ Essas Campanhas configuravam-se como ações do governo federal, concentradas por deficiência, no sentido de “promover” educação e assistência às pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

criado pelo Decreto nº 72.425, tinha “a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

Até o final da década de 1980, os estudantes atendidos pelo setor público eram aqueles com deficiências leves e muito repetentes. “Os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais” (KASSAR, 2011, p. 46).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988, que visualizaram-se princípios que delinearão novos rumos para o Brasil e avanços para a educação, principalmente por ter início a disseminação sobre as ideias acerca da educação inclusiva. Já no artigo 1º, incisos II e III da Constituição Federal de 1988, como fundamentos da República estão a “cidadania e a dignidade da pessoa humana” e, como objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV).

A educação passa a ser direito de todos, dever do Estado e da família (artigo 205), e a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I) é um dos princípios para o ensino, sendo orientado que ocorra na rede regular, assim como o “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Ambos tornam-se “dever do Estado com a educação” (artigo 208, inciso III).

A Constituição Federal de 1988 fortalece e é fortalecida com as discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência, iniciada intensamente na década de 1990 – no contexto das reformas educacionais –, com os movimentos nacionais e internacionais, que sinalizavam para a inclusão social e educacional¹⁴. A partir de então, o discurso da “Educação para Todos” é corrente, a escolarização das pessoas com deficiência passa a ser re(pensada) e a política educacional a ser vista como política pública, o que gera mudanças no sistema de ensino (KASSAR, 2011).

Como importantes contribuições na ampliação dos debates sobre a educação e o desenvolvimento de escolas inclusivas no país, destacam-se os seguintes

¹⁴ Com a crise econômica e os significativos atrasos educacionais, o Brasil é um dos países que precisa adequar-se às exigências internacionais para garantir empréstimos financeiros. Por isso, é pressionado pelos organismos internacionais (destacam-se o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Banco Mundial) a aumentar o desempenho escolar e inicia um processo de promoção à participação e inclusão escolar daqueles que historicamente ficaram à margem da sociedade (KASSAR, 2011).

acordos internacionais, entendidos como documentos norteadores, assim como a legislação brasileira. Como documentos norteadores têm-se:

- a) A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, Tailândia, 1990). Esse acordo assume o compromisso da educação para todos ao entender que esse é um direito fundamental de homens e mulheres de diferentes idades e todo o mundo;
- b) Declaração de Salamanca (UNESCO, Espanha, 1994), que reafirma o compromisso de educação para todos, independentemente das diferenças individuais, e institui princípios, políticas e práticas na área das “Necessidades Educativas Especiais” (NEE);
- c) A implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo MEC em 2008, que, ao seguir o movimento mundial de educação inclusiva, provoca a escola regular para que não apenas atenda a todos os estudantes, mas que principalmente mobilize-se para adequar-se à nova realidade.

E, como legislações brasileiras são:

- d) Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996 (BRASIL), que, em seu Artigo 3º, prevê o ensino ministrado com base em princípios de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Inciso I) como dever do Estado com a educação escolar pública e ainda:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Artigo 4º, Inciso III) (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- e) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, que tem como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência e, como princípios, o respeito pela dignidade humana, a

participação e inclusão na sociedade, não-discriminação, o respeito pela diferença, entendendo a deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;

Como se pôde observar, os documentos supracitados são indicativos e contributivos no que se refere às discussões sobre inclusão. Com esses documentos, aspectos importantes sobre direitos, respeito às diferenças e principalmente educação, na década de 1990 começam a fazer parte das preocupações do governo e tomam força ao influenciarem as políticas de Educação Inclusiva e Especial no Brasil.

Ainda na referida década, apesar dos princípios desses acordos – educação para todos, independentemente das diferenças individuais –, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994 – a primeira no Brasil que tratou especificamente da Educação Especial –, configurou-se como um movimento contrário ao da inclusão e ao que internacionalmente se discutia por orientar o acesso às classes comuns do ensino regular “àqueles que ‘(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC, 1998, p.19). O direito estava garantido desde que o estudante “aprendesse como os demais”, logo, não caberia à escola organizar-se para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, mas a eles se adaptarem ao que a escola oferecia.

Anterior à obrigatoriedade de frequência nas escolas regulares, as pessoas com deficiência frequentavam escolas especiais ou instituições especializadas¹⁵ como substitutivos ao ensino regular. Pode-se dizer que esses eram os únicos atendimentos às pessoas com deficiência com alguma (mas pouca) relação com a educação, já que as ações eram de natureza terapêutico-pedagógica.

Observa-se que os avanços na educação não se devem apenas a uma visão preocupada com o lugar ocupado por aqueles que historicamente ficaram à margem da sociedade, mas de uma necessidade do governo em adequar-se às exigências internacionais para garantir empréstimos financeiros e também da preocupação com

¹⁵ São geralmente instituições filantrópicas ou particulares, que atendem exclusivamente às pessoas com deficiência e, por esse motivo, muitas vezes são subvencionadas financeiramente pelo governo.

a instrução da massa trabalhadora, para atender às demandas da indústria. Ainda assim, é evidente que, a partir de então, ocorreram muitas transformações, especialmente no que diz respeito ao incentivo e mobilização política para o ingresso à Educação Básica e, ao longo dos anos, a preocupação com a Educação Especial e os serviços educacionais especializados às pessoas com necessidades diferenciadas no processo de escolarização.

A Educação Especial brasileira organizou-se tradicionalmente como substitutiva ao ensino comum. Fundamentava-se no conceito de “normalidade/anormalidade” e, com isso, determinava “formas de atendimento clínico-terapêutico, fortemente ancoradas nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência” (BRASIL, 2008, p. 06). Foi esse entendimento sobre a Educação Especial que deu margem ao surgimento e, por muitos anos, manutenção das instituições, escolas e classes especiais, pois o pressuposto era de que ‘o problema’, a dificuldade centrava-se no estudante com deficiência, ao contrário dos princípios da atual Política de Educação Especial (2008), que apontam a necessidade de uma reorganização estrutural e cultural da escola para atender às especificidades de todos os estudantes.

Hoje a Educação Especial é definida como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, disponibiliza recursos e serviços de maneira articulada ao ensino comum, não mais a concebendo como substitutiva (NOTA TÉCNICA – SEESP 11/2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 05), que substitui a Política Nacional de Educação Especial de 1994, “defende o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação [...]”. Orienta os sistemas de ensino para garantir:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; **oferta do atendimento educacional especializado**; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação da educação pública. (BRASIL, 2008, p. 14 – grifos meus)

Nesse sentido, cabe ao poder público oferecer o Atendimento Educacional Especializado em todas as etapas e modalidades da educação, organizando-se de forma articulada com o ensino comum e apoiando o desenvolvimento dos estudantes com necessidades diferenciadas no processo de escolarização (BRASIL, 2008).

Conforme Jesus (2013, p.127), “tomado em sua acepção recente, o AEE¹⁶ se presentificou oficialmente com o Decreto nº 6.571/2008 e com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009”.

No Decreto em questão, destaca-se a responsabilização do Ministério da Educação em promover apoio técnico e financeiro, e ainda no art. 3º, inciso I, “implantação de salas de recursos multifuncionais”, definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. O Decreto dispõe sobre o AEE e esclarece:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (§ 1º do Decreto nº 6.571/2008)

De modo a ampliar a oferta de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes considerados da EE, mas de forma articulada ao ensino comum, em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril, o MEC institui o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Tal programa tem por objetivos:

- a) Apoiar a organização da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;

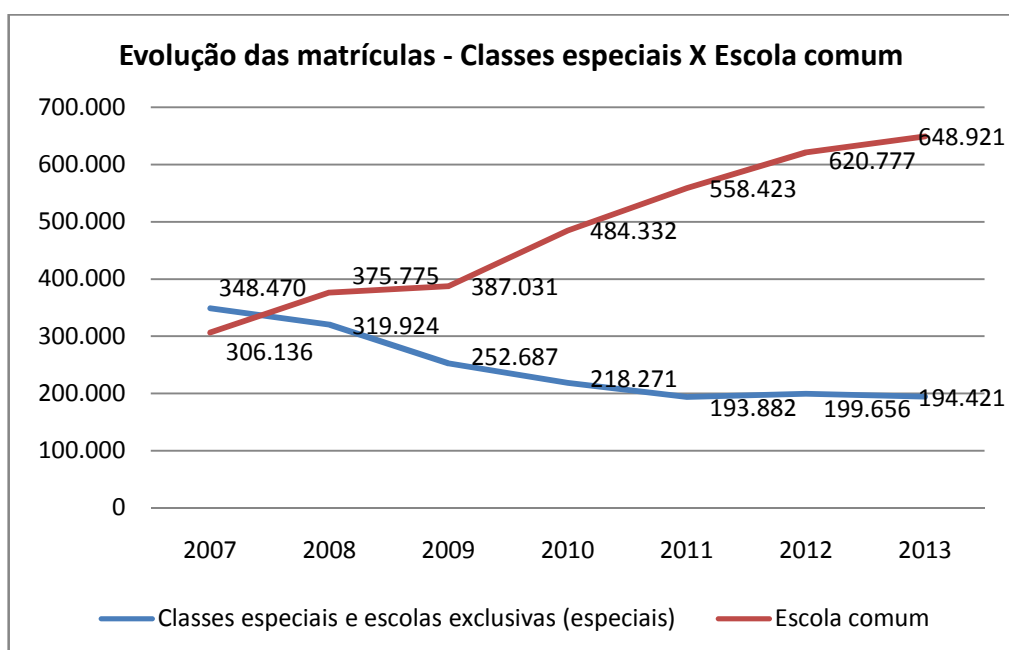
¹⁶A primeira referência ao AEE é por meio da Portaria Interministerial n.477, de 11 de agosto de 1977, regulamentada pela Portaria n.186, de 10 de março de 1978 (MAZZOTA, 2011). Naquele momento, os estudantes atendidos pelo AEE deveriam ter diagnóstico de excepcionalidade (termo utilizado nesse documento), e, em relação ao professor, não havia exigência de que fosse especializado para atuar nas classes especiais, apenas uma recomendação no documento. Os pressupostos estavam alicerçados em ações de “recuperação” e “cura” da deficiência dos estudantes (KASSAR e REBELO, 2013).

- 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.

Atualmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) – extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) – é responsável pelo Programa de implantação das SRM e o entende como parte das políticas públicas inclusivas e como uma ação que atende à necessidade histórica de promover condições de acesso e permanência no ensino regular dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2013).

A obrigatoriedade do governo em garantir acesso à escolarização dos estudantes considerados da EE, junto da Política Nacional de Educação Especial (2008), provoca a ampliação no número de matrículas nas classes comuns do ensino regular. Os estudantes da Educação Especial, como consequência, começam a migrar das escolas e classes especiais para a escola regular, como se pode observar no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Evolução das matrículas de estudantes nas classes/escolas especiais X escola comum



Fonte: Dados tabulados com base no Censo da Educação Básica (MEC), 2014.

Como lócus prioritário para a oferta do AEE estão as Salas de Recursos Multifuncionais que, com o Programa de Implantação das SRM (2007) e a Política Nacional de Educação Especial (2008), aumentam em número¹⁷ pelo Brasil. Conforme se observa na Tabela 1, de 625 salas implantadas em 2007, aumenta-se para 4.300 em 2008. O investimento na ampliação do número de SRM aponta para o protagonismo que esse lócus do AEE assume na atual Política Nacional de EE.

Tabela 1 – Evolução do número de SRM disponibilizadas pelo MEC, por ano e tipologia, a nível nacional.

Sala(s) de Recursos Multifuncionais			
Ano	Tipo I - Múltiplas deficiências	Tipo II - Com recursos adicionais para cegos	Total
2005	215	35	250
2006	376	-	376
2007	499	126	625
2008	4.189	111	4.300
2009	14.480	520	15.000
2010	3.660	90	3.750
2011	12.931	569	13.500
2012	-	-	-
2013	4.000		4.000
Total			41.801

Fonte: Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola – CGPAE –MEC/ SECADI (2014)¹⁸.

De acordo com análises que Baptista (2011, p.66) faz de estudos que tratam das SRM, o autor esclarece que “observa-se o destaque quanto à potencialidade do atendimento em sala de recursos, como suporte que tende a contribuir para a permanência do aluno no ensino comum”.

Em relação à disponibilização dos recursos para as SRM, em 2011 foram também direcionados às salas 1.500 kits de atualização, com materiais e

¹⁷ Existe diferenciação entre as salas de tipo I e tipo II. As de tipo II atendem todos os estudantes considerados da EE, com recursos específicos/adicionais para os com deficiência visual e a tipo I atende todos os estudantes público-alvo da EE.

¹⁸ Os dados da Tabela 1 foram retirados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC/MEC) e algumas complementações foram solicitadas ao MEC, via e-mail, e respondidas pela Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola (CGAE)/SECADI/ MEC, ambas recebidas em 2014.

equipamentos para o AEE de estudantes com deficiência visual¹⁹. Em 2012, não houve implantação de novas salas, mas foram disponibilizados os kits de atualização para deficiência visual, acrescidos de materiais didáticos. Em 2013, não foram disponibilizadas as informações sobre a tipologia das 4.000 SRM implantadas.

Para a constituição das SRM, no Documento Orientador do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, publicado pela SECADI em 2013, são descritos os materiais, recursos e equipamentos que as compõem, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Listagem atual (2011/2012) dos equipamentos e materiais pedagógicos que constituem as SRM.

Equipamentos e Materiais Didático-Pedagógicos
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador <i>wireless</i>
1 <i>Mouse</i> com entrada para acionados
1 Teclado com colmeia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliário
1 Mesa redonda
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro Branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
1 <i>Software</i> de comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra-cabeça superposto – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material Dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias

¹⁹ Os kits de atualização destinados ao AEE de estudantes com deficiência visual são: impressora em Braille (pequeno porte), scanner de voz, máquina de escrever em Braille, 1 globo terrestre tátil, 1 calculadora sonora, 1 Kit de desenho geométrico, 2 regletes de mesa, 4 punções, 2 soroban, 2 guias de assinatura, 1 caixinha de números, 2 bolas com guizo (BRASIL, 2013).

1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória Tátil
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Plano inclinado – Suporte para livro

Fonte: Documento Orientador do Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL/ MEC, 2013).

Observou-se no Documento Orientador que, ao longo dos anos de 2005-2012, houve uma diferenciação dos recursos que compõem as SRM, os quais não se restringem à tipologia (I e II) das salas.

No que se refere às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seu artigo 1º, regulamenta que:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

No artigo 2º dessa Resolução, aponta-se que a oferta do AEE deve ser garantida aos estudantes considerados da EE “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).

Sendo assim, não basta oferecer o Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares, há principalmente que se proporcionar condições a todas as escolas e a cada escola. Não envolve apenas a disponibilização de recursos e a instituição de diretrizes para o serviço, mas a garantia da acessibilidade aos conhecimentos que a escola se propõe a ensinar, envolvimento e compromisso da

escola, participação das famílias e principalmente apoio às necessidades dos professores que atuarão no AEE.

Outro documento que dispõe sobre o AEE é o Decreto 7.611/2011²⁰, em que se reafirma o dever do Estado com a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Art. 1º). Nesse documento também se apresentam as formas de prestação de serviços de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

No referido Decreto, encontram-se também os objetivos do AEE:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Portanto, a escola regular pública permanece com a responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes considerados da Educação Especial, mas passa a contar com as SRM como lócus prioritário do AEE, que, conforme descrito nesses documentos, configura-se de forma complementar e/ou suplementar à escolarização, pois orienta que este deve ser oferecido no turno inverso à sala de aula comum.

A recente trajetória da Educação Especial no Brasil sinaliza para o protagonismo do AEE como serviço de suporte ao processo de escolarização dos estudantes da EE e a escola que frequentam. Contudo, “o acesso e permanência dos estudantes da educação especial não é garantia de que a política educacional é eficiente e eficaz” (GARCIA, 2013, p. 104).

Desse modo, por se tratar de um serviço recente nos contextos escolares brasileiros, exige-se que o mesmo seja visto como processo, o qual não somente pode se configurar de formas distintas como também com diferentes necessidades, desafios e sucessos.

Sendo assim, as pesquisas que se preocupam com a mobilização do governo e organização das escolas para inclusão escolar desses estudantes podem trazer

²⁰ Com este Decreto, revoga-se o 6.571/2008.

contribuições valiosas como parte do desvelamento de tal serviço. Nesse sentido, na seção seguinte, serão apresentadas as pesquisas que têm sido desenvolvidas com as temáticas do AEE e SRM e que poderão contribuir com o presente estudo.

2.2 A produção científica sobre o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado: conhecimento que está se construindo

Nesta seção, apresenta-se a construção do balanço das produções científicas realizado com o objetivo de conhecer as pesquisas que abordam a temática do Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado e indicar as trajetórias desses estudos. Acredita-se que tal levantamento pode contribuir no fortalecimento do campo de investigação e na produção do conhecimento.

Considerando que o AEE está presente no contexto escolar como forma de garantir a inclusão dos estudantes considerados da Educação Especial, Mazzota (2010, p.81), salienta que:

É essencial que a realidade de nossas escolas, especialmente as públicas, seja conhecida e avaliada sob os valores e princípios que as fundamentam, condições efetivas para o sucesso no trabalho escolar devem ser avaliadas e asseguradas. Aí está um importante e inadiável papel das universidades trazendo elementos para o aprimoramento do que já se encontra instalado, assim como subsídios para a melhor implantação de novas propostas políticas, administrativas e pedagógicas nos vários níveis da administração educacional.

Para tanto, optou-se por realizar um levantamento da produção acadêmica na área de educação, que compreende os anos de 2007 a 2013. A opção por iniciar o estudo em 2007 deve-se à Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que cria o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, lócus prioritário para o AEE, e, com isso, o aumento anualmente na quantidade de SRM implantadas nas escolas públicas do Brasil. Acredita-se que, conseqüentemente, há uma ampliação no interesse por estudos que abordem esse recente serviço.

Os lócus de investigação foram as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as pesquisas da Associação Nacional de Pós-

-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Grupo de Trabalho (GT 15), o qual aborda as temáticas da Educação Especial, e a Biblioteca Científica Eletrônica do SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*)²¹.

Os descritores de referência para o arrolamento das produções acadêmicas foram: “atendimento educacional especializado”, “sala de recursos multifuncionais” e, de maneira a abranger pesquisas que se utilizam de outros termos para designar esse serviço, empregou-se ainda o termo “sala de recursos/apoio”²². Esses termos eram encontrados tanto nos títulos como no corpo dos resumos ou palavras-chave. Para a construção desse mapeamento, foram empreendidas 3 buscas/seleções em cada base de dados, as quais serão descritas ao longo do texto.

O critério utilizado para a **primeira busca/seleção** de trabalhos relaciona-se aos encontrados com os três descritores acima elencados, em cada banco de dados pesquisado. De posse dos resumos dos trabalhos da primeira busca/seleção, empreendeu-se a leitura de tais resumos, demarcando como critério para a formação da **segunda seleção de trabalhos**, pesquisas sobre o AEE/SRM no contexto de escolas regulares, com abrangência na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para a **terceira e última seleção** de estudos, o critério utilizado foi pesquisas sobre o trabalho docente no AEE, na voz de professores(as) que atuam nesse serviço. A seguir, apresentam-se os resultados das buscas dos trabalhos em cada base de dados.

Para a primeira busca, demarcada como ampla, utilizou-se no Banco de Teses da Capes, por meio da opção “expressão exata”, os 3 descritores acima elencados (“atendimento educacional especializado”, “sala de recursos multifuncionais” e “sala de recursos/apoio”). Como se pode observar na Tabela 2, nessa primeira busca foram encontrados 188 trabalhos entre os anos de 2007-2012, os quais passaram pela segunda seleção. Não são apresentados os dados de 2013, pois no Banco de Teses da Capes estavam indisponíveis as teses e dissertações do referido ano.

²¹ A Biblioteca Científica Eletrônica SciELO é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos na internet.

²² As salas que ofereciam atendimento aos estudantes considerados da Educação Especial eram inicialmente identificadas apenas como salas de recursos e, a partir de 2007, passam a se chamar de Salas de Recursos Multifuncionais.

Tabela 2 – Bases de Dados da CAPES 2007- 2012.

Banco de Teses da Capes								
Ano	Nível	Expressão exata		Expressão exata		Expressão exata		Trabalhos por ano/Trabalhos selecionados
		Sala de Recursos Multifuncionais		Atendimento Educacional Especializado		Salas de Recursos / Apoio		
		Nº de Trabalhos	Trabalhos Selecionados	Nº de Trabalhos	Trabalhos Selecionados	Nº de Trabalhos	Trabalhos Selecionados	
2007	Mest	0	0	1	0	10	4	13/4
	Dout	0	0	0	0	2	0	
2008	Mest	0	0	2	1	9	6	14/8
	Dout	0	0	1	1	2	0	
2009	Mest	2	1	4	0	9	2	17/4
	Dout	0	0	0	0	2	1	
2010	Mest	0	0	21	5	6	3	32/9
	Dout	0	0	4	1	1	0	
2011	Mest	9	2	30	4	6	2	51/8
	Dout	1	0	4	0	1	0	
2012	Mest	3	3	39	12	7	0	61/19
	Dout	1	1	9	3	2	0	
Total por nível	Mest	14	6	97	22	47	17	188/52
	Dout	2	1	18	5	10	1	
Total nível		16	7	115	27	57	18	
Total de trabalhos encontrados (1ª busca/seleção)						188		
Total de trabalhos relacionados a temática (2ª seleção)						52		

Fonte: Dados organizados com base no Banco de Teses da CAPES. (2013)

O Banco de Teses da Capes, se comparado aos demais que serão apresentados, abrange um número maior de trabalhos, pois concentra as dissertações e teses dos programas de pós-graduação de todo o país. De acordo com a Tabela 2, percebe-se que, a partir de 2010, o número de trabalhos na temática pesquisada aumenta significativamente em relação aos anos anteriores.

Esse crescimento nos estudos pode estar relacionado à quantidade de alunos considerados da Educação Especial que ingressaram no ensino regular. Dos anos de 2009²³ para 2010, houve um aumento de aproximadamente 25% das matrículas desses estudantes na escola comum. Outro fator a ser considerado é o Programa de Implantação das SRM, instituído em 2007, que aumenta o número de salas em nível

²³ No ano de 2009 eram 330.414 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) os estudantes considerados da Educação Especial que estavam no ensino regular, sendo que em 2010 o número aumenta para 414.156 estudantes (Dados do Censo Escolar – INEP, 2014).

nacional: em 2008 eram 5.551 e em 2010 chega-se a 24.301 SRM distribuídas pelo Brasil.

Percebe-se, ainda, que as expressões com maior prevalência de trabalhos concentram-se no termo “Atendimento Educacional Especializado”, com 115 trabalhos de 2007-2012, enquanto que para a expressão “Sala de Recursos/apoio” e “Sala de Recursos Multifuncionais” aparecem, respectivamente, 57 e 16 trabalhos.

A maior incidência do termo “AEE” justifica-se por ser um serviço que abrange as SRM nas escolas e em outras instituições que oferecem o atendimento especializado. Outro fator importante é a inserção do termo. Enquanto a terminologia “AEE” já é citada desde a Constituição Federal de 1988, o termo “SRM” começa a aparecer a partir do ano de 2007, quando se institui o Programa de Implantação das referidas salas.

Observa-se, ainda, que há certa linearidade na quantidade de trabalhos com o descritor “Sala de recursos/apoio” do ano de 2007 até 2013, com pequena variação (cerca de 3, 4 trabalhos a menos) a partir de 2010, quando se aumenta a quantidade de pesquisas com o descritor “Atendimento Educacional Especializado” e, a partir de 2011, também com o descritor “Sala de Recursos Multifuncionais”.

De posse dos resumos dos 188 trabalhos referentes à temática, realizou-se a leitura dos mesmos para a formação da segunda seleção de trabalhos, ou seja, pesquisas sobre o AEE/SRM no contexto de escolas regulares, com abrangência na Educação Infantil e Séries Iniciais. Essa segunda apuração culminou na seleção de 52 trabalhos e, juntamente ao levantamento da BDTD, serão apresentados os achados sobre as temáticas abordadas. Antes disso, apresenta-se a primeira seleção da BDTD.

Concluída a busca na CAPES, procedeu-se com o mapeamento na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Nessa base de dados, também se utilizaram os mesmos descritores (“Atendimento Educacional Especializado”, “Sala de Recursos Multifuncionais” e “Sala de recursos/apoio”), e entre os anos de 2007 e 2013 foram encontrados 91 trabalhos na primeira busca. Com os mesmos critérios utilizados na CAPES para a segunda seleção, encontraram-se 39 trabalhos. A Tabela 3 apresenta os dados sobre os trabalhos acadêmicos encontrados e as respectivas quantidades.

Tabela 3 – Bases de Dados da BDTD 2007-2013

Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)				
Trabalhos - Expressão pesquisada				
Ano	Sala de Recursos Multifuncionais	Atendimento Educacional Especializado	Sala de Recursos / Apoio	Trabalhos por ano/Trabalhos selecionados
2007	0	0	3	3/2
2008	1	2	4	7/5
2009	1	1	4	6/4
2010	0	6	6	12/6
2011	1	9	5	15/3
2012	3	6	2	11/8
2013	7	16	14	37/11
Total	13	40	38	91/39
Total de trabalhos encontrados (1ª busca/seleção)				91
Total de trabalhos relacionados a temática (2ª seleção)				39

Fonte: Dados organizados com base na BDTD. (2013)

Assim como no Banco de Teses da Capes, e acredita-se que pelas mesmas evidências, é também a partir do ano de 2010 que há um aumento na produção de trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação na BDTD.

No que se refere aos descritores utilizados, na BDTD a incidência dos termos AEE e SR/apoio apresentam-se com quantidades aproximadas; já as pesquisas com incidência do termo SRM crescem apenas em 2013.

Para conhecer os assuntos de maior interesse nos estudos em nível de mestrado e doutorado, os trabalhos²⁴ da segunda busca/seleção na CAPES e BDTD foram organizados em subtemas, apoiando-se nas informações colhidas com a leitura dos resumos, conforme a temática anunciada pelo autor/pesquisador e, em alguns casos, pela constatação de forma implícita no texto.

Tendo em vista que, por vezes, uma tese ou dissertação constava tanto no banco de teses da CAPES como na BDTD, na organização dos trabalhos em subtemas, as pesquisas foram contabilizadas uma única vez. Por isso, o total de teses e dissertações da CAPES e BDTD, que era de 91, agora passa a ser de 71 trabalhos.

²⁴ Na terceira e última seleção de trabalhos serão apresentados os principais resultados dos estudos, pois são os que se relacionam diretamente a presente pesquisa.

Desse modo, chegou-se a 10 subtemas²⁵, que seguem conforme a ordem de maior incidência de trabalhos: Ensino/Aprendizagem/Desenvolvimento (18); Organização/funcionamento do AEE/SRM (12); Política de Educação Especial/Inclusão (8); Prática de ensino/pedagógica (8); Formação de professores (8); Recursos (7); Relação AEE/SRM com a Sala Comum (3); Coordenação Pedagógica (2); Condições de trabalho (1); e Estudos não especificados/outros (4).

No subtema **ensino/aprendizagem/desenvolvimento** (18 trabalhos), foram direcionados os estudos que tratavam tanto do encaminhamento de estudantes para o AEE/SRM como a aprendizagem em sala de aula, o processo de escolarização, avaliação e inclusão na escola. Estão nesse subtema os estudos específicos em deficiência Auditiva (DA), visual (DV), intelectual e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O subtema **organização/funcionamento do AEE/SRM** (12 trabalhos) abrange estudos que analisam a implantação desse serviço, sua configuração e, em alguns casos, o trabalho do professor. As pesquisas sobre **política de Educação Especial/Inclusiva** (8 trabalhos) estudam principalmente documentos oficiais que tratam dessa área (estudos de âmbito nacional, estadual e municipal). Nos resumos que versam sobre esses assuntos, observou-se que os instrumentos empregados para a construção das pesquisas eram, em sua maioria, documentos, leis e também entrevistas e questionários com aplicação em gestores, professores da área de Educação Especial e, poucas vezes, com os docentes da sala comum.

As pesquisas que envolveram o cotidiano do AEE/SRM, direcionadas à atuação pedagógica do(a) professor(a), foram agrupadas no subtema **prática de ensino/pedagógica**. Nos resumos desses 8 trabalhos, a temática foi explicitamente anunciada. Aqui também se destacam estudos em deficiências específicas, com predominância nos trabalhos sobre surdez e Altas Habilidades/Superdotação.

A formação inicial, continuada, em serviço e as necessidades formativas dos(as) professores(as) do AEE/SRM são abordadas em 8 trabalhos reunidos no subtema **formação de professores**, destacando-se a avaliação de programas de

²⁵ No Apêndice A, encontram-se informações sobre os títulos das teses e dissertações, ano de publicação, autores e demais dados.

formação continuada, assim como a necessidade de formação específica para atuar nesse serviço.

As tecnologias assistivas (informática e *softwares* especiais), ou seja, **recursos** (7 trabalhos) para os estudantes da EE são pesquisas que também fazem parte daquelas relacionadas ao(à) professor(a) do AEE/SRM.

Os estudos que exploram a **Relação AEE/SRM com a Sala Comum** (3 trabalhos) abordam o trabalho colaborativo entre professores(as) especializados e os da sala de aula comum e apontam que, se entendido dessa forma, favorece o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Outras pesquisas também descrevem as dificuldades em se efetivar esse trabalho entre os profissionais e, com isso, significativas interferências na aprendizagem dos estudantes.

No período de 2007-2013, 2 pesquisadoras discutem o papel da **coordenação pedagógica**/supervisão escolar frente à inclusão de estudantes com deficiência e 1 pesquisador desenvolveu um estudo comparativo entre as **condições de trabalho** dos profissionais que trabalham com estudantes da Educação Especial (que atuam no AEE) e demais professores da sala comum.

No subtema **Estudos não especificados/outros** (4 trabalhos), foram agrupados os estudos que tratam das diferenças, sentidos da inclusão, exclusão e outros que não se encaixaram nos temas anteriores.

Nesses 71 trabalhos, constatou-se, ainda, que a maioria dos pesquisadores empregou mais de uma forma de instrumentos para a coleta dos dados. Mesmo em alguns estudos sobre política (seja ela de nível nacional, estadual ou municipal), utilizaram também instrumentos como entrevistas com gestores, o que, de certa forma, indica o entendimento de que o trabalho do AEE envolve os demais profissionais educacionais, e não apenas o(a) professor(a) que atua nesse serviço.

Com esse levantamento, observou-se um silenciamento nas pesquisas que tratam das condições de trabalho (1) dos profissionais que atuam com estudantes considerados da EE. Por outro lado, há um grande número de pesquisas que tratam das relações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (18), mas em sua maioria com o foco nas deficiências específicas e não envolvendo o trabalho do AEE articulado com as necessidades do contexto escolar.

Outra base de dados pesquisada foi a ANPEd, em que se buscou pesquisas no Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial, mas apenas os estudos em

forma de artigo/texto, sendo que os minicursos, pôsteres e demais trabalhos não fizeram parte desse levantamento. Para essa busca, empreendeu-se a leitura dos resumos, já que em algumas edições desse encontro não havia a possibilidade de busca por descritores e/ou expressões exatas.

Nessa base de dados foram encontrados 8 trabalhos que envolviam a temática do AEE e da SRM, não havendo nenhum trabalho com a temática de sala de recursos/apoio. Dos trabalhos encontrados, 1 é do ano de 2007, 1 de 2011, 3 em 2012 e 3 no ano de 2013.

Chama a atenção que apenas em 2012 há um pequeno aumento nos estudos sobre a temática na ANPEd, apesar de a partir de 2007 haver maior número de SRM pelas escolas públicas do Brasil.

Ressalta-se, ainda, que os resumos dos trabalhos apresentam-se com informações incompletas, faltando elementos básicos, como o tipo de estudo e participantes. Dos 8 trabalhos, 1 fez parte da terceira seleção, mas por ser um artigo derivado de uma dissertação de mestrado, a qual já faz parte dos trabalhos selecionados para esse balanço das produções, optou-se por ficar com o trabalho completo, neste caso, a dissertação.

No SciELO foram encontrados 17 trabalhos, sendo 13 destes com o descritor “Atendimento Educacional Especializado” entre os anos de 2011-2013 (2011 – 3; 2012 – 6; 2013 – 4). Os demais 4 artigos foram localizados com o descritor “Sala de recursos/apoio”, estando 1 em cada ano (2008, 2009, 2012 e 2013) e nenhum artigo com o descritor “Sala de Recursos Multifuncionais”. Esses artigos não farão parte da terceira e última seleção de trabalhos, pois são estudos que não abordam o trabalho docente na voz dos(as) professores(as) do AEE/SRM, critério para tal seleção.

Acredita-se que tanto na ANPEd como no SciELO não há incidência maior de trabalhos com as temática pesquisadas por se tratar de um serviço recente e também porque os trabalhos apresentados nestas duas bases de dados, muitas vezes são derivados de teses e dissertações e, por uma questão temporal, talvez ainda não estejam sendo veiculados.

Entretanto, evidencia-se que há necessidade de publicação de estudos na temática para auxiliar nas discussões sobre como esse serviço tem se configurado no cotidiano das escolas e se, de fato, está contribuindo com o processo de escolarização dos estudantes.

Julga-se ainda, que estudos no formato de artigos tornam-se mais acessíveis a diferentes públicos – principalmente à comunidade escolar – por serem mais reduzidos, por seu formato e melhores possibilidades de busca e acesso. Eles podem auxiliar nas discussões escolares sobre o assunto, já que trazem experiências de variados contextos brasileiros, assim como formas diferenciadas de organização do serviço, podendo gerar interesses por estudos ainda mais aprofundados ao se acessarem dissertações e teses.

De modo a direcionar ainda mais as pesquisas ao objetivo dessa síntese integrativa, fez-se uma terceira seleção das pesquisas com base na leitura dos resumos da CAPES, BDTD e ANPEd, focando a atenção para o trabalho docente no AEE, na voz de professores(as) que atuam nesse serviço.

Essa terceira e última apuração culminou na seleção de 10 trabalhos. No entanto, teve-se acesso apenas a 6 trabalhos (teses e dissertações)²⁶, os quais foram lidos na íntegra e subsidiaram as análises dos dados dessa pesquisa. Não se conseguiu o acesso a 4 trabalhos pois, ao se direcionar para os sites de 2 Universidades em que as pesquisas foram depositadas, indicou-se que o arquivo é de conteúdo somente para a comunidade da Universidade ou que a pesquisa pode estar retida por solicitação do autor. Para acesso aos outros 2 trabalhos, também inacessíveis, enviou-se um e-mail para o autor e a universidade, mas não se obteve retorno.

O fato de 2 trabalhos não estarem disponíveis para consulta, com a indicação de restrição da Universidade ou pedido do autor, gera questionamentos sobre para quê e para quem se destina a pesquisa. Pesquisa-se sobre inclusão, política, fala-se de responsabilidade do governo, mas ignora-se a função social da pesquisa como parte das ações que podem contribuir para melhor entender, avaliar e auxiliar na reformulação de escolas inclusivas. Fica o questionamento sobre o porquê do não compartilhamento de tais informações.

A análise dos 6 trabalhos (Bürkle (2010); Bedaque (2012); Delevati (2012); Buiatti (2013); Jordão (2013); Milanesi (2013)) revelam como, na prática, esse serviço tem sido vivenciado pelos(as) professores(as) que atuam no AEE.

²⁶ As informações sobre autor, título dos estudos, ano de publicação e demais dados dos 6 estudos encontram-se no Apêndice B.

O estudo de Buiatti (2013) aponta a cisão entre AEE e sala comum e, em consequência disso, uma divisão entre os profissionais e os estudantes da escola. Destaca, ainda, que a formação continuada propiciada apenas aos professores/equipe do AEE acirra ainda mais o distanciamento entre as salas, não promovendo a articulação entre os professores e fortalecendo o entendimento de que a responsabilidade pelo estudante considerado da EE é do(a) professor(a) especializado.

Também a pesquisa de Delevati (2012) se refere à supervalorização dos professores do AEE, identificada pela ampliação de suas atribuições, que também incluem: a avaliação, identificação do aluno no Censo Escolar e promoção de formação continuada para os profissionais do município. Nesse caso, parece que o(a) professor(a) do AEE conseguirá maior aproximação com a comunidade escolar, se envolvido em várias atividades com a comunidade escolar, como a formação, avaliação e Censo Escolar, e não num trabalho isolado na SRM.

A autora afirma que embora as condições concretas, materiais e institucionais limitem algumas ações conjuntas, a busca de estratégias pessoais para superá-las mostra que as fronteiras que delimitam o campo de atuação do professor do AEE e da sala comum são permeáveis.

Já o estudo de Bedaque (2012) destaca tentativas de colaboração das professoras do AEE com a sala comum por meio de estudos, interação por bilhetes, e-mail, telefonemas e compartilhamento de recursos. Contudo, essa autora ainda acrescenta que na escola em que a professora do AEE limitava seu trabalho às ações com os estudantes na SRM, havia maior resistência à inclusão por parte dos(as) professores(as) da sala comum.

As pesquisas apontam que os professores do AEE enfrentam desafios que interferem no trabalho com o estudante, como, por exemplo, o trabalho solitário e o isolamento na escola (JORDÃO, 2013; BUIATTI, 2013). Os docentes admitem, ainda, não saber trabalhar com todos os estudantes, o que gera um sentimento de “não dar conta”. Cabe destacar que essa fala abarca tanto os(as) professores(as) que não possuem formação específica para atuar no AEE como aqueles que já passaram pela formação. Nesse sentido, Jordão (2013) indica que há professoras que “carregam culpa” por não saberem trabalhar com todos os alunos.

Na pesquisa de Milanesi (2013), as professoras do município investigado lidam com essas questões de outra forma. Ao não se sentirem aptas em trabalhar com determinado estudante, encaminham para outra professora que se sente mais preparada para realizar o trabalho.

O estudo de Bürkle (2010), ao analisar o papel da SRM no cotidiano da escola, revela que essas salas respondem aos objetivos de prática pedagógica inclusiva, pois os profissionais que nelas atuam disponibilizam aos estudantes e a toda a comunidade educacional ferramentas pedagógicas para a participação efetiva do aluno em todos os ambientes da escola. Contudo, também nessa pesquisa, evidenciam-se dificuldades que se relacionam ao fato de o professor do AEE ser um profissional “multifuncional”, já que agrega inúmeras funções e ainda precisa saber lidar com os diferentes tipos de deficiências.

A análise das pesquisas selecionadas apontou para a necessidade de interlocução do professor do AEE com o restante da comunidade escolar. O isolamento referido pelos docentes pode acontecer devido aos demais profissionais da escola entenderem que cabe ao(a) professor(a) especializado(a) acompanhar a aprendizagem e desempenho escolar do estudante, ou ainda a própria forma de organização escolar.

Ao constatar essas necessidades, evidencia-se que não basta uma política que crie estratégias de apoio ao estudante com deficiência e ao professor da sala regular. Criar espaços-tempos para compartilhamento de angústias, possibilidades, sucessos, estratégias, recursos e expectativas configura-se como uma das formas de aproximação do(a) professor(a) especializado(a) com todos da escola, a fim de que colaborativamente se contribua com o processo de inclusão e escolarização dos estudantes considerados da EE, que são, em primeiro lugar, alunos da escola.

Desse modo, segue-se para o subcapítulo que apresentará o contexto educacional no qual foi desenvolvida a presente pesquisa.

2.3 A organização da Educação Especial em Joinville e o Atendimento Educacional Especializado

De maneira a contextualizar o local onde se deu a realização deste estudo, apresentam-se nesta seção informações sobre a educação no município de Joinville e, principalmente, a recente trajetória da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino.

O município de Joinville está localizado na região nordeste do Estado de Santa Catarina, e tem hoje uma das economias mais diversificadas e desenvolvidas do Sul do país. Possui a maior população entre as cidades do Estado, sendo 514.006 habitantes. Destes, 111.687 estão com idade entre zero e 14 anos (INDICADORES DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS, 2014, *web*).

De acordo com dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (2014) referentes a 2012, o município de Joinville possui 355 estabelecimentos de ensino de Educação Básica, sendo 168 escolas privadas, 43 estaduais, 143 municipais e 1 federal.

A Rede Municipal de Ensino de Joinville possui 83 escolas de Ensino Fundamental e 72 Centros de Educação Infantil (CEI), atendendo desde a Educação Infantil até Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Indicadores Demográficos e Educacionais, 2014).

Em relação à organização da Educação Especial no município de Joinville, os Centros de Apoio Pedagógico (CEAPE), implantados em julho de 1998, foram os primeiros serviços criados no município para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes que frequentavam a Rede Municipal de Ensino da cidade.

Inicialmente, esses Centros chamavam-se Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE) e atendiam aos estudantes dos “anos iniciais do ensino fundamental, priorizando o atendimento dos alunos da 1ª e 2ª série, com o objetivo de diminuir o alto índice de ‘repetência’ e ‘evasão escolar’” (FETTBACK, 2013, p.64).

Segundo Fettback (2013), as abordagens pedagógicas baseavam-se no modelo clínico de atendimento e reabilitação e pautavam-se no princípio de normalização, sendo que os estudantes deveriam adaptar-se às condições do ensino regular. No entanto, em 2002, juntamente com a mudança de nomenclatura –

de NAPE para CEAPE –, altera-se também o perfil dos estudantes atendidos, sendo elegíveis aqueles com deficiência.

Os CEAPes são parte dos serviços de Atendimento Educacional Especializado que a Rede Municipal de Joinville possui para atender aos estudantes considerados da Educação Especial. Atualmente, a cidade conta com 5 CEAPes, que estão alocados em escolas da rede, estando um em cada região de Joinville.

De acordo com entrevista concedida por uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Joinville,

Fazem parte das equipes interdisciplinares do CEAPE terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos. Atualmente, o trabalho desses profissionais é em parceria com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, sala comum e familiares. Tendo por objetivo apoiar/orientar e atender às necessidades dos estudantes com deficiência, principalmente no que se refere às adaptações como cadeiras de rodas, equipamentos e mobiliários escolares. (Entrevistada, 2014)

O Núcleo de Educação Especial, criado em 2001, faz parte da Secretaria Municipal de Educação, e é responsável por supervisionar, orientar e acompanhar os estudantes considerados da Educação Especial, assim como as escolas e o AEE. No ano de 2002, o Núcleo passou a coordenar os CEAPes.

Além do CEAPE e do AEE, o Núcleo de Educação Especial possui parceria com instituições especializadas, como a Associação Joinvillense para Integração do Deficiente Visual (AJIDEVI), a Associação dos Deficientes Físicos de Joinville (ADEJ), a Associação de Amigos do Autista (AMA), a Associação de Reabilitação da Criança Deficiente (ARCD), dentre outras.

Segundo a entrevistada, existem dois tipos de parcerias com instituições especializadas: parceria via rede conveniada e não conveniada.

No caso da parceria via rede conveniada, a Secretaria Municipal de Educação de Joinville firma um convênio com as instituições que prevê a cedência de profissionais concursados pela prefeitura para essas instituições. Atualmente, são instituições conveniadas a AMA, AJIDEVI e APAE²⁷.

²⁷ O Centro Esportivo para Pessoas Especiais de Joinville (CEPE) – Organização Não-Governamental – também tem professores(as) cedidos(a) pela Rede Municipal de Ensino de Joinville. Embora não seja uma instituição especializada, também foi citada pela entrevistada.

As parcerias com instituições não conveniadas são as que não possuem vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Joinville, mas fazem atendimento na área de saúde (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, entre outros) e, em geral, as professoras do AEE da Rede Municipal vão até essas instituições para buscar informações que contribuam com os aspectos de escolarização das crianças atendidas pelo município. No caso das não conveniadas estão a ARCD, ADEJ, Postos de Saúde, entre outras.

Tanto as parcerias via rede conveniada como as não conveniadas são entendidas pelo Núcleo de EE como redes de apoio ao trabalho com os estudantes considerados da Educação Especial. Para a supervisora entrevistada, o trabalho das instituições parceiras com enfoque clínico e de reabilitação são complementares ao trabalho desenvolvido pelas equipes interdisciplinares do CEAPE, visto que o enfoque deste último é o processo de escolarização. Em suma, as instituições não têm enfoque na escolarização, mas entende-se que essas experiências somadas aos CEAPes e às professoras do AEE têm trazido importantes contribuições ao processo de escolarização dos estudantes.

Um fato marcante que exigiu uma (re)adequação da Rede Municipal de Ensino no trabalho com os estudantes considerados da EE foi quando, em 2006, a APAE encaminhou para a Rede Municipal de Ensino de Joinville “aproximadamente 42 estudantes com deficiência, dependentes nas atividades de vida diária, o que demandou [...] a necessidade de implantar no mesmo ano o Serviço de Auxiliar de Educador/Monitor” (FETTBACK, 2013, p.68).

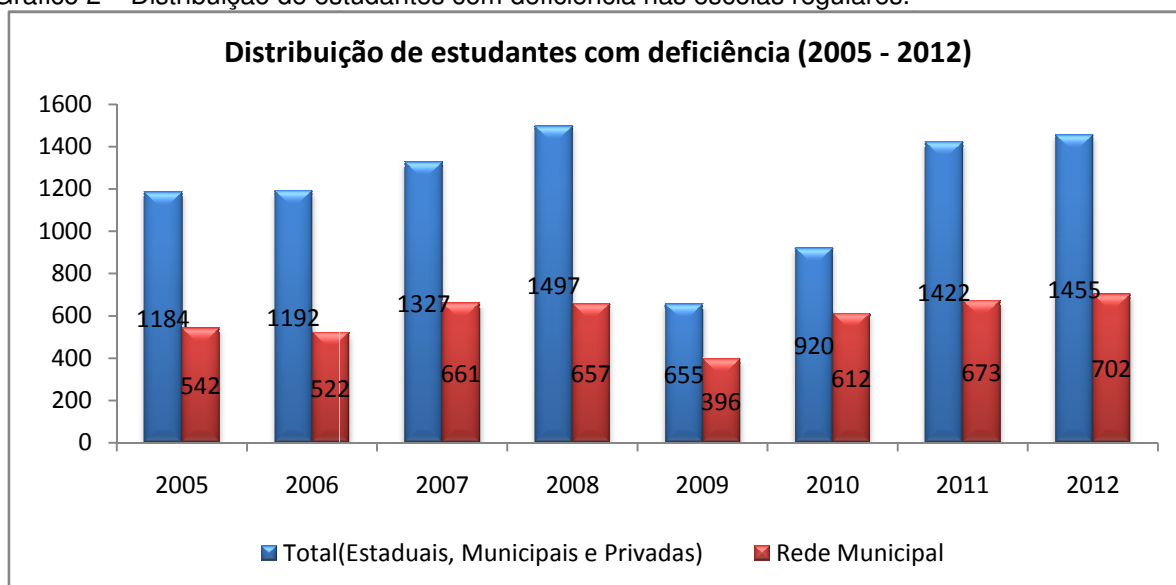
Atualmente, essa função é regida pela Portaria Municipal nº 115 de 2008, que fixa diretrizes para o Serviço de Auxiliar de Educador/Monitor:

- I – auxiliar e acompanhar os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, dependentes nas atividades de locomoção, higiene e alimentação;
- II – auxiliar alunos que fazem uso de cadeira de rodas 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 da 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. 1º)

A partir dos dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Joinville, percebe-se que no âmbito do município, houve um acompanhamento da tendência nacional da evolução de matrículas de estudantes público-alvo da EE nas escolas regulares, contudo, considera-se que este aumento foi pouco significativo. Como se pode observar no Gráfico 2, de 2005 a 2012, em Joinville, aumentou em 23% as matrículas de estudantes público-alvo da EE, enquanto que em nível nacional, o dado é significativamente diferente, sendo que de 2007 a 2012, o aumento foi de 102% nas matrículas desses estudantes nas escolas da rede regular de ensino.

Gráfico 2 – Distribuição de estudantes com deficiência nas escolas regulares.



Fonte: Dados tabulados com base nas informações fornecidas pelo setor de estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Joinville (2014).

No entanto, chama a atenção a diminuição de matrículas totais nos anos de 2009 e 2010. Em relação aos dados totais (escolas estaduais, particulares e municipais), o setor de estatísticas, responsável pelo fornecimento desses dados,

não possui informações que podem ser correlacionadas à queda no número de matrículas e também não se encontraram outros fatores que pudessem ter alguma relação. Contudo, o Núcleo de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Joinville informou que em 2009 houve um erro no lançamento dos dados, explicando que, com a abertura das primeiras SRM no ano de 2009, as matrículas foram lançadas erroneamente apenas como estudantes desse serviço, e não como estudantes das classes regulares.

Em entrevista concedida por uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial (2013), foi historicizado o processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em Joinville.

Em 2006, a cidade de Joinville foi convidada pelo Ministério da Educação (e aceitou o convite) para fazer parte do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, sendo município-polo²⁸. O Programa, lançado em 2003, é parte das ações do governo federal, que tem por objetivo formar gestores e educadores, com a finalidade de transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos, garantindo aos estudantes: direito de acesso às escolas regulares, permanência com qualidade e atenção às suas necessidades especiais (BRASIL, 2005). Foi a partir da adesão ao referido Programa que a Rede Municipal começou a organizar-se para receber as SRM.

Apesar do programa de implantação das SRM ter início a nível nacional em 2007, é em 2009 que são cadastradas as 9 primeiras salas no município. À medida que as escolas providenciavam o ambiente e os equipamentos e materiais do MEC chegavam, as SRM eram implantadas. Nesse período, o Núcleo de Educação Especial reunia-se com os gestores das escolas e os professores que iriam atuar nessas SRM, a fim de orientar sobre o que vinha a ser esse serviço e o papel de cada profissional nesse processo.

Atualmente, os procedimentos para implantação de novas SRM permanecem da mesma forma. O Ministério da Educação direciona as salas de recursos, com base nos dados do censo escolar enviados pelas Secretarias Municipais de

²⁸ Município-polo é o que tem a responsabilidade de firmar parceria com os municípios próximos (nas esferas municipais, estaduais, federais e privadas) e, conjuntamente a eles, planejar e executar as ações de formação de gestores e educadores do programa; para isso, recebe apoio financeiro do governo federal.

Educação, e, a partir dessas informações, verifica-se a escola/CEI com maior demanda/número de estudantes considerados da EE. Então, a Secretaria de Educação inicia as reuniões com os gestores da escola a fim de viabilizar a sala (como requisito indispensável, que seja acessível) e a formação dos professores. As atividades nas salas de recursos são iniciadas após o recebimento dos equipamentos e materiais.

Conforme se observa na Tabela 4, a quantidade de SRM implantadas tem aumentado gradativamente. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino possui 42 SRM.

Tabela 4 – Evolução do número de SRM disponibilizadas pelo MEC, por ano e tipologia, na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Sala(s) de Recursos Multifuncionais			
Ano	Tipo I - Múltiplas deficiências	Tipo II - Com recursos adicionais para deficiência visual	Total
2009	9	-	9
2010	2	-	2
2011	13	-	13
2012	3	-	3
2013	14	1	15
Total	41	1	42

Fonte: Dados tabulados com base nas informações coletadas junto ao Núcleo de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Joinville (2014).

Considerando os dados de 2012 do Painel de Controle do MEC (2014, *web*) a Rede Municipal de Ensino de Joinville tem matriculado em suas escolas da Educação Básica 71 estudantes com deficiência visual, sendo 68 com baixa visão e 3 com cegueira. Ainda conforme esse banco de dados, os 71 estudantes estão distribuídos em 44 escolas da Rede Municipal.

De acordo com a supervisora entrevistada, muitos estudantes com baixa visão e/ou cegueira são atendidos pela Associação Joinvillense para Integração do Deficiente Visual (AJIDEVI). Nesses casos, as professoras do AEE vão até essa instituição buscar informações sobre as necessidades e adaptações realizadas com

esses estudantes para, então, adequá-las à escola e aos conteúdos da sala comum, conforme a necessidade de cada estudante.

Embora a formação para os(as) professor(as) que irão atuar no AEE seja apontada como um dos aspectos anteriores ao início dos trabalhos na SRM, segundo a entrevistada do Núcleo de Educação Especial, em alguns casos, o professor tem iniciado as atividades nas SRM antes mesmo de fazer a formação específica em AEE, que é oferecida pelo município. Isso ocorre porque a demanda de professor(as) interessados(as) em trabalhar no AEE é menor do que a quantidade de salas recebidas pelo MEC para serem implantadas. Dessa forma, há atraso das formações desses professores, interferindo na abertura de SRM em novas escolas, chegando a ter salas equipadas, mas por um tempo fechadas por falta de professor.

A baixa demanda²⁹ de professores com interesse em atuar no AEE, segundo informações do Núcleo de Educação Especial, deve-se à não identificação/perfil dos(as) professores(as) em trabalhar com pessoas com deficiência e também à falta de compreensão em relação ao trabalho realizado pelo professor(a) especializado(a). Ressaltou-se que, quando há interesse, os(as) professores(as) são chamados no Núcleo de EE para conversar sobre a vaga e conhecer o trabalho do AEE. É nesse ponto que o(a) professor(a), até então interessado(a), desinteressasse, ou mesmo por não atingir os critérios estabelecidos para atuar no AEE, como trabalhar 40 horas no município e ter formação em pedagogia, em que nesses casos, o(a) professor(a) não pode assumir a função.

Aqui observa-se que, além da falta de interesse de professores para atuar no AEE, outro problema talvez ainda maior está no(a) professor(a) iniciar as atividades num serviço, sem mesmo receber a formação básica para tal, já que, em geral, as professoras primeiro iniciam nessa nova função para então fazerem a formação em serviço.

Trabalhar com estudantes com necessidades diferenciadas no processo de escolarização – com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

²⁹ A supervisora esclarece que, de 2009 a 2013, houve a desistência de nove professoras do AEE. Além disso, no momento estão precisando de oito professores(as) para as novas SRM que precisam ser abertas, mas, mesmo enviando convite para os diretores escolares e via internet para professores, há uma baixo interesse.

habilidades/superdotação – sem uma formação para tal atividade, num serviço que está em fase de estruturação, pode ser um grande desafio para este(a) “novo(a)” professor(a) e também para a própria comunidade escolar, já que conhecerão juntos do que se trata esse serviço na escola.

Contudo, cabe ressaltar que a Secretaria de Educação possui autonomia para gradativamente implantar as salas. Segundo a entrevistada (2014), ao iniciar as atividades na SRM, o Núcleo de Educação Especial do município acompanha o professor do AEE, explica e orienta sobre as suas atribuições na escola, assim como apresenta o serviço à equipe diretiva, professores e famílias. Essas ações fazem parte do processo de implantação das SRM e ocorrem porque em algumas escolas já se teve a experiência de esse serviço ser confundido com as funções das Salas de Apoio Pedagógico (SAP), que são destinadas a estudantes “do 2º ao 5º ano, que apresentem dificuldades de aprendizagem”, nos aspectos de “alfabetização e letramento” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE JOINVILLE, 2009, p.1).

Em relação aos critérios para seleção de professores(as) para atuar no AEE, conforme entrevista com uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial, os requisitos são: *“que seja concursado com carga horária de 40 horas semanais, com formação em pedagogia e que tenha perfil, ou seja, se identifique com a Educação Especial e que faça a formação em AEE”*.

A referida formação é a que a Secretaria de Educação disponibiliza aos(as) professores(as) que irão atuar no AEE. Essa formação iniciou em 2007, com um grupo de 11 professores(as) via Ministério da Educação (MEC), com base na coleção “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, sendo as aulas *online*, tutoradas por uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial de Joinville.

No ano de 2008 e 2009, a formação seguiu com o mesmo formato que em 2007. Nos anos de 2010 e 2011, 42 professores(as), incluindo também os(as) que trabalhavam nos municípios de abrangência³⁰, fizeram uma especialização em AEE, também via MEC.

³⁰ São da área de abrangência da Secretaria Municipal de Educação de Joinville os seguintes municípios: Araquari, Barra do Sul, Barra Velha, Braço do Norte, Campo Alegre, Canelinha, Corupá, Garuva, Governador Celso Ramos, Guaramirim, Itapoá, Mafra, Papanduva, Rio Negrinho, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, São João Batista, São João do Itaperiú e Urubici (FETTBACK, 2013, p.67).

Atualmente, o material utilizado para a formação dos professores que atuarão/atuam no AEE continua sendo o oferecido pelo MEC, com o nome de “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar³¹”. Segundo a entrevistada, trata-se de uma “*versão revisada e mais completa*”.

Cabe ressaltar que, por ser município-polo, a Rede Municipal de Ensino de Joinville realiza a formação com os professores da cidade e também dos municípios de abrangência. As formações acontecem mensalmente às quartas-feiras, no horário de trabalho, dia em que as professoras do AEE dedicam-se à confecção de materiais, estudos, pesquisas e formação.

Para a organização das formações direcionadas aos(às) professores(as) que atuam/atuarão no AEE, estes(as) são distribuídos(as) em 3 grupos³²:

- No **Grupo 1 (básico)** encontram-se professores(as) que ainda não atuam ou iniciaram recentemente o trabalho no AEE. Neste grupo, a formação baseia-se em estudos mensais dos 10 fascículos, com duração aproximada de 80 horas. Nos encontros, são enfocadas as funções específicas do(a) professor(a) do AEE, com atenção direcionada para estudar os casos dos estudantes e então construir o plano de atendimento;
- No **Grupo 2 (intermediário)** estão aqueles(as) que já fizeram a primeira formação e precisam continuar participando da segunda. De acordo com a entrevistada (2014), neste grupo,

são trabalhados conteúdos específicos como: construção de audiolivro, prancha de comunicação alternativa, softwares, tecnologias assistivas, entre outras atividades. Neste segundo grupo, são convidados profissionais especialistas na área e principalmente os professores do grupo 3, que são aqueles que atuam nas SRM há 3 anos ou mais e que possuem “domínio” em áreas específicas, como libras, braile, softwares de comunicação alternativa.

³¹ São 10 fascículos divididos por deficiência, publicados em 2010, disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>.

³² Nomenclaturas utilizadas pelo Núcleo de Educação Especial do município para designar o nível de formação em que os professores se encontram.

- Já no **Grupo 3** estão os(as) professores(as) que já concluíram as formações básica e intermediária oferecidas pelo Núcleo de Educação Especial. Neste grupo, não há uma formação pré-determinada; o que ocorre são reuniões, também mensais, em que são discutidos aspectos do plano do AEE, realizadas trocas de experiências, discussões de casos reais sobre a prática na SRM, entre outras atividades.

Com essas configurações, no decorrer do ano de 2013, o Núcleo de Educação Especial organizou a formação dos aproximadamente 50 professores do AEE de Joinville e dos municípios de abrangência.

No caso de professores(as) da sala comum demonstrarem intenção de participar da formação com objetivo de auxiliar no seu trabalho, a entrevistada afirmou que não há restrição. No entanto, percebeu-se que há ressalvas nesse sentido, já que as formações são oferecidas para aqueles que de fato atuarão no serviço.

O AEE na Rede Municipal de Ensino de Joinville segue a PNEE-EI (2008), que define como público alvo da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, observou-se que atualmente o foco está nos estudantes com deficiência e nos transtornos globais do desenvolvimento, já que apenas no ano de 2014 iniciou-se um trabalho que considera os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

De acordo com dados preliminares do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013 foram matriculados 57.406 estudantes entre Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Dentre eles, 729 estudantes considerados da EE³³, conforme Tabela 5.

³³ De acordo com informações obtidas no ano de 2013, junto ao Núcleo de Educação Especial de Joinville, o município informa ao Censo Escolar do INEP, como sendo estudantes público alvo da EE, aqueles com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, mas que possuam comprovação por meio de laudo médico. Destaca-se que em janeiro de 2014, foi publicada a Nota Técnica Nº 4/2014 que trata da Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos considerados da EE no Censo Escolar. Este documento esclarece que não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico do estudante, (diagnóstico clínico), uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.

Tabela 5 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino de Joinville (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial) no ano de 2013.

Matrículas na Rede Municipal de Ensino - 2013		
	Total de Estudantes	Estudantes com deficiência
Educação Infantil	11.165	117
Ensino Fundamental*	46.241	612
TOTAL	57.406	729

* Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental

Fonte: Informações tabuladas com base no Censo Escolar – Dados preliminares (INEP, 2013).

Junto ao setor de estatísticas da Secretaria Municipal de Educação (SME), constatou-se que, do total (729) de estudantes com deficiência da Rede Municipal, 420 foram atendidos nas SRM. São contabilizados em atendimento apenas os estudantes que estão semanalmente no AEE. A diferença no número de estudantes com deficiência (729) para os atendidos (420) justifica-se pela necessidade ou não de ter o suporte semanal no serviço, sendo que alguns já receberam o apoio desse serviço e agora são acompanhados esporadicamente.

Embora o município considere para fins de informação ao Censo Escolar do MEC, como estudantes da EE apenas aqueles com laudo médico comprobatório, na Rede Municipal de Ensino de Joinville não se espera este documento para iniciar o atendimento/acompanhamento. Além disso, a entrevistada salienta que

nada impede o professor do AEE atender àqueles estudantes com muitas dificuldades escolares, seja para conversar com a família, fazer uma investigação, trabalhar estratégias com essa criança, viabilizar alguns recursos para ver se realmente não vai contribuir lá no regular.

Contudo, a entrevistada ainda destaca a importância de o(a) professor(a) do AEE esclarecer os objetivos e funções desse serviço na escola, pois, no caso de não ser bem entendido por todos, pode gerar conflitos, o que, segundo a entrevistada, já aconteceu em algumas escolas.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor do AEE, a entrevistada relata que

ele [o professor] tem uma demanda muito grande de serviços de várias frentes de trabalho, assim como ele precisa atender o aluno, precisa

confeccionar material, orientar pais, professor e trabalhar em conjunto com o professor [...]. Quando não tem a sala [SRM] em cada escola, ele precisa muitas vezes atender a 3 ou 4 escolas da região, [...] demanda mais tempo, mais deslocamento e uma série de questões, [pois] ele precisa de tempo para pesquisar, estudar.

Nesse ponto, observa-se que há uma gama de atribuições ao(à) professor(a) do AEE, e esses fatores podem interferir em suas condições de trabalho. O deslocamento para outras escolas, somado aos atendimentos que realizam com os estudantes, orientações aos professores, familiares e outros estudos, intensifica o trabalho desse professor, principalmente se considerarmos que 82% das professoras especializadas da Rede Municipal de Joinville são responsáveis por 2 ou mais instituições (escolas e/ou centros de educação infantil). A responsabilização por uma ou mais instituições deve-se à forma como atualmente a Rede Municipal de Ensino organiza-se com o AEE, ou seja, em escolas-polo. Esses dados e outros que se referem ao trabalho das professoras especializadas será melhor desenvolvido no Capítulo 4, dedicado a conhecer o trabalho dessas professoras.

Pôde-se observar que a história da Educação Especial no município e as ações pensadas para os estudantes público-alvo da EE são recentes, sendo que a Rede Municipal de Ensino de Joinville segue a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Percebeu-se ainda que há um engajamento por parte da SME de Joinville no que se refere aos atendimentos para esses estudantes. Apesar disso, são verificados pontos de tensão que precisam de atenção, como as condições de trabalho das professoras, sua formação e ainda formações que abranjam as necessidades diferenciadas no processo de escolarização, para todos os profissionais da escola.

Os aspectos aqui apontados constituem-se como pano de fundo na contextualização das análises dos resultados, que serão discutidas no Capítulo 4. A seguir, apresentam-se os fundamentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, assim como os percursos trilhados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*“Vamos, então, percorrendo aqueles **caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros** para construir uma **compreensão aproximada** dos homens, da natureza, das relações humanas, etc.” (GATTI, 2012, p. 10, grifos meus)*

A afirmação acima auxilia na compreensão de como se delineou esta pesquisa e expressa os cuidados tomados para que se mantivesse a rigurosidade científica em todo seu processo. A expressão “adoção de caminhos mais seguros” nos remete à busca de compatibilidade dos instrumentos de coleta de dados e a abordagem de pesquisa adotada. Já a “compreensão aproximada” está intimamente relacionada aos princípios e concepções desta pesquisa ao entender que a realidade estudada é dinâmica, complexa e vem carregada de significações que consideram a historicidade.

O olhar teórico que converge com essa concepção, de modo a sustentar a visão de homem e de mundo desta pesquisa, é a perspectiva histórico-cultural. Tal perspectiva busca “refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos e internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p.22).

Para essa autora, a pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural procura compreender os eventos investigados, avançando da mera descrição dos fatos para interação com explicar³⁴, em um movimento de aprofundamento do fenômeno estudado, que procura suas possíveis relações. (FREITAS, 2010)

Os participantes deste estudo são concebidos como seres históricos, que produzem e reproduzem realidade, que transformam e por ela são transformados, não sendo a realidade estática.

Admite-se, também, que “a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE e

³⁴ O descrever e o explicar, na abordagem histórico-cultural, referem-se a um movimento compreensivo dos enunciados, “uma compreensão em profundidade, aquela que atua a partir do diálogo com o outro levando a um movimento transformador” (FREITAS, 2010, p.18).

ANDRÉ, 2012, p. 03). Logo, a abordagem de pesquisa que condiz com esses princípios é a qualitativa.

De acordo com Gatti e André (2010, pp. 30-31):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Nesse sentido, a pesquisa nas ciências sociais e humanas, que por muito tempo desenvolveu-se nos padrões das ciências físicas e naturais, seguindo o “paradigma/modelo positivista” (que tinha como princípio analisar os fenômenos isoladamente e atribuir ao pesquisador a posição de sujeito neutro na tarefa investigativa), passa a considerar os contextos históricos, sociais e culturais como parte fundamental e inseparável da análise dos fenômenos, assim como os pressupostos e as compreensões do pesquisador, pois vão nortear sua abordagem de pesquisa.

Nos estudos em educação, isso não ocorre de forma diferente, visto que “[...] as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 03). Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido numa realidade histórica, que sofre uma série de determinações (LÜDKE e ANDRÉ, 2012).

Para atender ao objetivo deste estudo – *Conhecer o trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Joinville* –, deu-se **voz** às participantes da pesquisa, a fim de conhecer o que pensam, sentem e fazem em relação ao trabalho docente realizado no Atendimento Educacional Especializado.

Compreender, pois, ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro [...]. O processo compreensivo entre os sujeitos parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro, situando-se em seu lugar, mas que se completa com um movimento exotópico. Isto é, ao tomar distância, se coloca fora do outro, o que confere ao pesquisador um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o. (FREITAS, 2010, p.17)

Nesse mesmo sentido, Ramos e Schapper (2010, p.30) esclarecem que “como falamos sempre através da palavra dos outros, nosso enunciado é réplica de um diálogo que incorpora e se apropria do discurso de outrem”. Dessa forma, de acordo com Barreto (2002 *apud* RAMOS e SCHAPPER, 2010, p.31), os enunciados, as mensagens, as vozes são

produto da atividade humana coletiva, constituindo-se, portanto, “lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico-cultural”.

Seguindo esses pressupostos, para obtenção dos dados para a pesquisa, fez-se necessária a elaboração de instrumentos que possibilitassem a aproximação com as participantes da pesquisa, neste caso, as professoras especializadas e uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Os instrumentos selecionados para a construção dos dados foram dois: questionários com perguntas fechadas e abertas, a ser realizado com as professoras especializadas, e entrevista semiestruturada com uma das supervisoras do Núcleo de EE.

3.1 Delineamento da pesquisa e Instrumentos para coleta de dados

Mesmo antes de submeter o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, foi necessário dirigir-se à Secretaria Municipal de Educação de Joinville para explicar à coordenação do Ensino Fundamental a proposta do projeto de pesquisa e, então, receber a autorização para a realização do estudo nas escolas da Rede Municipal de Ensino (APÊNDICE C).

Conversou-se também com as supervisoras do Núcleo de Educação Especial sobre a pesquisa a ser realizada junto às professoras que atuam no AEE, visto que este é o setor responsável pela Educação Especial e seus serviços nas escolas municipais de Joinville.

Uma das etapas iniciais para o desenvolvimento deste estudo deu-se com a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), o qual apresentava o delineamento da pesquisa, assim como o modelo prévio dos instrumentos para a coleta de dados: o roteiro para a entrevista semiestruturada e o questionário (APÊNDICES D e E, respectivamente).

[...] as questões formuladas para a pesquisa [...] se orientam para a compreensão de fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 27)

Com a aprovação³⁵ do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, foi proposta a uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial a realização da entrevista semiestruturada. Com a autorização da entrevistada, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE F), utilizou-se a gravação de áudio como forma de registro das informações.

A entrevista semiestruturada com questões norteadoras (LUDKE e ANDRÉ, 2012) desenvolveu-se com base em um esquema básico de roteiro, estruturado com a intenção de conhecer como se dá o processo para abertura de novas Salas de Recursos Multifuncionais, os critérios de elegibilidade para selecionar o(a) professor(a) para atuar nesse serviço, o programa de formação inicial e continuada para esses(as) professores(as) e, ainda, conhecer se há apoio pedagógico aos(as) professores(as) dessas salas. Essa forma de organização permitiu a flexibilidade para a entrevista e as adaptações necessárias ao longo de sua realização. Tal entrevista foi transcrita na íntegra e os dados foram utilizados na construção da pesquisa, principalmente na contextualização da Rede Municipal de Ensino estudada.

³⁵ O projeto de pesquisa foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado nº 351.584.

Para a elaboração do questionário, foram adotadas as orientações de May (2004), que preveem a sua organização de forma autoaplicável, antecedido por uma carta de abertura. A finalidade dessa carta foi informar aos sujeitos o caráter voluntário e confidencial na participação da pesquisa, assim como apresentar os objetivos e destacar a importância da participação.

O questionário constituiu-se de 25 questões, sendo 9 fechadas, 8 abertas e 8 abertas e fechadas. Essas últimas, segundo May (2004), oferecem ao participante a possibilidade de complementar a sua resposta. Tal instrumento foi estruturado em três partes: Parte I – Perfil do(a) professor(a); Parte II – Atendimento aos estudantes e percepções dos(as) professores(as); e Parte III – Articulação com o(a) professor(a) da sala comum.

A validação do questionário deu-se em dois momentos. O primeiro ocorreu com a aplicação do questionário piloto (pré-testagem) aos mestrandos e professoras na disciplina de Seminários de Pesquisa II da linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, momento de compartilhamento de saberes e valiosas contribuições dos participantes, e isso oportunizou aprimorar e refinar detalhes no instrumento.

Com as alterações sugeridas pelos participantes da disciplina, o segundo piloto foi aplicado a quatro professoras especializadas, sendo duas professoras “iniciantes”, ou seja, no primeiro ano nesse serviço, e duas com mais de três anos de atuação no AEE. As professoras estavam cientes de que se tratava de um questionário piloto e que a intenção era a de que elas apontassem necessidades de alterações para facilitar o seu entendimento e aplicação posterior.

De posse dos questionários pilotos, foram feitas as alterações sugeridas³⁶ e preparados os questionários definitivos a serem aplicados às professoras que atuam no AEE. Estes foram organizados da seguinte maneira: na parte externa dos envelopes, tamanho A4, foram coladas cartas explicativas (APÊNDICE G), que continham orientações de como proceder, no caso da aceitação em participar da pesquisa, e no interior dos envelopes foram colocadas duas vias do TCLE (APÊNDICE H), assim como o questionário.

³⁶ Foram poucas as alterações sugeridas: na forma de escrita (troca de termos/palavras) e estruturação das questões.

Após organização dos instrumentos, buscaram-se, junto ao Núcleo de Educação Especial, os nomes das escolas³⁷ que possuíam as AEE e combinou-se a forma de aplicação dos questionários.

Como mensalmente as professoras participavam de uma reunião geral organizada pelo próprio Núcleo, julgou-se ser um momento propício para a apresentação e convite à participação da pesquisa, visto que a intenção era a de que elas não despendessem de seu tempo fora de seu horário de trabalho para realizar essa atividade.

Desse modo, com a autorização do Núcleo de Educação Especial na reunião do mês de outubro de 2013, apresentou-se às professoras especializadas o projeto de pesquisa, enfatizando-se os objetivos do estudo, assim como o compromisso da pesquisadora com a rigorosidade científica e de sigilo nos dados coletados. Após essas informações, as professoras foram convidadas a participar desse estudo respondendo ao questionário.

Cada professora recebeu um envelope com os itens descritos anteriormente, e elas foram orientadas de que, apesar de estarem em grupo, as respostas deveriam ser individuais.

De um total de 42 SRM do município de Joinville, duas professoras trabalham em duas escolas, logo, a quantidade de professoras é de 40. No entanto, 4 SRM estão sem professor(a), e sabe-se que, em duas destas, o motivo foi de licença, não sendo direcionados(as) professores(as) substitutos(as) para essas escolas. Logo, das 36 professoras atuantes, 34 aceitaram/puderam participar da pesquisa.

As professoras mostraram-se receptivas e interessadas em participar do estudo e, ao final da aplicação do instrumento, relataram que gostariam de mais tempo para responder ao questionário.

Assim, os 34 questionários respondidos passam a constituir o *corpus* de análise deste estudo, dados que serão apresentados posteriormente.

³⁷ Buscou-se saber os nomes das escolas e CEI que possuíam AEE, para que, no dia da aplicação dos questionários, se tivesse a certeza de que seria oportunizada a participação de todas as professoras na pesquisa.

3.2 Processo de análise dos dados

Como forma de organizar os dados coletados, inicialmente os 34 questionários foram identificados com uma letra e um número (Professora 1 = P1, Professora = P2 e assim sucessivamente), de maneira a nominar cada participante da pesquisa. Após a nomeação dos instrumentos respondidos, a organização das respostas deu-se com a utilização do programa *Excel*, em que foram digitadas na íntegra as respostas das professoras.

As perguntas e suas respectivas respostas foram organizadas em planilhas e identificadas pela letra “Q” (refere-se à palavra “questão”) e o seu número, por exemplo: Q1, Q2 (em alguns casos, quando havia mais perguntas numa mesma questão, nomeou-se Q1a, Q1b), assim até a 25ª questão. Em cada planilha, constam as respostas das 34 professoras, sendo possível localizar cada professora, caso necessário.

Para as questões fechadas também se utilizou o programa *Excel*, e os gráficos foram gerados no decorrer das análises, já que alguns se apresentam de forma complementar às questões abertas.

O método para a interpretação e análise dos dados tem por base a análise de conteúdo, “metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e texto” (MORAES, 1999, p. 08).

Conforme 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.

As respostas das professoras aos questionários são, nesta pesquisa, tomadas como mensagens que “expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que estabelecem entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (FRANCO, 2012, p.13). Contudo, essas representações sociais precisam necessariamente considerar as condições contextuais, já que as mensagens vêm

carregadas de componentes sociais, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2012; MORAES, 1999).

Seguindo os pressupostos da análise de conteúdo, as planilhas com as questões abertas foram impressas para o início da codificação, classificação e categorização dos dados.

Ressalta-se ainda que, no decorrer da organização dos dados, a chamada pré-análise – desde o recebimento dos questionários até a digitação e impressão das planilhas – foi realizada a partir da leitura flutuante das mensagens, que consiste em “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações” (FRANCO, 2012, p.54). Além disso, foram asseguradas, na condução das análises, as regras de representatividade³⁸, exaustividade e homogeneidade.

Ainda na perspectiva dessa análise de dados adotada, realizou-se a leitura das respostas ao questionário com o objetivo de identificar semelhanças, diferenças, contradições e recorrências na mesma questão e entre as questões, a fim de inicialmente criar os indicadores para, então, agrupá-los em categorias de análise.

Em relação às categorias de análise, apenas a categoria perfil das participantes foi definida *a priori*, de modo que as demais foram construídas no decorrer deste estudo, considerando as questões de pesquisa e o processo acima descrito.

Com o intuito de atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens, as categorias de análises não estão limitadas à descrição dos dados. “A inferência, teorização e interpretação constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise” (MORAES, 1999, p.16).

De acordo com os propósitos da análise de conteúdo, no capítulo anterior contextualizou-se sobre o município estudado, e a seguir será apresentado o perfil das participantes da pesquisa, bem como as análises dos dados coletados.

³⁸ A amostragem utilizada neste estudo atende à regra de representatividade por contemplar todo o universo de professoras especializadas da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

As categorias que serão apresentadas no quarto capítulo trazem as seguintes análises: professoras especializadas: desafios e possibilidades rumo ao trabalho colaborativo; as condições de trabalho do/no atendimento educacional especializado; e o trabalho com as diferenças significativas na escola e o processo de escolarização.

4 PROFESSORAS ESPECIALIZADAS E SEUS DIZERES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: ANÁLISES E COMPREENSÕES DOS DADOS

Com a finalidade de organizar as discussões que se apresentam mediante as “vozes escritas” das participantes deste estudo, o presente capítulo traz quatro subdivisões, nas quais pretende-se dialogar com as questões de pesquisa apresentadas na introdução, a fim de que se torne possível conhecer o trabalho docente das professoras especializadas que atuam no AEE da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Nesse sentido, as configurações do Atendimento Educacional Especializado e o trabalho realizado pelas professoras nesse serviço constituem elementos fundamentais na compreensão do que a pesquisa propõe-se a conhecer, sobretudo porque parte da perspectiva das professoras.

Os resultados e discussões dos dados coletados por meio do questionário aplicado às trinta e quatro professoras alocadas nas SRM da Rede Municipal de Ensino de Joinville foram organizados em quatro categorias de análises:

- 1- Caracterização das professoras especializadas;
- 2- Professoras especializadas: desafios e possibilidades rumo ao trabalho colaborativo;
- 3- As condições de trabalho do/no Atendimento Educacional Especializado;
- 4- O trabalho com as diferenças significativas na escola e o processo de escolarização

Acredita-se que as informações sobre a caracterização das participantes deste estudo, assim como seu entendimento sobre o seu trabalho como professora especializada, articulado ao referencial teórico, contribuirão para conhecer aspectos fundamentais do AEE no município pesquisado.

4.1 Caracterização das professoras especializadas

Iniciando a construção do perfil das professoras, constatou-se que todas as participantes da pesquisa são concursadas e trabalham 40 horas semanais na Rede Municipal de Ensino de Joinville no AEE. Entende-se que essa carga horária pode favorecer o diálogo entre as docentes do AEE e aquelas da sala de aula comum, visto que estão na escola no mesmo período.

Nas pesquisas de Bedaque (2011), Delevati (2012) e Milanesi (2012) com professoras do AEE e sala comum, constataram-se significativas dificuldades de articulação entre essas professoras, ocasionadas pela carga horária de trabalho de 20 horas das professoras especializadas. Como o AEE é no período inverso ao que os estudantes frequentam a sala comum, as professoras desse serviço acabam por ter reduzido ou nulo contato com as necessidades do professor da sala comum.

Milanesi (2012, pp.102-103), ao apontar as dificuldades vivenciadas no contexto escolar por professoras da sala comum e do AEE, conta que estas últimas

[...] afirmam que seus horários são restritos, o que não possibilita a ida à escola, no turno oposto ao da escolarização, para dar suporte ao professor, o que poderia ajudar a mudar um pouco essa realidade. Com isso, acreditam ser necessário a ampliação da carga horária para melhor dar conta dessa demanda, pois a prioridade parece ser a oferta do atendimento ao aluno.

A Instrução Normativa 004 publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville em 12 de dezembro de 2013, que dispõe sobre procedimentos em relação às SRM, determina que: “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” (Art. 7º).

No entanto, das 34 participantes, uma profissional mencionou que distribui a sua carga horária atuando 20 horas como professora no AEE e as outras 20 horas

na Sala de Apoio Pedagógico (SAP)³⁹. Apesar de a referida Instrução Normativa apontar a carga horária de 40 horas semanais no AEE, em seu Artigo 6º prevê: “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” (Inciso II do Art. 6º.).

Poderia se supor, então, que na escola em que essa professora trabalha, a demanda de estudantes da Educação Especial não perfaz as 40 horas semanais de trabalho, ou ainda que, por haver demanda de estudantes para a SAP, existe a necessidade de ambos os serviços na escola.

Em relação ao gênero das participantes da pesquisa, constatou-se que 100% das profissionais que atuam no AEE são mulheres. Esse dado está em consonância com pesquisas realizadas na mesma rede de ensino por Gabardo (2012) e Jacques (2013), as quais apontam a feminização⁴⁰ do magistério na Educação Básica.

Em pesquisas similares a esta, com professores que atuam em serviços apoiantes aos estudantes que apresentam necessidades diferenciadas no processo de escolarização, nota-se que os achados são idênticos. No estudo desenvolvido por Roskamp (2013), com 31 professoras das SAP na Rede Municipal de Ensino de Joinville, predominou a presença de mulheres nessa atividade docente. Igualmente na pesquisa de Freitas (2013), envolvendo 24 professores que trabalham em Salas de Apoio e Salas de Recursos Multifuncionais de Goiás, também prevaleceu a presença do gênero feminino.

Trata-se de um fenômeno de nível nacional com algumas diferenciações ao longo das etapas da educação. Os dados do INEP – Censo Escolar de 2009 apontam que 82% dos professores da Educação Básica são mulheres.

Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91% respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta,

³⁹ “As SAP são destinadas a atender alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem” e ainda prevê uma ação direcionada no processo de alfabetização e letramento dos alunos do 2º ao 5º ano que ainda não estejam alfabetizados (ROSSKAMP, 2013, p. 63).

⁴⁰ Designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente (COSTA, 2010).

pois há uma predominância de professores do sexo masculino. (BRASÍLIA, 2009)

No século XIX, a entrada e predominância de mulheres na educação fundamental atribui-se em grande medida à universalização da escola e às importantes mudanças ocorridas no cenário socioeconômico e cultural, em que se abriu espaço para as mulheres entrarem no mercado de trabalho. Aceitou-se que ocupassem a função de professora, pois se entendia que dispunham de características que eram próprias dessa função, tais como cuidado, amorosidade e submissão, compreendidas como ligadas à “missão de educar [...] um prolongamento da vocação maternal”, por isso, uma “ocupação” socialmente aprovada (COSTA, 2010, p. 01).

Contudo, os estudos atuais buscam justamente desmistificar a referência de professor(a) à vocação/missão ou “jeito para”, já que esse entendimento auxilia no processo de desvalorização e descaracterização da profissão docente (DINIZ, 2000).

Para Costa (2010, p. 02), as discussões acerca da categoria gênero no magistério “vão contribuir para evidenciar possíveis conexões entre proletarização do trabalho docente e a feminização do magistério”.

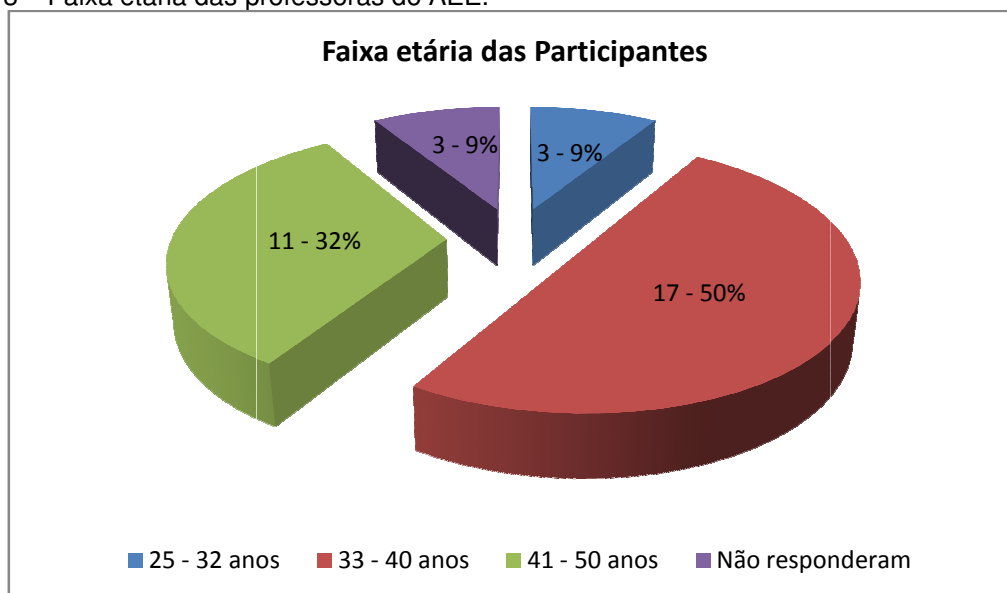
Outro aspecto levantado por meio do questionário é o ano de nascimento das professoras. De acordo com o Gráfico 3, 50% das professoras respondentes da pesquisa (17) possuem idade entre 33 e 40 anos. Se comparados os dados desta pesquisa aos do INEP (2009⁴¹), observa-se que o percentual de 50% de professoras com essa faixa etária é significativamente diferente à média nacional (27%) e estadual (28%).

Seguindo como referência as informações da sinopse do INEP de 2009 (dados do estado de Santa Catarina), os professores que possuem entre 25 e 32 anos são 27% do total da Educação Básica, informação também significativamente diferente do evidenciado nesta pesquisa, a qual aponta que 9% das professoras encontram-se nessa faixa etária. Entre 41 e 50 anos de idade são 32% as

⁴¹ O documento referenciado é o Estudo Exploratório sobre os professores brasileiros, com base no Censo Escolar de 2007 (INEP), publicado em 2009.

professoras, característica que se aproxima aos dados do INEP de 28% nessa faixa etária.

Gráfico 3 – Faixa etária das professoras do AEE.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

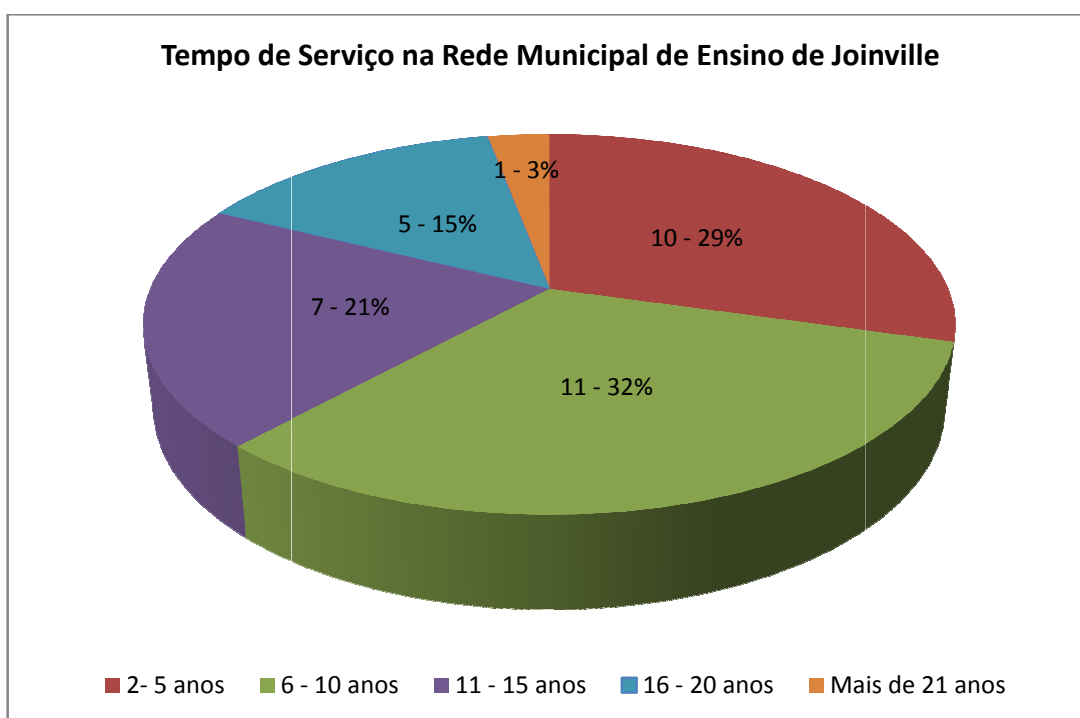
Assim como nesta pesquisa, nos estudos de Rosskamp (2013) e Freitas (2013) também se evidenciou não haver professoras com faixa etária inferior a 26 anos atuantes nesses serviços. Pelos dados levantados na pesquisa⁴² de Rosskamp (2013), foram identificadas apenas professoras com mais de 26 anos. Por sua vez, pelos estudos de Freitas (2013), a idade mínima apresentada pelo grupo de professoras aumenta para 30, enquanto que na presente pesquisa essa idade mínima é de 31 anos.

Outra característica pesquisada foi o tempo de serviço das professoras na Rede Municipal de Ensino e especificamente no AEE. Essa questão foi respondida por todas as professoras e percebeu-se que estão nessa Rede de Ensino há mais de 2 anos.

⁴² Na pesquisa de Rosskamp (2013), as professoras são todas concursadas. Na pesquisa de Freitas (2013) não constam dados específicos sobre a quantidade de professoras efetivas no serviço, mas a autora refere que são, em sua maioria, são concursadas.

Conforme as informações do Gráfico 4, pode-se dizer que as professoras participantes deste estudo são experientes, já que, somadas as que estão na Rede Municipal a partir de 6 anos, tem-se o total de 71% (24) das professoras.

Gráfico 4 – Tempo de Serviço das professoras do AEE na Rede Municipal de Ensino.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

Tomando como referência os anos de experiência profissional, o professor percorre diferentes momentos e fases, os quais Huberman (2007) denomina de ciclos de experiência na vida profissional.

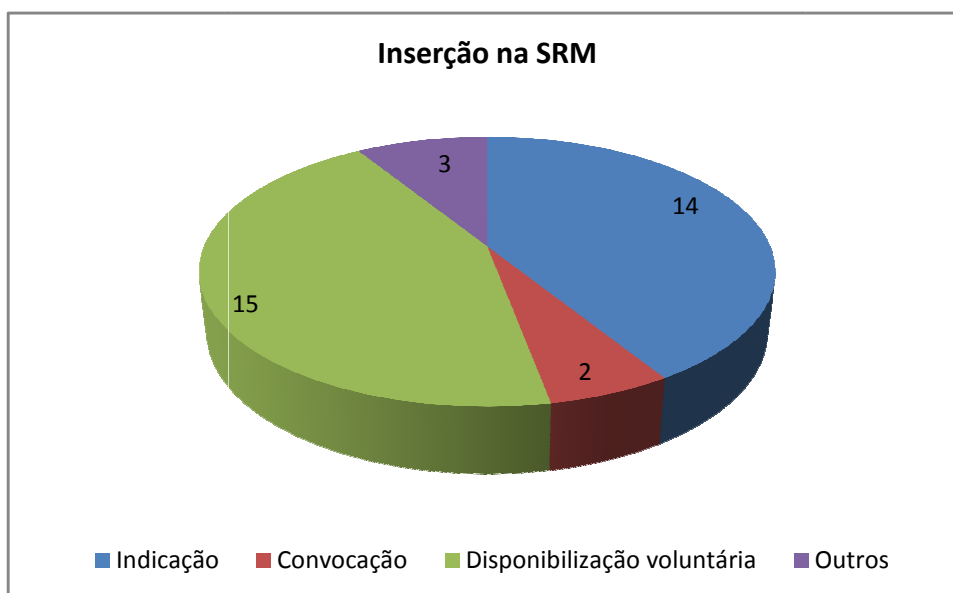
De acordo com os ciclos de experiência de Huberman (2007), pode-se dizer que a maioria das professoras deste estudo está na fase de diversificação e questionamento, pois possuem entre 7-25 anos de experiência docente. Essa fase é marcada pela

busca de atualização e de melhores expectativas profissionais. [...] Na luta contra a rotina e o tédio, **busca novas experiência dentro e fora da sala de aula e alguns ficam atentos a novos desdobramentos da carreira** e a cargos de ascensão profissional, mais valorizados e mais bem remunerados do que a docência (CASTRO, 2010, pp. 1-2, grifos meus).

Talvez seja a busca por novas experiências e desdobramentos profissionais que tenha motivado as professoras deste estudo a migrar para o AEE, um serviço novo com características diferentes da sala de aula comum.

No aspecto que se refere à forma de inserção no AEE, todas as professoras responderam à questão. Analisando o Gráfico 5, evidencia-se uma aproximação entre as professoras que foram indicadas e aquelas que se disponibilizaram voluntariamente para atuar nesse serviço. Das 34 respondentes, 14 foram indicadas por alguém (destas, 5 recomendadas por profissional da SME; 5 pela direção escolar; 2 por outra professora, atuante ou não na SRM; 1 pela coordenadora escolar e 1 não indicou) e 15 disponibilizaram-se a atuar no serviço.

Gráfico 5 – Forma de Inserção das professoras na SRM.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

No município de Joinville, não há concurso público para a função de professor de Educação Especial e/ou AEE/SRM. Assim, apesar das professoras prestarem concurso público para sala comum da Educação Básica, muitas optaram/aceitaram desenvolver o trabalho na SRM, o que, de alguma forma, indica interesse em atuar numa área diferente àquela inicialmente escolhida, mesmo sem uma formação específica orientada para tal função, conforme irá se verificar a seguir, nos dados sobre formação para o AEE.

Na Instrução Normativa 004/2013 da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, que dispõe sobre procedimentos em relação às SRM, no Art.6º é citado um “perfil desejado” para trabalhar no AEE, remetendo a uma avaliação do Núcleo de Educação Especial, mas não se especifica qual seria. Ainda é apontado que “os professores selecionados para assumir a Sala de Recursos Multifuncionais devem ser efetivos e Graduados em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais”.

Em entrevista realizada com uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial, embora se tenha levantado inúmeros questionamentos sobre qual seria o “perfil desejado” para selecionar o professor para o AEE, este não fica claro. Junto dos aspectos descritos na Instrução Normativa acima, conforme a entrevistada,

Seria realmente quem se identifica com a área da Educação Especial, que tenha bastante ética, porque envolvem muitas questões. Questões às vezes sigilosas, muitas são delicadas. Ele pode ser um professor excelente no regular, mas nem todo professor se identifica com a Educação Especial.

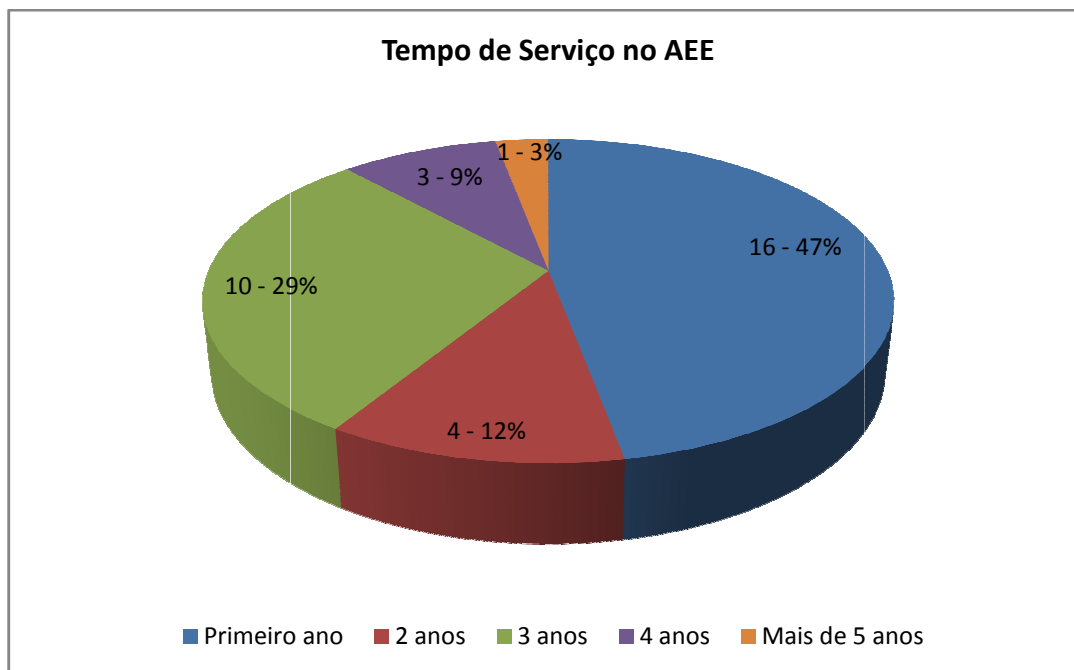
A questão ética apontada na entrevista como um atributo esperado para o(a) professor(a) que irá trabalhar com/no AEE nos remete ao trabalho e postura profissional de todo o professor e de qualquer profissional que tem como compromisso o respeito ao ser humano. No entendimento de Freire (2011, p.34), “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão”. Questões sigilosas ou não de estudantes com ou sem deficiência exigem um trabalho responsável e comprometido, sempre pautado em ações éticas⁴³.

No que tange à experiência das professoras no AEE, questionou-se sobre o tempo de serviço especificamente na SRM. Os dados do Gráfico 6 apontam que um

⁴³ Para Chauí (2000, p. 437), “ética e moral referem-se ao conjunto de costumes tradicionais de uma sociedade e que, como tais, são considerados valores e obrigações para a conduta de seus membros”. [...] “É **sujeito ético moral** somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais”. A autora chama de prudente ou com conduta ética aquele que, dentre as várias escolhas possíveis, sabendo o que está ou não em seu poder de realizar, “é capaz de julgar e avaliar qual a atitude e qual a ação que melhor realizarão a finalidade ética,” ou seja, mais adequada para que “realize o que é bom para si e para os outros” (pp. 438-439, grifos do original).

significativo grupo de professoras, 16 atuam pelo primeiro ano no AEE; 4 trabalham há 2 anos; 10 há 3 anos; 3 há 4 anos, 1 há mais de 5 anos.

Gráfico 6 – Tempo de Serviço das professoras no AEE.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

Destaca-se aqui que a implantação das primeiras SRM no município estudado teve início em 2009, por isso as professoras estão nessa função no máximo há 4 anos, com exceção de 1 professora, que foi “cedida pela APAE-CAESP”.

Por se tratar de um serviço novo para atender aos estudantes considerados da Educação Especial, supõe-se que muitas ações/entendimentos estão em processo de implantação, reconhecimento e até mesmo fazem parte da construção desse serviço. Assim, embora 71% (24) das participantes da pesquisa atuem como professoras na Rede Municipal de Ensino de Joinville há mais de 6 anos, pode-se dizer que essas profissionais possuem pouca experiência como professoras no AEE.

Desse modo, também as professoras estão num momento de (re)conhecimento do serviço e do trabalho a ser realizado, pois 88% (30) delas estão na função de professora especializada há 3 anos ou menos, estando, assim, num momento de descoberta e sobrevivência em que são explorados os contornos dessa nova função (HUBERMAN, 2007).

Para Lima (2004, p.88), “as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a ‘novidade’ de ensino enfrentada”.

O momento profissional que as professoras especializadas estão vivendo pode ser marcado por experiências consideradas como fáceis ou difíceis e significadas de formas diversificadas, sendo a socialização dessas professoras parte do processo de sua inserção na cultura escolar da qual fará/faz parte, em que

[...] se deve integrar num processo de aprendizagem, adquirir os novos conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores desta cultura, interiorizando-os na própria personalidade. Por último, o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio. (MARCELO GARCIA, 1999, p.115)

Para conhecer a formação das professoras especializadas, primeiramente questionou-se sobre a formação acadêmica inicial, em seguida sobre a pós-graduação e, ainda, a formação, específica ou não, para atuar no AEE.

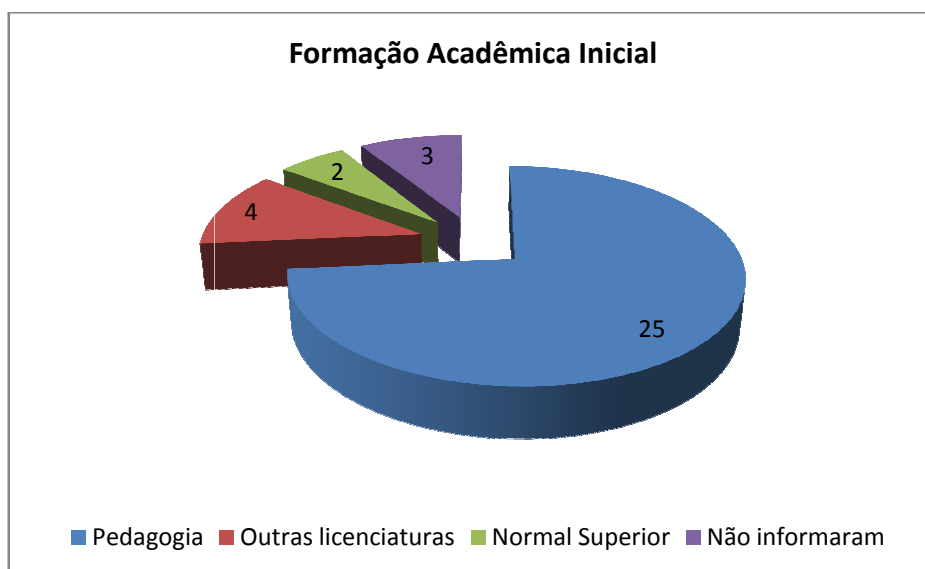
As discussões sobre a formação de professores no contexto contemporâneo justificam-se no momento em que se assume um projeto de Educação para Todos. Segundo Mendes (2008, p.94), com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual garante a matrícula de todos os alunos nas escolas comuns, ocorre uma série de reformas no sistema educacional de ensino com o objetivo de promover e alcançar a “‘equidade’, traduzida, pela universalização do acesso de todos à escola, e à ‘qualidade do ensino’”. Essas reformas também refletiram na revisão da legislação brasileira, principalmente no que se refere à formação de professores.

Concomitante a isso, Michels (2011, p.223) destaca que desde 1994, quando ocorreu a Declaração de Salamanca, a “formação de professores compõe a estrutura de ação para inclusão”, fazendo parte dos discursos que sustentam a Educação Inclusiva.

No que se refere à formação acadêmica inicial, como se observa no Gráfico 7, das 34 participantes, 3 não informaram sua formação. Mesmo sem a descrição dessas três professoras, sabe-se que possuem curso superior, visto que, para assumir a vaga de professor concursado pelo município de Joinville, é indispensável ter curso superior que habilite para a docência. Logo, 100% das professoras

participantes desta pesquisa possuem graduação, dado superior ao encontrado no Estado de Santa Catarina pelo INEP (2009), em que 81% dos professores da Educação Básica têm a formação inicial em nível superior.

Gráfico 7 – Formação Acadêmica Inicial das professoras especializadas.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

Embora os dados da formação acadêmica inicial, sendo “outras licenciaturas” e/ou “normal superior”, habilitem para o exercício da docência, optou-se por apresentá-las separadamente da formação em Pedagogia, para evidenciar os desencontros em relação aos critérios utilizados pelo Núcleo de Educação Especial para selecionar professores para atuar no AEE.

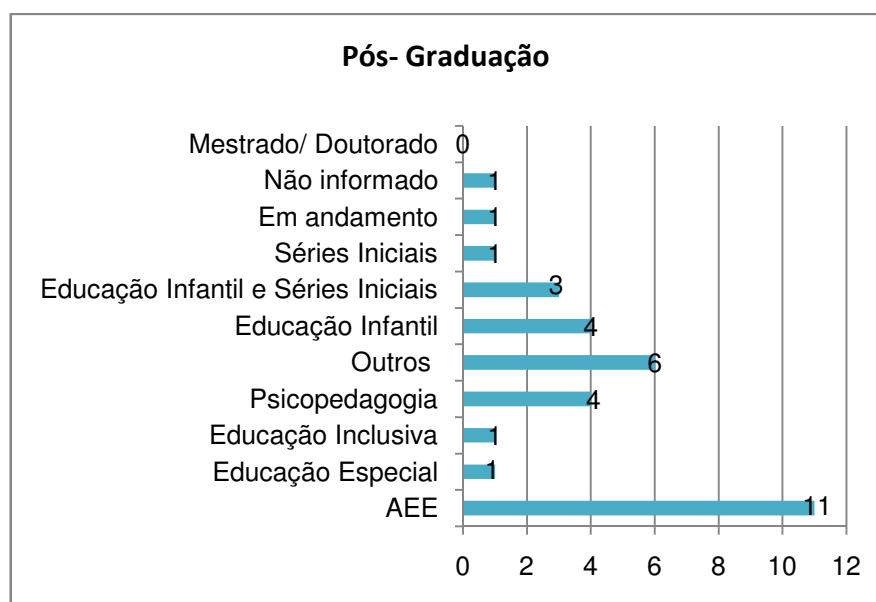
Mesmo que a Instrução Normativa 004/2013 da Secretaria Municipal de Educação de Joinville descreva que para trabalhar na SRM o professor deva ter graduação em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais, o Núcleo de Educação Especial selecionou para o AEE professoras com formações diferentes daquelas descritas, como se observa no Gráfico 7, segundo o qual 6 professoras possuem graduação em Pedagogia. Outro fator que se soma às questões de seleção do professor para o AEE pôde ser evidenciado na fala da supervisora do Núcleo de Educação Especial, a qual não deixa claro quais são os aspectos que compõem o referido “perfil desejado” para o professor do AEE.

Constatou-se, ainda, que 10 professoras concluíram o curso superior entre os anos de 1990-1999; 15 entre os anos de 2000-2006; 5 professoras de 2007-2010 e 1 não informou o ano de conclusão do curso.

Se considerarmos que essas professoras prestaram concurso público para a Educação Básica, nota-se que estão de acordo com a legislação vigente, a qual, no artigo 62 da LDB 9.394/96, prevê que “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”.

No entanto, conforme o Art. 12 da Resolução 4/2009 (CNE/CEB), orienta-se uma formação específica, para os professores que trabalham no AEE: “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e **formação específica para o AEE**” (grifos meus). Nesse sentido, buscou-se também conhecer sobre esse aspecto, perguntando sobre os cursos em nível de pós-graduação/especialização e aos relacionados ao AEE, conforme se pode ver no Gráfico 8⁴⁴.

Gráfico 8 – Formação em Nível de Pós-Graduação das professoras especializadas.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

⁴⁴ Das especializações que as professoras indicaram possuir, contabilizou-se que a que mais se aproxima ao trabalho no AEE/SRM é a pós-graduação em AEE, Educação Especial e Educação Inclusiva.

Das 34 professoras, 32 possuem pós-graduação em nível de especialização (12 professoras possuem em mais de 1 área), 1 está com o curso em andamento e 1 não respondeu a questão.

Ao relacionar os dados do INEP (2009) aos desta pesquisa, verifica-se que em Santa Catarina o percentual de professores com pós-graduação em nível de especialização chega a 50%, enquanto que nesta pesquisa são 94% as professoras com esse nível de escolaridade, o que nos remete a profissionais que investiram na formação continuada.

Embora não seja possível saber de que forma se deu/dá a formação continuada das professoras especializadas, concorda-se com Jesus (2008, p.75) quando diz da necessidade de pensar as formações de todos os professores:

como estruturante dos processos de repensar a escola/prática pedagógica. [...] A formação continuada dos profissionais da educação se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade da educação dos alunos no seu conjunto, bem como da crença desses profissionais de que podem construir novas alternativas e desenvolver um trabalho na diversidade.

Ainda no Gráfico 8, nota-se que das 33 professoras com especialização, 11 fizeram em Atendimento Educacional Especializado; 1 em Educação Especial; 1 em Educação Inclusiva; 4 em Psicopedagogia; 8 nas áreas de Educação Infantil e Séries Iniciais (agrupadas as que fizeram apenas em Educação Infantil ou em ambas); 6 em cursos diversificados (“outras” áreas⁴⁵) e 1 não informou qual cursou. Tais dados podem indicar um compromisso com a busca de conhecimento para auxiliar no exercício da docência, assim como um interesse em alternativas que melhorem a sua remuneração, visto que o município de Joinville possui uma política de cargos e salários que tem como base para aumento salarial as formações na área, sejam cursos de extensão ou pós-graduação.

As 11 professoras que possuem a especialização em AEE são as que estão no serviço há mais de 3 anos. O ano de conclusão de 10 professoras com essa especialização coincide em 2011, quando a Secretaria Municipal de Educação de Joinville subsidiou a formação com recursos financeiros da Rede Municipal de

⁴⁵ Agruparam-se nesta opção as seguintes áreas: Práticas Pedagógicas (2), Interdisciplinaridade (2) Administração/Gestão Escolar (1) e Metodologia do Ensino Superior (1).

Ensino⁴⁶. Apenas 1 professora indica que concluiu essa formação em 2013, no entanto, não se sabe se com recursos próprios ou da Secretaria Municipal de Educação. Das professoras que são especializadas em AEE, algumas fazem parte da equipe do Núcleo de Educação Especial de Joinville, que auxiliam na formação de novos professores que ingressam nas SRM do município e região.

A formação específica para o AEE também foi um dos aspectos abordados neste estudo. Das 34 participantes, 19 indicam possuir formação específica e 15 não. Dessas 19 participantes, 11 informam ter especialização em AEE, logo, uma diferença de 8 docentes. Na complementação às respostas foi possível entender a indicação das 8 professoras em possuir formação específica: 3 estão em formação pela SME; 1 informa possuir pós-graduação em “*EI I – Espec em AEE*” (P11); 2 indicam curso de LIBRAS e/ou Tecnologia Assistiva, braile, curso em AEE; 1 formação pela Secretaria Municipal de Educação e 1 registra curso em AEE.

Das 15 professoras que referem não possuir formação específica, 13⁴⁷ sentem necessidade de formação para atuar no AEE e, em sua maioria, são profissionais que estão nesse serviço há menos de 1 ano. Uma professora complementa: “*a que estamos recebendo não supre as necessidades*” (P10).

A constatação de necessidades de formação para trabalhar no AEE adverte para a importância de problematizar os aspectos que interferem no trabalho docente e que podem trazer implicações no processo de escolarização dos estudantes, principalmente porque a professora especializada torna-se referência para a comunidade escolar quando se fala dos estudantes considerados da EE.

Por outro lado, não se exclui a necessidade de pensar a formação para todos os professores numa perspectiva inclusiva e nem se está afirmando que oferecendo apenas a formação aos professores se consiga também uma escola de fato inclusiva. Acredita-se que a formação docente necessita considerar as condições concretas da escola e que seja pensado em realizá-la em serviço. Isso impõe o reconhecimento da complexidade desse espaço educativo que é a escola, que

⁴⁶ O subsídio para a especialização em questão se deu com a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Joinville e o Ministério da Educação. O município não possui um programa de financiamento para especialização em AEE e/ou EE. O que se ofereceu até o momento para as professoras que ingressaram no AEE foram cursos de formação ao longo do exercício da docência, conforme descrito no subtítulo 2.3.

⁴⁷ Uma professora não diz se sente ou não necessidade de formação específica e outra relata estar em formação.

construído na/pela diversidade, precisa atender às necessidades diferenciadas de aprendizagem de todos os estudantes.

Ainda referente à formação de todos os professores, sejam os que trabalham na sala comum ou especificamente na EE, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas por meio da Resolução 02/2001 (CNE/CEB), há uma diferenciação, sendo definidos como professores capacitados e especializados, conforme será explicitado a seguir:

Professores capacitados são considerados aqueles que atuam nas classes comuns com alunos com “necessidades educacionais especiais” e que tenham recebido em sua formação de nível médio ou superior, conteúdos sobre “educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para”:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (CNE/CEB 2/2001, § 1º do Art. 18)

Professores especializados em Educação Especial são apontados como os que

desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (CNE/CEB 2/2001, § 2º do Art. 18)

A Resolução 2/2001 ainda orienta que os professores especializados em Educação Especial devem comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (CNE/CEB 2/2001, § 2º do Art. 18)

Outro documento que menciona a formação para os professores do AEE é a Resolução nº 4/2009 (CNE/CEB), que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Tal documento aponta que “é exigida formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Artigo 12).

Por outro lado, na Instrução Normativa 004/2013 da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, não há referência de que, para exercer a função de professor do AEE, este precise de formação específica em Educação Especial. Conforme destacado anteriormente, essa Secretaria de Educação exige apenas graduação em Pedagogia.

Pode-se dizer que as formações oferecidas pelo Núcleo de Educação Especial do município de Joinville estão ancoradas na Resolução 2/2001 (CNE/CEB), cujo Art. 18 estabelece

aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Considerando os documentos supracitados, pode-se dizer que o município atende parcialmente ao que a legislação nacional preconiza. Isso porque as 34 participantes da pesquisa possuem a graduação em Pedagogia e/ou outra Licenciatura, Normal Superior, formação que as habilita para o exercício da docência. Contudo, poder-se-ia considerar como 12 o número de professoras especializadas por serem aquelas que possuem a formação em AEE (11) e em Educação Especial (1).

Apesar disso, de acordo com informações coletadas em entrevista com uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial de Joinville, as professoras que ingressam no AEE obrigatoriamente participam de formações que são oferecidas pela SME, com base em documentos fornecidos pelo MEC. Entretanto, a grande maioria das professoras começa a trabalhar nesse serviço antes mesmo de ter e/ou participar de formações para o AEE, visto que estas são abertas apenas para os que têm interesse em trabalhar no AEE e não a outros professores que poderiam desenvolver o interesse se participassem de tal formação.

Iniciar um trabalho com características tão próprias como as do AEE sem ter a formação ou as informações necessárias sobre como desenvolvê-lo gera questionamentos em relação à forma como que este trabalho é desenvolvido pelas professoras e as implicações para o processo de escolarização dos estudantes considerados da EE, visto que as professoras não recebem uma formação anterior ao início do trabalho no AEE, mas em paralelo ao exercício das atividades docentes.

De forma geral, delinear-se algumas características que compõem o perfil das profissionais especializadas que atuam no AEE da Rede Municipal de Ensino de Joinville: todas são mulheres, com idade entre 31 e 50 anos, concursadas, atuando 40 horas semanais nesse serviço. São professoras experientes, pois estão na Rede Municipal de Ensino de Joinville há mais de 6 anos, contudo, em fase de reconhecimento do serviço, pois 88% estão há 3 anos ou menos na função de professora especializada. Destaca-se que as primeiras salas foram implantadas no município a partir de 2009.

Predomina o curso de graduação em Pedagogia e há um número expressivo de profissionais que possuem especialização, mas com enfoques diversificados e não os específicos para atuar no AEE. Observou-se, ainda, que as participantes da pesquisa sentem necessidade de formação para exercer a função de professora do AEE.

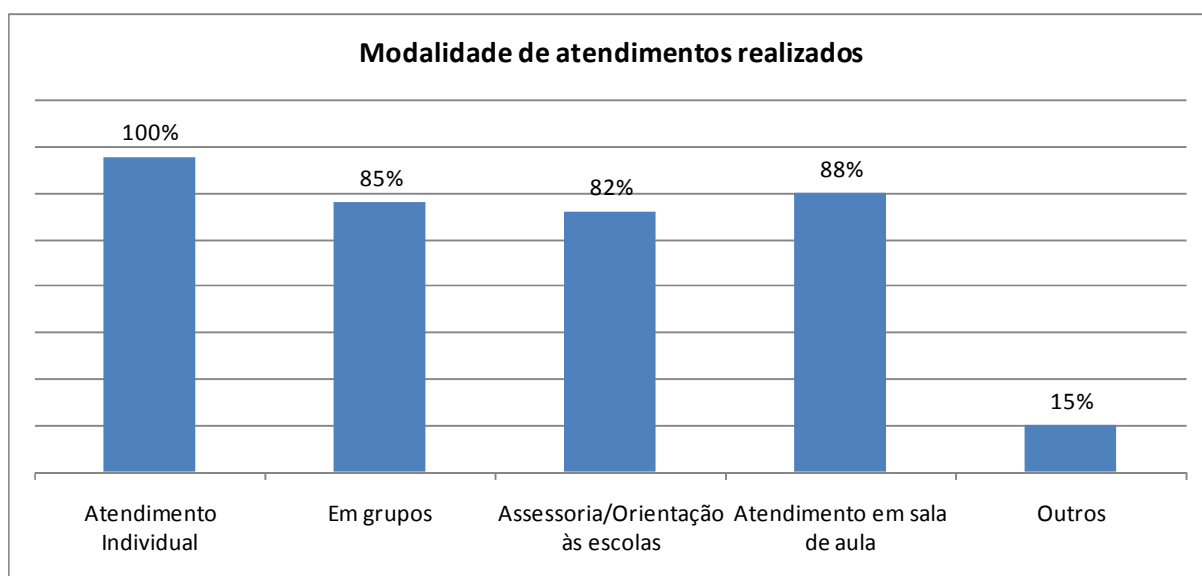
Diante da caracterização das professoras participantes deste estudo, encaminha-se para o segundo momento da análise dos dados da pesquisa, o qual trará as vozes das professoras sobre o que pensam sobre o trabalho no AEE.

4.2 Professoras especializadas: desafios e possibilidades rumo ao trabalho colaborativo

Neste eixo são apresentados e discutidos os dados que se relacionam à organização do trabalho docente do AEE no município de Joinville, assim como as definições, olhares e sentidos que as professoras especializadas possuem sobre este, que também é seu trabalho.

Para conhecer os tipos de atendimentos⁴⁸ realizados pelas professoras especializadas do município de Joinville, foram oferecidas algumas opções de respostas, as quais se podem observar no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Tipos de atendimentos realizados pelas professoras especializadas.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

Além das opções oferecidas, as professoras complementam suas respostas dizendo: “*capacitações e atendimento à família*” (P6); “*Orientação às famílias, esta mediação é muito importante*” (P8); “*Orientação à professora da sala de aula comum*” (P24), entre outras.

Neste Gráfico observa-se flexibilidade em relação aos tipos de atendimentos realizados pelas professoras especializadas, e parecem estar de acordo com as atribuições do professor do AEE elencadas na Resolução nº 4 de 2009 as quais destacam-se aqui:

- 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;

⁴⁸ O percentual total ultrapassa 100% pois as participantes da pesquisa assinalaram mais de uma opção de modalidade de atendimento realizado, visto que a mesma professora poderia desenvolver atendimentos individuais, em grupos e em sala de aula.

VI – **orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 VIII – **estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, Art. 13, grifos meus)

Embora seja apenas uma a professora que completa sua resposta informando que realiza atividades junto ao professor da sala de aula comum, pode-se inferir que as informações que se relacionam aos “atendimentos em sala de aula” (88%) e “assessoria/orientação às escolas” (82%), além de configurar-se como um momento de atividade junto ao estudante, pode indicar um trabalho em parceria⁴⁹ com o professor da sala de aula comum, o que potencializa o trabalho do AEE, pois possibilita contato com a realidade concreta da sala de aula, a fim de que se percebam as necessidades de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Bedaque (2011, p.123):

na interação entre professora de AEE e professores de sala regular, a presença de ações colaborativas nos espaços escolares parece fundamental para a escola enfrentar os desafios de acolher e promover a aprendizagem de todos os alunos.

Com o conhecimento dos aspectos que envolvem o processo de escolarização do estudante, a professora especializada poderá:

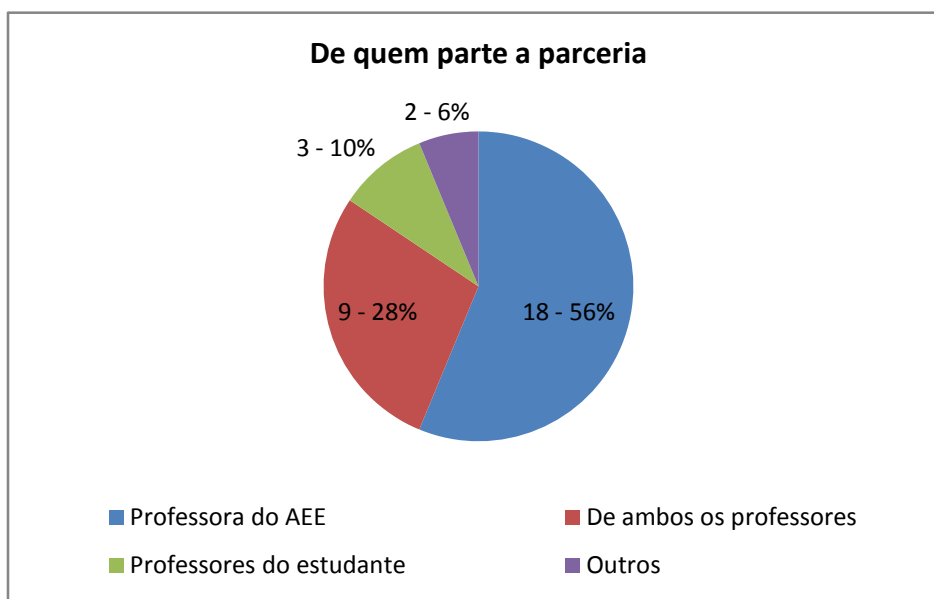
I – **identificar, elaborar, produzir e organizar** serviços, **recursos pedagógicos**, de acessibilidade e estratégias **considerando as necessidades específicas** dos alunos público alvo da Educação Especial;
 II – elaborar e **executar plano** de Atendimento Educacional Especializado, **avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade** dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. (Resolução nº 4/2009, Art. 13, grifos meus)

Seguindo com a constatação de indícios de parceria⁵⁰ entre professora especializada e sala de aula comum, pode-se observar no Gráfico 10 maiores detalhes sobre quem busca essa parceria.

⁴⁹ 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: 02 jun. 2014.

⁵⁰ Este foi o termo utilizado no questionário aplicado às professoras especializadas.

Gráfico 10 – De quem parte a parceria.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

Entende-se que a predominância da parceria partir da professora do AEE talvez se justifique pela flexibilidade de horários dessa professora, mas é preciso notar o fato de seu trabalho configurar-se (apenas – ao ser relacionado ao de sala de aula) como complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes considerados da EE. Nesse sentido, chama a atenção a pouca procura das professoras da sala comum, por serem as que estão diariamente envolvidos com o processo de escolarização dos estudantes.

A pouca procura da professora da sala de aula comum pode estar relacionada ao entendimento que possuem sobre a quem se deve a responsabilidade pela escolarização dos estudantes considerados da EE: ao próprio serviço da EE, nesse caso, o AEE; e/ou ainda, conforme as falas das participantes da pesquisa, as dificuldades dessas professoras em relação à aceitação da inclusão, o que interfere na efetividade do AEE, e, sobretudo na aprendizagem dos estudantes.

*“Mesmo eu tentando esta parceria, **os professores** [da sala comum] **ainda não estão abertos para isso**”. (P7);*

*“Busco informar a importância desta parceria, mas **há muita resistência**”. (P23);*

*“**Professor de sala** [comum] **não quer ou não sabe interagir ou o que perguntar**”. (P28);*

“As professoras da sala comum alegam não ter formação para trabalhar com pessoas deficientes”. (P30)

Nas vozes das participantes da pesquisa, emergem problemáticas que se referem aos processos de inclusão/exclusão nas atividades escolares da sala de aula comum dos estudantes considerados da EE. De acordo com essas falas, pode-se dizer que os estudantes com deficiência **estão** na escola, mas o direito de aprender não está assegurado, pois evidencia-se certa resistência em relação às ações para o processo inclusivo escolar.

Em pesquisa realizada por Jesus (2013) com professoras do AEE, uma delas relata as mesmas dificuldades desta investigação no que se refere à aceitação do professor da sala de aula comum:

[...] os professores não sabem trabalhar com esse aluno em sala de aula. Então, como vamos complementar um trabalho de sala de aula, se, em muitos casos, ele não é realizado? (RITA, PROFESSORA DE SALA MULTIFUNCIONAL, POLO DO AEE). (p.144)

Nesta pesquisa, assim como na de Jesus (2013), evidencia-se que o direito do estudante de acesso à escola é/foi garantido, mas o acesso ao conhecimento, à aprendizagem e à escolarização, de acordo com as falas das professoras especializadas, parece não acontecer em sala de aula.

Nessa perspectiva, não se pode ignorar a história recente da Educação Especial, considerando as marcas de padrões homogeneizantes, os quais tratam as diferenças (sejam elas significativas ou não) como aspectos a serem resolvidos/trabalhados pela Educação Especial, o que até pouquíssimos anos era a orientação da própria Educação Especial brasileira.

Assim, mesmo que haja um movimento que (PNEE-EI, 2008) sinalize o rompimento entre ensino regular e Educação Especial, há uma construção histórica, cultural e social para que o caráter substitutivo e segregador que acompanhou a história da Educação Especial seja dificultador para que se consolidem novas formas de relação na prática de escolarização das pessoas com deficiência.

As contribuições de Baptista (2013, p. 48) agregam força a essas considerações, ao discorrer sobre o passado, o presente e o futuro das configurações da EE e do trabalho do professor especializado:

De certa forma, consigamos ver ou não, estamos vivendo esse processo de renovação de um campo profissional forçado pela emergência de novos desafios. 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.

Aos dados que tratam da parceria entre professoras especializadas e sala de aula comum, que, como se viu, partem em 56% dos casos das professoras do AEE, agregam-se as informações da frequência com que se estabelecem. Tais parcerias ocorrem tanto diariamente (15%); semanalmente (24%); quinzenalmente (6%); quando o(a) professor(a) da sala comum solicita ajuda (26%), e também, de forma predominante, quando a professora do AEE percebe a necessidade (44%).

Essas informações conferem flexibilidade na interação entre AEE e sala de aula comum, mas também se associam às condições concretas do trabalho das professoras especializadas, como se vê em seus dizeres:

*“[Parceria semanal] **Muitos alunos ainda**, mas pretendo ser mais presente”. (P2)*

*“Depende, se é na mesma escola, depende do aluno, do professor, da **minha disponibilidade**, do professor...” (P32)*

O desafio da parceria é tanto com a professora da sala comum, como também com a comunidade escolar, com os gestores, pais, professores e outros:

*“Principalmente **fazer parceria com os professores da sala de aula comum**. Comprometimento da família”. (P25);*

*“**Aceitação** por parte do **corpo docente como parceria no ensino**; assiduidade dos alunos no atendimento”. (P6);*

*“O mais importante é **sensibilizar a equipe da parceria com a sala do AEE e conseqüentemente da troca positiva que poderia ocorrer**”. (P3);*

*“Barreiras para mudar as práticas pedagógicas de sala comum para que estas sejam a todos; **Parcerias com especialistas** quando a família não busca outros atendimentos necessários, ficando a cargo somente da escola”. (P5)*

Na pesquisa de Milanesi (2012), a articulação entre professoras do AEE e as de sala de aula comum é prejudicada pela carga horária de trabalho das professoras especializadas ser de apenas 20 horas semanais (4 horas diárias, num único período).

Ao contrário do estudo de Milanesi (2012), as professoras especializadas de Joinville possuem carga horária de 40 horas semanais, o que poderia indicar maiores possibilidades de interlocução do serviço com a comunidade escolar. Contudo, as condições concretas da escola, como a quantidade de estudantes em atendimento/acompanhamento, as dificuldades de formação continuada em reuniões pedagógicas, assim como a própria organização escolar, podem ser fatores que dificultem o trabalho e a busca pela parceria.

As dificuldades de parceria também dizem respeito à aceitação e resistência dos demais profissionais da escola, como confirma a professora:

*“Creio que um dos maiores desafios é conseguir a parceria necessária entre a escola, família e os demais profissionais que atendem os alunos. **A inclusão ainda tem resistência dentro das escolas por parte de alguns profissionais.** Alguns pais não são comprometidos com a aprendizagem dos alunos com deficiência”. (P12);*

Nesse sentido, pode-se dizer que o desafio da articulação com todos da escola, por motivos de resistência, aceitação e interesse dos profissionais, cria outro ainda maior, que, para Delevati (2012, p.110), são ações da Educação Especial que visem “à articulação dos processos inclusivos, através da promoção de uma **cultura inclusiva na escola** e do atendimento às necessidades específicas dos sujeitos” (grifos meus).

Os achados sobre a parceria/articulação entre AEE e escola podem ser correlacionados ao que as participantes definem como sua função no AEE, visto que apenas 32% delas o entendem e desenvolvem como um trabalho que envolve a comunidade escolar, como se verá nas discussões a seguir.

Os dados referentes ao que/como as 32 professoras⁵¹ entendem sua função no AEE puderam ser agrupados em 4 indicadores: 1- a centralidade na própria SRM e nos estudantes; 2- como um trabalho que envolve a comunidade escolar; 3- aspectos que se relacionam à formação; e 4- outros, os quais não puderam ser reunidos aos demais.

⁵¹ Duas professoras não responderam esta questão.

As respostas das participantes da pesquisa, que centralizam o trabalho como aquele desenvolvido apenas junto ao estudante⁵² (35%), são percebidas em falas como:

*“Hoje minha função na educação infantil é **estar estimulando áreas sensoriais, motoras, cognitivas, para o desenvolvimento da criança**”.* (P31) (grifos meus);

*“**Auxiliar as crianças** com algum tipo de deficiência, dando-lhes suporte para minimizar as barreiras que encontra na sala regular”.* (P23) (grifos meus);

*“**Auxílio e ajuda para os alunos** poderem ou terem recursos diferentes ou maneiras diferentes de compreender ou ver determinados assuntos.”* (P1)(grifos meus);

Essas informações nos permitem fazer duas proposições. Primeiro, que tais falas dão indícios de um trabalho isolado das professoras especializadas, e segundo, que a centralidade no estudante evoca o entendimento de que algo precisa ser “reparado”, corrigido no estudante, como se vê nas falas anteriores e também como nos explicita a seguinte professora:

*“Como uma professora que contribui para eliminar as **barreiras dos alunos** com deficiência e que com as atividades diferenciadas auxilio na melhor aprendizagem daqueles alunos com muitas dificuldades”.* (P7) (grifos meus);

A função de professor especializado concebida como um trabalho isolado pode levar ao entendimento dos demais envolvidos no processo de escolarização de que a responsabilidade pela aprendizagem do estudante é apenas do AEE, já que não há essa articulação com os demais profissionais da escola. O trabalho assim entendido e praticado admite que este não necessariamente precise acontecer no contexto escolar, já que não há as conexões com a sala de aula comum. Para Baptista (2011, p. 65):

embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho

⁵² Das 12 participantes da pesquisa que centralizam o trabalho apenas como aquele junto ao estudante, 7 atuam na SRM há menos de 1 ano.

compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente da sala comum.

Esses achados correlacionam-se com os encontrados por Jesus (2013, p.146) o qual, no diálogo com professoras que trabalham no AEE, constata que estas “o significam tanto centrando nos processos educacionais do aluno, quanto em seus próprios saberes-fazer”.

De acordo com Arroyo (2011, p.150), apesar de os professores buscarem escolhas para lidar com as situações concretas de seu ofício, o trabalho isolado os torna enfraquecidos “na estrutura de trabalho, na divisão de tempos e de espaços”.

A complexidade com a qual o trabalho docente tem se revestido, sobretudo quando exercido com estudantes com diferenças significativas no processo de escolarização, endossa a necessidade de embasá-lo em práticas colaborativas, “de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (NÓVOA, 2009, p.42).

Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo e/ou culturas/práticas de colaboração (NÓVOA, 2009; JESUS, 2010; ARROYO, 2011) ao se levar em conta os saberes-fazer dos docentes, fortalece “os professores no que eles e elas têm de mais seu [...] do que sabem e controlam, suas práticas, seus produtos e seu trabalho” (ARROYO, 2011, p. 150), configurando-se como um suporte ao seu ofício e à sua formação.

As redes de apoio, fundamentais no trabalho colaborativo, além de fortalecerem os saberes-fazer dos professores, geram um sentimento de empoderamento de sua profissão e, embasadas nas teorias, possibilitam reflexões sobre o seu trabalho e a necessidade ou não de transformações das ações pedagógicas. Dessa forma, a teoria não auxilia apenas nas respostas às exigências de uma prática existente, como também de uma prática que está se constituindo, considerando que muitas das professoras especializadas da Rede Municipal de Ensino de Joinville estão há pouco tempo no AEE.

A segunda proposição referente ao que as professoras do AEE entendem como sua função nesse serviço, ou seja, de que a centralidade do trabalho do profissional do AEE está somente no estudante, evoca o entendimento de que algo precisa ser “reparado”/corrigido no estudante, já que “não está pronto” para tal aprendizado. Essa compreensão tira de foco o que as redes de apoio (professores,

pais, instituições especializadas, SRM) poderiam fazer a fim de potencializar o aprendizado desse aluno, para desenvolver o trabalho como reparação ou preparar o estudante para tal. Há aqui um imbricamento do presente – as diretrizes para a SRM, com indicações de um trabalho enriquecido pelas ações coletivas colaborativas – com o passado (recente) da atuação dos professores da Educação Especial, que miravam (ou miram) suas ações apenas no estudante, num trabalho desconectado às demandas da escola regular, ou não entendendo isso como uma ação ampla que contempla as transformações das ações de todos os envolvidos no processo de escolarização.

A dimensão corretiva e “reparadora” pode permear a assessoria, a bidocência, o trabalho com outros interlocutores. Porém, dificilmente haverá uma ação em rede se o trabalho do educador estiver centrado e concentrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência. (BAPTISTA, 2013, p.48)

A esse entendimento é necessário acrescentar a própria constituição do trabalho docente, que não traz em sua história práticas que preveem a colaboração entre profissionais, mas um trabalho isolado, em que o professor precisa “dar conta” sozinho de fazer alguém aprender.

Marcelo Garcia (2009, p.122), ao falar das constantes e desafios da profissão docente, aponta que “poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento” e que este é favorecido pela “arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço”. Segundo Hargreaves (1999 *apud* MARCELO GARCIA, 2009, p.124),

os professores ignoram o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem partilhar e construir sobre o conhecimento. Ao mesmo tempo, também não conhecem o conhecimento que não possuem e, portanto, não podem gerar novo conhecimento. Há uma complexa distribuição social do conhecimento na escola: nenhum professor em particular conhece ou pode conhecer a totalidade do conhecimento profissional que os professores possuem.

Seguindo com as definições das participantes sobre suas funções como professoras do/no AEE, há as que não informam o que entendem ser sua função, mas referem a necessidade de tal conhecimento. Outras ainda mencionam aspectos relacionados à formação (12%), como se observa:

“Gostaria de melhor definir, pois ainda não me sinto integrada por completo no AEE”. (P24) (grifos meus)

“Necessitando de mais conhecimento”. (P3) (grifos meus);

“Estou em formação”. (P13) (grifos meus);

“O professor da SRM deve estar em constante formação”. (P33) (grifos meus);

“Procurando sempre realizar cursos, e trocas de ideias”. (P15)

Se já nos parece enfraquecer o potencial de efetividade do AEE a centralidade do trabalho da professora especializada estar apenas no estudante, não saber qual a sua função, como se observou em algumas das falas anteriores, confere uma situação ainda mais fragilizada, tanto para os estudantes e demais envolvidos no processo de escolarização como, e, sobretudo, para a professora, à qual se delega uma atividade docente que não sabe/entende a função específica para tal trabalho.

O AEE institui-se na escola como um dispositivo pedagógico direcionado a auxiliar/apoiar a comunidade escolar, mas se não atende às demandas da escola ou não “traduz” os objetivos e ações de tal serviço, potencializa as chances de as pessoas o entenderem como um serviço da Educação Especial substitutivo, que apenas se mudou para dentro das escolas, e não de configuração.

Nas palavras de Jesus (2008, p.77), tal situação pode levar à despotencialização do trabalho educativo das professoras e a um “não-lugar”, dificultando a sua permanência em um lugar “capaz-de-ensinar”.

Mesmo que o AEE tenha iniciado nas escolas da Rede Municipal de Ensino em 2009, admitindo-se estar (re)conhecendo e construindo concepções sobre o serviço, não se exclui a necessidade (e ainda maior) de iniciar esse trabalho com as professoras, de maneira que se sintam minimamente seguras quanto às funções a serem desenvolvidas.

As professoras deixam claros seus sentimentos quanto ao trabalho e ecoam angústias por serem expropriadas do exercício da função a qual se propuseram desenvolver. Já outras que atuam no AEE há mais de 3 anos sinalizam a importância da formação ao referirem a necessidade de formação continuada.

As vias de formação e de assessoramento aos professores, tanto os que se encontram em formação inicial como em formação continuada, são

importantes para que eles não se sintam impotentes face à demanda da inclusão escolar. (BEYER, 2006, p.81)

A formação continuada reveste-se com maior potência quando parte do “saber-fazer dos profissionais para a construção de um novo modo de lidar com a realidade” (JESUS, 2006, p.97).

Embora se verifiquem indicações de um trabalho realizado de forma isolada, há professoras que o percebem como aquele que envolve toda a comunidade escolar (32%), pais, gestores, estudantes e demais professores.

Os dizeres das professoras aproximam-se do que se acredita ser um trabalho colaborativo, o qual, como se discutiu acima, interfere na atuação dos professores e, conseqüentemente, com os estudantes e os demais envolvidos no processo de escolarização, como se constata nas seguintes falas:

*“Como professora do AEE procuro **manter parceria com os profissionais que atendem o aluno, com a família, com o professor da sala regular**, orientá-los no sentido de procurar valorizar o aluno, descobrir suas habilidades e potencialidades para que as barreiras em sala sejam minimizadas”. (P9) (grifos meus)*

*“Identificar, elaborar, produzir recursos pedagógicos e de acessibilidade e avaliar, acompanhar funcionalidade **estabelecendo parcerias com família, escola e instituições especializadas** para promover autonomia do educando dentro do ambiente escolar”. (P10) (grifos meus)*

*“É uma função muito importante, pois **articula com toda a escola em prol de um mesmo objetivo** que é a eliminação de barreiras para o aluno com deficiência”. (P25) (grifos meus)*

*“O professor do AEE é um profissional muito importante na escola, pois **ele contribui junto com os demais profissionais da escola** para a inclusão do aluno com deficiência”. (P26) (grifos meus)*

O trabalho colaborativo apoia-se “na troca de experiências, na avaliação em processo e na colaboração entre todos aqueles que estão na escola comprometidos com o ato de ensinar e de aprender” (JESUS, 2010, p.238).

Essas práticas de colaboração escolar entre os profissionais, quando entendidas como o engajamento no processo de escolarização dos estudantes, fortalecem as possibilidades diferenciadas de ensino e aprendizagem, pois têm como premissa refletir, visualizar e planejar os saberes-fazeres dos professores, de modo a trabalhar formas de ensino que contemplem as necessidades dos estudantes.

Contudo, o trabalho colaborativo não deve ser pensado apenas quando se trata de estudantes com necessidades diferenciadas no processo de escolarização, mas como parte do trabalho de todo professor e favorecido pela estrutura organizativa da escola.

Postula-se aqui que o trabalho docente assumido como aquele que prevê ações colaborativas é parte dos princípios da escola que se quer inclusiva, aquela que não ignora a diversidade dos estudantes.

A recorrência em 62% das respostas das professoras (somadas 35% centralidade no estudante; 12% aspectos relacionados à formação e 15% outros) que **não** vêem o trabalho docente do AEE como aquele que envolve toda a comunidade escolar pode levar ao entendimento de que apenas o trabalho da professora especializada com o estudante é o suficiente (e/ou substitutivo) para auxiliá-lo e/ou apoiá-lo em sua aprendizagem.

Esses achados precisam ser relacionados também a outros, pois apesar de 62% das respostas das participantes não indicar um trabalho com todos da comunidade escolar, a inferência não pode se restringir apenas ao não entendimento das professoras à sua função, mas às possíveis dificuldades de se efetivar um trabalho colaborativo, como, por exemplo, as condições de trabalho, as quais serão abordadas na categoria “as condições de trabalho do/no Atendimento Educacional Especializado”.

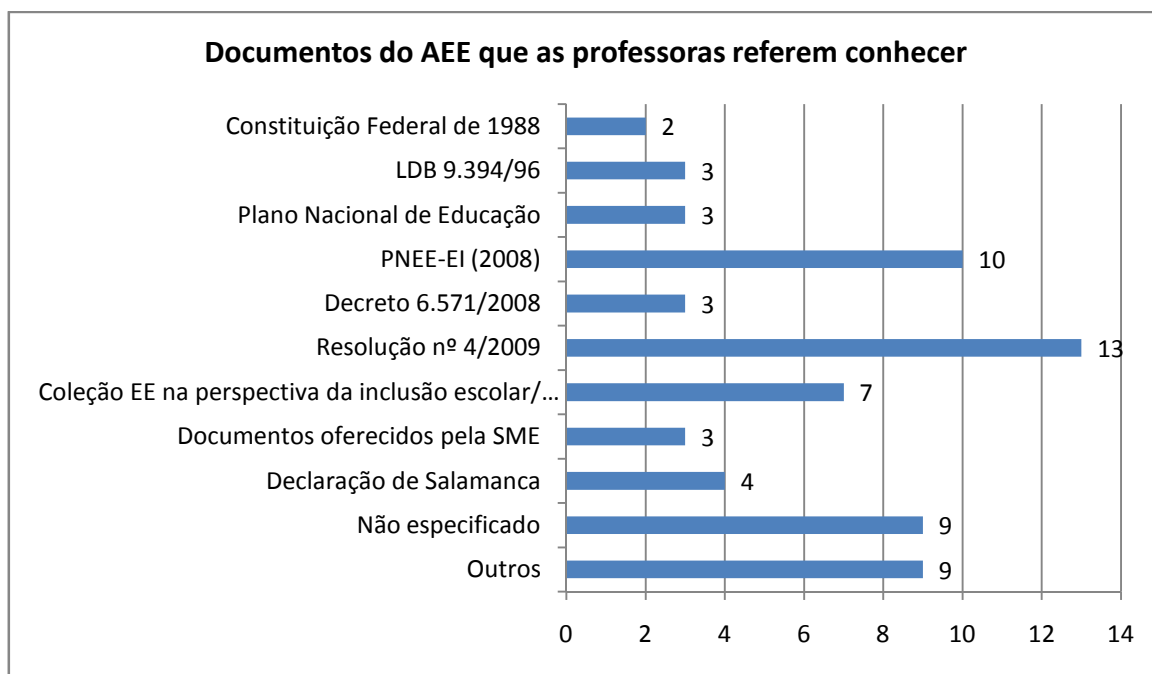
Como as participantes da pesquisa atuam como professoras especializadas em um serviço que é da Educação Especial, regido por legislações específicas, os quais apontam as diretrizes para o trabalho, atribuições do professor, público a ser atendido e demais informações que embasam tal trabalho, procurou-se saber sobre o conhecimento das professoras referente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – documento de referência na área – e os demais regulamentadores do AEE.

Das 34 participantes, 31 responderam que conhecem a Política, 1 não a conhece e 2 não responderam a questão. Em relação ao conhecimento sobre os documentos regulamentadores do AEE⁵³, 25 professoras indicam conhecê-los; 4

⁵³ A questão que se refere aos documentos regulamentadores do AEE foi apresentada de forma aberta.

não os conhecem e 5 não responderam. As que indicam conhecê-los os citam conforme o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Documentos que as professoras especializadas referem conhecer.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

Constatou-se que, das participantes que indicaram não conhecer os documentos regulamentadores do AEE ou que não responderam a questão, apenas uma atua no serviço há mais de 1 ano.

O documento com mais indicações de ser conhecido (13) é a Resolução nº 4 de 2009, o qual institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica. Nesse documento encontram-se os objetivos do AEE, o público-alvo da Educação Especial, orientações quanto à formação e atribuições dos professores do AEE. Pode-se dizer que as informações dessa Resolução deveriam ser conhecidas por todas as professoras especializadas, já que tais informações estão diretamente relacionadas ao seu trabalho.

Das 16 professoras que iniciaram no AEE há um ano, apenas 1 conhece a Resolução nº 4 de 2009; as demais referem conhecer a Política Nacional de Educação Especial e/ou as coletâneas utilizadas na formação específica para o AEE, oferecidas pelo Núcleo de Educação Especial às professoras que ingressam

no AEE. Embora as professoras estejam há pouco tempo no AEE, o conhecimento sobre tal documento é importante para auxiliar no entendimento inicial sobre o AEE.

Em relação aos documentos denominados pelas professoras como “os oferecidos pela SME”, não foi possível definir com precisão quais são. Contudo, sabe-se que a Coleção EE (Educação Especial), na perspectiva da inclusão, é um dos materiais trabalhados com as professoras nas formações dadas pelo Núcleo de Educação Especial. Em “outros”, foram agrupadas indicações imprecisas, como “políticas, decretos, fascículos”.

A falta de conhecimento e clareza sobre suas atribuições e público a ser atendido pode trazer implicações para o trabalho das professoras junto aos estudantes, pais e demais membros da escola. Entretanto, não se está afirmando que o desconhecimento sobre tais documentos é determinante para o exercício do trabalho das professoras, mas conhecê-los e entendê-los deveria fazer parte de seus conhecimentos, já que se trata de um trabalho com características específicas.

Questiona-se, ainda, com base em quais informações/documentos as professoras entendem seu trabalho e de que forma ele é abordado na formação de professores oferecida pelo Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Joinville.

Tais achados remetem para a necessidade de ações por parte dos formadores desses docentes, de modo que disponibilizem espaço e tempo para conhecer tais documentos, discuti-los e articulá-los com suas ações no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, especialmente a Resolução nº 4 de 2009, pelo conteúdo diretamente relacionado ao trabalho do AEE. O destaque a essa Resolução deve-se à operacionalização que tal documento confere à Política Nacional de Educação Especial (2008) e à afirmação de que esse serviço deva ocorrer de modo que apoie o estudante público-alvo da AEE que frequenta as escolas regulares.

Essa Resolução, junto à Política Nacional de Educação Especial – EI (2008), contribui para a intensificação nos debates e ações para a Educação Especial no país. De acordo com Baptista (2013, p. 46), a ênfase desses documentos no contexto escolar comum, altera a política educacional brasileira para a educação especial, “pois abandona o discurso de excepcionalidade em espaços exclusivamente especializados – classes especiais e escolas especiais”.

Em relação aos desafios⁵⁴ vivenciados pelas professoras especializadas, para a efetividade do AEE, todas os encontram e são de diferentes naturezas.

A maior prevalência de desafios das professoras especializadas encontra-se nas “dificuldades dos professores da sala de aula comum e equipe escolar, em trabalhar com as diferenças⁵⁵”, sugerindo que tais fatores relacionam-se com as próprias concepções que têm sobre os estudantes que apresentam necessidades diferenciadas nos processos de escolarização, como se observa nas seguintes falas:

*“Aceitação de alguns professores perante o aluno com deficiência em sala comum. Percebo que **alguns professores não acreditam na aprendizagem do aluno com deficiência** e já ouvi professor dizendo: ‘este aluno não deveria vir para a escola todos os dias’. ‘Ele está aqui só para socializar’”. (P33) (grifos meus);*

*“A **escola precisa olhar mais para os alunos com deficiência e acreditar mais na capacidade deles**”. (P22) (grifos meus);*

*“**Alguns professores da sala comum não aceitam a inclusão e não fazem atividades que incluem os alunos**. Direção não toma postura para que realmente ocorra a inclusão”. (P7) (grifos meus);*

Essas falas evidenciam um descrédito em relação à aprendizagem do estudante por parte da comunidade escolar. Essa percepção obstrui possibilidades de propor formas alternativas para o ensinar e o aprender, pois tais professores entendem que alguns estudantes não aprendem.

O mecanismo instituído é de culpa aos estudantes, o qual, à primeira vista, mira a deficiência da pessoa e não a pessoa que possui uma deficiência. Valoriza-se no estudante o “não-ter” condições para a aprendizagem. O “ter” talvez nem seja visto, ou o seja, mas principalmente como “carregando” algo que impede a aprendizagem. Tal cenário conduz a uma inclusão perversa do estudante no contexto escolar.

⁵⁴ Além do trabalho com as diferenças, os desafios apontados pelas professoras do AEE relacionam-se à parceria (13%); contato/diálogo com familiares dos estudantes (11%); ao saber-fazer/formação (15%); condições de trabalho (9%); valorização/confiança no trabalho (11%); o trabalho com o estudante (11%) e outros (7%).

⁵⁵ Utilizou-se a palavra **diferenças**, pois as participantes da pesquisa referem dificuldades dos professores da sala de aula comum em trabalhar com qualquer criança/adolescente que demande maior empenho na prática docente, sejam eles estudantes com deficiência ou não, ou seja, os que fogem dos padrões homogeneizantes historicamente instituídos e adotados pela escola.

Os professores estão agindo na prática, conforme suas concepções de deficiência, seria importante que a eles fossem dadas condições facilitadoras para rever as formas de pensar a deficiência, que tivessem reais oportunidades de fazer questionamentos sobre as práticas que têm se mostrado mais efetivas. (SARAIVA, 2008, p. 87)

Alguns caminhos para problematizar tais questões seriam a formação em serviço e o trabalho colaborativo entre os envolvidos com os estudantes, já que se fundamentam nas vivências da escola e no trabalho dos professores, de modo a atribuir concreticidade aos saberes dos docentes. Acredita-se, ainda, que as professoras especializadas possuem a função de auxiliar nessas mudanças. No estudo de Delevati (2012, p.110), dentre as atribuições do professor do AEE está “organizar e/ou desenvolver espaços de formação dirigidos a toda a comunidade escolar”, uma experiência que poderia auxiliar na promoção de uma cultura inclusiva.

Embora a fala das professoras especializadas evidencie as percepções que os(as) professores(as) da sala de aula comum têm sob a aprendizagem dos estudantes que demandam estratégias diferenciadas de ensino, a problemática pode também relacionar-se aos saberes necessários à prática docente desses professores, pois a heterogeneidade nas formas de aprendizagem dos estudantes tem migrado para a escola regular exigindo saberes docentes diferentes dos até então praticados.

Os saberes docentes não são adquiridos apenas na formação docente inicial, mas constroem-se por meio de múltiplas relações. De acordo com Tardif (2002, p.36), pode-se defini-los como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Se considerarmos que os saberes experienciais são aqueles construídos na e pela prática docente, baseados em “seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio” (TARDIF, 2002, p.39), a não aceitação da inclusão dos estudantes com deficiência na sala regular e não engajamento na aprendizagem por parte de tais professores pode provocar ou ser provocado pela despotencialização do seu saber-fazer, já que se trata de um saber diferente dos aplicados até o momento, um saber que precisa ser apreendido.

De acordo com Tardif (2002, p.39), alguns saberes dos professores advêm “da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁵⁶ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Os dados que tratam do trabalho com as diferenças serão melhor aprofundados na categoria que aborda “O trabalho com as diferenças significativas na escola e o processo de escolarização”.

Outros desafios apontados pelas participantes da pesquisa e que tiveram a segunda maior recorrência (15%) estão nas respostas que correspondem ao saber-fazer e às necessidades formativas das professoras especializadas. Por se tratar de um trabalho que abrange uma série de deficiências e suas especificidades, a professora do AEE depara-se com um saber-fazer complexo que exige conhecimentos específicos, que são potencializados com os saberes experienciais.

Os saberes experienciais estão enraizados no exercício da função docente em contextos de múltiplas interações que se relacionam às condições concretas e “exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2002, p.49).

As situações que exigem saberes que são adquiridos na e pela prática podem ser verificadas nos dizeres das professoras:

*“Os desafios são as **deficiências novas** e o tempo para estudá-las”.* (P8)
(grifos meus);

*“**Cada caso é uma realidade diferente**, precisamos buscar informações e buscar soluções para cada situação, o que é muito desafiante”.* (P23) (grifos meus);

*“Há alunos que chegam com laudos de **doenças, síndromes e deficiências do qual [sic] não conhecíamos** e há muita pesquisa”.* (P20)
(grifos meus)

Nas falas das professoras, observam-se as situações de caráter transitório e variável, apontadas por Tardif (2002), como as novas deficiências/síndromes e a especificidade de cada caso a ser trabalhado. Diante de tais desafios, as

⁵⁶*Habitus* é o jeito próprio de o professor fazer; está permeado por questões culturais. “Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços de personalidade profissional” (TARDIF, 2002, p. 49).

professoras lançam mão de estratégias individuais, como pesquisas, busca de informações e também coletivas:

“[Contato com] Equipe multidisciplinar”. (P10);

“Pesquisas em livros e internet, reuniões com outras professoras mais experientes.” (P24);

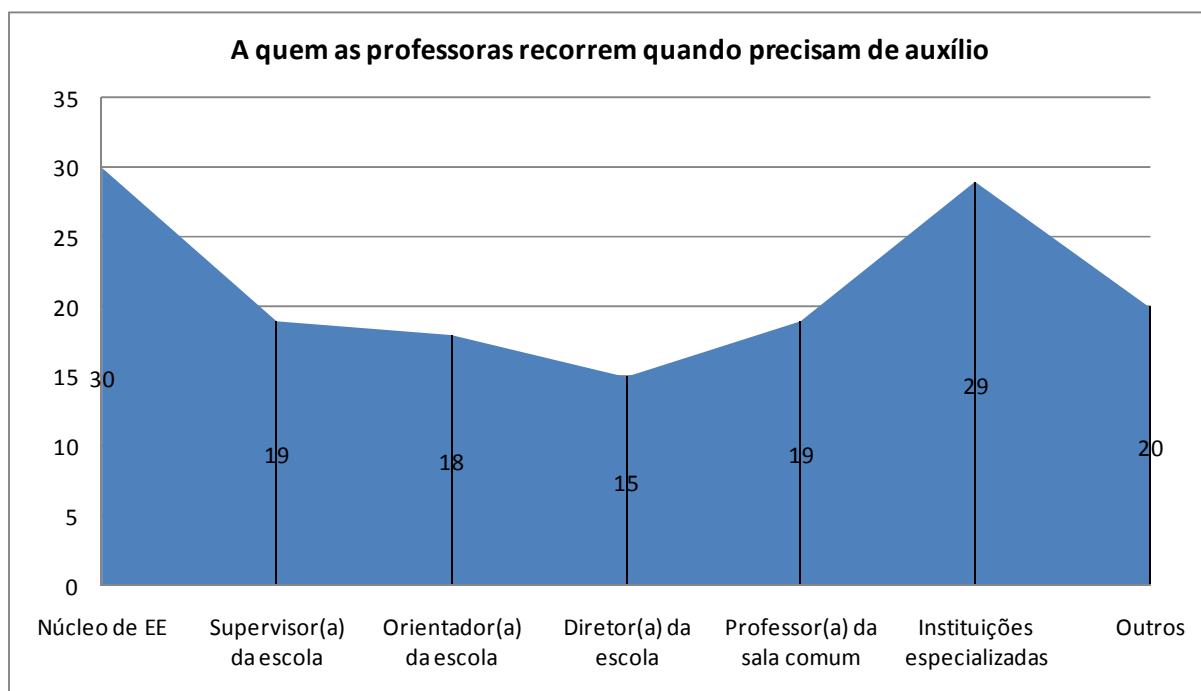
“Colegas de outras escolas que trabalham na sala de recursos”. (P22)

Com exceção do indicador “condições de trabalho” (9%), os demais desafios vivenciados pelas professoras referem-se às relações escolares dos sujeitos envolvidos (professores, gestores, pais), ou seja, ao “outro”, e parecem indicar desafios que se arrolam diretamente com o processo de inclusão escolar: trabalhar com as diferenças, comprometimento, envolvimento, valorização, aceitação. Esses fatores podem depender dos sentidos que tais sujeitos atribuem à inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar.

Esses achados indicam a necessidade de envolver e propor formas de significar a inclusão na escola. O momento de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, entendido como o envolvimento da comunidade escolar e proposições do que se quer dessa escola e para essa escola, apresenta-se como um dos momentos de iniciar as discussões sobre a temática da inclusão e de traçar estratégias futuras.

Em relação aos apoios que as professoras buscam quando precisam de auxílio quanto à aprendizagem dos estudantes por elas atendidos, observa-se, no Gráfico 12, que o Núcleo de Educação Especial e as instituições especializadas são apontados com maior recorrência. Ao mesmo tempo, o total de recorrência para os profissionais da própria escola, como supervisor(a), orientador(a), diretor(a) e professor(a) da sala comum, supera a busca pelo Núcleo de Educação e as instituições especializadas, o que, de algum modo, demarca possibilidades de envolver o corpo docente da escola, na função que lhe é própria.

Gráfico 12 – A quem as professoras recorrem quando precisam de auxílio quanto à aprendizagem de seus estudantes.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

No indicador “outros”, as professoras complementaram suas respostas, informando que fazem pesquisas, seja na internet e/ou livros; recorrem à equipe do CEAPE; e trocam experiências, conversam, discutem com outras professoras do AEE.

Os dados indicam as redes de apoio que as professoras buscam para suprir as demandas relacionadas com a aprendizagem dos estudantes e que podem e devem ser facilitadas pelo Núcleo de Educação Especial.

Em síntese, percebeu-se que há múltiplos sentidos nos dizeres das participantes da pesquisa quanto à sua função como professora do AEE. Algumas apontam ser um trabalho como aquele que envolve a comunidade escolar, mas prevalece o trabalho centralizado apenas no estudante que frequenta o serviço, o que confere um trabalho isolado das professoras especializadas. Por outro lado, indicam necessidade de trabalho em parceria, sendo esse um dos desafios vivenciados no AEE, e também apontam necessidades de formação, principalmente as professoras que atuam no serviço há menos de um ano.

Problematizou-se, ainda, sobre o desconhecimento das professoras especializadas em relação à Resolução nº 4 de 2009, que operacionaliza e institui

diretrizes do AEE, pois se julga ser um documento fundamental, visto que apresenta informações diretamente relacionadas ao trabalho dessas professoras.

Destaca-se que as práticas colaborativas favorecem o trabalho dos profissionais que estão envolvidos com o processo de escolarização dos estudantes, pois se fundam nas condições concretas da escola, do trabalho.

Esses achados precisam ser correlacionados a outros que seguirão nas discussões, principalmente às condições de trabalho das professoras especializadas, as quais também emergiram nesta categoria e que serão aprofundadas a seguir.

4.3 As condições de trabalho do/no Atendimento Educacional Especializado

Nesta categoria estão agrupadas as informações sobre as condições de trabalho das professoras especializadas, assim como as percepções que possuem sobre esses aspectos. Esta categoria compõe-se dessa forma, visto que tais questões emergiram fortemente na fala das professoras, de modo a indicar a necessidade de problematizá-las.

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010, p.1)

A relevância das discussões sobre esse tema baseia-se no entendimento de que as condições de trabalho interferem no desempenho da atividade docente e provocam efeitos na vida das professoras, assim como têm vinculação à própria efetividade do trabalho, pois “são um dos elementos dentro da multiplicidade e complexidade de fatores que compõem o cotidiano escolar” (CAIADO *et al*, 2011, p.162). Portanto, as condições de trabalho das professoras especializadas podem

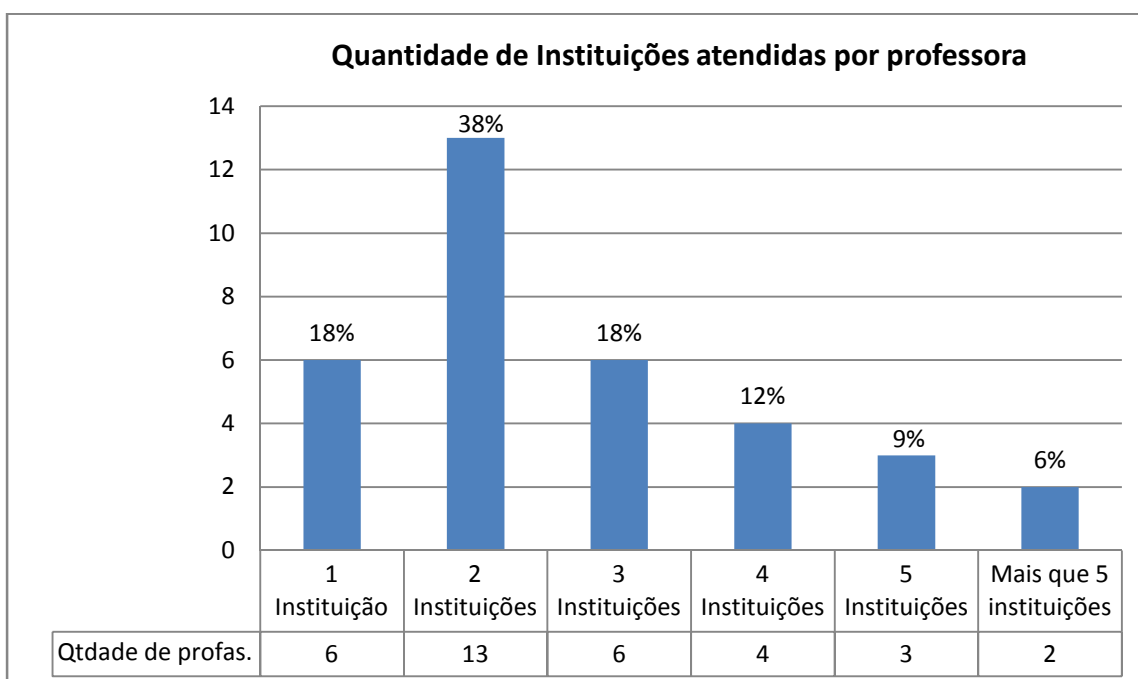
trazer repercussões nas suas ações e nas dos demais profissionais, visto que se configuram como um serviço de apoio à escola.

As discussões sobre as condições de trabalho das professoras especializadas consideram que são concursadas, trabalham 40 horas no AEE, consideradas experientes por atuarem há mais de seis anos como professoras na Rede Municipal de Ensino de Joinville, mas estão, em sua maioria, em fase de reconhecimento da nova função como professoras no AEE, pois estão nesse serviço há menos de três anos. Pondera-se, ainda, que tais condições não são dadas *a priori*, mas estão abertas a novos critérios e não são inerentes aos processos de trabalho por serem marcadas pela historicidade (GOLLAC & VOLKOFF, 2000 *apud* OLIVEIRA & ASSUNÇÃO, 2010).

Cabe destacar que as primeiras SRM foram implantadas em Joinville no ano de 2009, e, de acordo com o Art. 5º da Instrução Normativa 004/2013 do município, atuam “[...] como polo, atendendo escolas vizinhas e/ou Centros de Educação Infantil que não contam com o serviço”.

A quantidade de escolas e centros de educação infantil (CEI) pelas quais as professoras são responsáveis por atender e/ou acompanhar estão sintetizadas no Gráfico 13 e constituem um dos aspectos das condições de trabalho.

Gráfico 13 – Quantidade de instituições (escolas e CEI) que as professoras atendem/acompanham.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

Como observado no gráfico anterior, das 34 professoras especializadas, 28 atuam em SRM polo. Questionadas sobre o que pensam sobre a quantidade de escolas/CEI a que atendem/acompanham, elas discorrem sobre o seu trabalho com as escolas-polo:

“Penso que o AEE deveria estar inserido em todas as escolas, pois percebo que nas escolas que não têm atendimento, os alunos e professores demoram em receber auxílio. Não gosto de trabalhar com escolas-polo”. (P33)

“São muitas escolas. Não há disponibilidade para atender a todos. O atendimento ocorre quinzenalmente nas outras escolas acompanhadas, prejudicando o acompanhamento das crianças em sua rotina escolar”. (P32)

“O ideal é que cada escola ou CEI possua uma SRM, porque o professor consegue acompanhar os alunos com mais frequência em sala de aula e está mais próximo dos professores da sala comum e dos auxiliares para orientar e auxiliar nas atividades e preparação de recursos para sala de aula”. (P12)

“Penso que atender a estas duas instituições, o trabalho no CEI não tem um acompanhamento sistemático como se faz necessário. A sala polo fica na escola, portanto os que estão próximos são mais assistidos. Por serem duas instituições, o número de alunos é muito alto e são casos muito diferentes, o acompanhamento deixa a desejar”. (P8)

Nas falas das professoras, observa-se que passam por dificuldades em trabalhar com escolas-polo, pois não conseguem fazer o acompanhamento dos estudantes e professores de acordo com as necessidades vivenciadas. Dizem, ainda, da preocupação com a garantia do direito do estudante à escolarização e, como consequência do trabalho assim organizado, a falta de efetividade do serviço junto à comunidade escolar.

A pesquisa de Tezzari (2002) com professoras de salas de recursos e sala comum aponta para aspectos como os aqui explicitados. De acordo com a pesquisadora, os professores das “escolas-pólos referem que, em geral, as discussões e trocas com as professoras da Sala de Integração de Recursos, ocorrem em momentos informais, como intervalos, na entrada e na saída” (p.138). Em outros casos, quando não é possível o contato diretamente com os professores da sala de aula comum, há discussões dos professores das salas de recursos com os orientadores pedagógicos da escola, o que é visto de maneira negativa por ambos os professores, pois nessa configuração não há um trabalho sistematizado.

Tais dificuldades, segundo as participantes da referida pesquisa, são atribuídas ao tempo e à própria organização da escola.

Além dos entraves para acompanhar as escolas e, com isso, prejuízos na efetividade do AEE, segundo as professoras especializadas, existem outros:

*“Na minha opinião, a(s) escola(s) polo não é uma maneira eficaz para o progresso do trabalho, pois **não consigo** acompanhar o processo de cada aluno(a) frequentemente. **E o deslocamento de um lugar para o outro é um problema**”. Me desloco para os CEIs duas vezes na semana a pé ou de ônibus. Despesas de ônibus por minha conta. (P31)*

*“Penso que deveríamos atender só a escola em que estamos, já que **para nos deslocarmos para outras escolas ou CEI, precisamos utilizar carro próprio** e no meu caso, há uma demanda grande de alunos com deficiência na escola que atuo”. (P11)*

As falas acima denotam que, junto da complexidade que envolve o trabalho das professoras especializadas, como o conhecimento e o saber-fazer diante das diversas deficiências, a articulação entre AEE e comunidade escolar e ainda o oferecimento de recursos e estratégias diferenciadas, incorpora-se em seu trabalho a responsabilidade de utilizar recursos financeiros próprios para acompanhar estudantes e professores das escolas-polo.

Pode-se dizer que, pelas dificuldades de deslocamento entre as escolas/CEI, o processo de trabalho das professoras especializadas sofre interferências que acarretam na realização apenas de parte do seu trabalho. Nas palavras de Oliveira (2004, p.1134), “o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo”, de modo a gerar a proletarização e desqualificação de seu trabalho.

Nas vozes de algumas professoras, é possível constatar que se culpam por não exercerem o trabalho como gostariam, o que indica fragilidades na percepção de que as estruturas organizativas de seu trabalho são aspectos determinantes de como ele se dá:

*“Acredito que **não consigo** realizar um trabalho de excelência”. (P3);*

*“Penso que **devo exercer** o meu papel **da melhor forma**”. (P2).*

Para Oliveira (2004, p.1132), os professores estariam “tomando para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas”, como seria no caso do

AEE. As professoras parecem incorporar para si a responsabilidade que não é apenas sua, o que pode gerar sentimentos de impotência diante das atribuições que exercem da forma como conseguem, e não de como gostariam.

Considera-se que a maioria das 28 professoras que atendem a mais de uma escola/CEI possui complexas e limitadas condições de trabalho para fazer e manter parceria com os demais profissionais da escola, o que contribui para que o seu trabalho se dê de forma isolada pela própria distribuição do AEE no município.

Como consequência da quantidade de escolas/CEI está também o volume de estudantes em atendimento e acompanhamento⁵⁷, a cargo de uma única professora especializada.

A metade das professoras participantes da pesquisa (16)⁵⁸ avalia como inadequada a quantidade de estudantes a que atende/acompanha. Essas professoras atendem semanalmente entre 21 e 30 estudantes, e a maioria é responsável por acompanhar esporadicamente entre 11 e 20 estudantes. Se somadas as quantidades mínimas de atendimento (21) e acompanhamento (11), logo as professoras são responsáveis por dar apoio a pelo menos 32 estudantes, professores da sala comum, o que nos adverte às precárias condições para a realização do trabalho. Nas vozes das professoras:

“Além das possibilidades, habilidades e competências para uma única professora do AEE/SRM”. (P30)

*“Com este número de alunos atendidos [entre 21-30 em atendimento e 6-10 em acompanhamento e 1 escola e 2 CEIs], **não dá para atender o mesmo aluno mais vezes na semana, desta forma não conseguindo fazer um maior atendimento para ele**”. (P7)*

Algumas professoras chegam a atender semanalmente entre 11 e 30 estudantes e ainda acompanham uma quantidade significativa de escolas/estudantes, como é o caso da professora que é responsável por acompanhar/atender a 72 estudantes e 13 instituições entre escolas/CEI. Tal

⁵⁷ O termo **atendimento/atendido** refere-se ao que é realizado semanalmente com o estudante, enquanto que por **acompanhamento/acompanhado** entende-se por aqueles que são realizados esporadicamente aos estudantes e professores. Para o uso dessas nomenclaturas, no momento da aplicação dos questionários pilotos, foram consultadas quatro professoras especializadas.

⁵⁸ Uma professora não deixou clara sua opinião sobre a quantidade de estudantes atendidos/acompanhados e outra não respondeu a questão.

professora tem esta carga de trabalho por conta da localização da escola-polo, a qual abrange uma quantidade maior de instituições, por isso, atende aos estudantes em um período e no outro faz o assessoramento às escolas, a fim de verificar as necessidades da comunidade escolar. A configuração dessa forma exige, ainda, que se utilize carro próprio para deslocar-se de uma escola para outra.

As constatações sobre a quantidade de escolas/CEI e estudantes sobre a responsabilidade de uma única professora remetem para uma sobrecarga de trabalho, o que indica a intensificação e possível precarização do trabalho dessas profissionais.

De acordo com um estudo realizado por Duarte e Augusto (2007, pp.12-13), “o elevado número de alunos por turma; [...] as jornadas duplas ou triplas em escolas da mesma rede [...]” são fatores apontados em pesquisas sobre o trabalho docente na Educação Básica, que registram a precariedade das condições de trabalho nessa modalidade de educação.

Os dados sobre a quantidade excessiva de estudantes atendidos e/ou acompanhados pelas professoras especializadas corroboram os achados por Bürkle (2010), que ao analisar o papel desse serviço no cotidiano da escola do município do Rio de Janeiro, constata a superlotação das SRM por falta de profissionais especializados para atuar nesse serviço.

No município de Joinville, a falta de profissionais para atuar no AEE é considerada pelo Núcleo de Educação Especial como um grande desafio para ampliar o número de SRM na Rede Municipal e um dos fatores que contribui para o número excessivo de escolas/CEI/estudantes por professora.

Nessa perspectiva, há que se pensar em formas de promover o interesse dos professores para ingressar no AEE. Uma das possibilidades seria dispor cursos da área de EE, não apenas para as professoras especializadas e auxiliares de classe, mas também aos(as) professores da sala comum, o que também é lembrado pelas professoras:

“Falta formação para os professores da sala de aula comum, deveria ser feita capacitação não apenas com os auxiliares, mas como os professores também”. (P14)

Embora algumas professoras sejam responsáveis por mais de uma escola/CEI, sinalizam as possibilidades de realização do trabalho, por estarem organizadas e distribuídas da seguinte forma:

*“Consigno realizar um bom trabalho, **pois duas escolas e um CEI são próximos**”.* (P15)

*“Número considerado bom, sendo que **as escolas são próximas uma da outra**”.* (P26)

As professoras que consideram a quantidade de estudantes adequada são as que atendem semanalmente entre 6 e 20 estudantes e acompanham esporadicamente menos que 5. Para as professoras,

“Está bem favorável para realizar um bom trabalho”. (P6)

*“**O número de educandos que atendo é um número aceitável**, dá para realizar um trabalho de qualidade, caso aumente este número, acredito que ficará difícil”.* (P25)

*“Como é **apenas uma escola em atendimento está ótimo** e CEI apenas realizamos monitoramento. Também não posso reclamar”.* (P19)

É importante destacar que as professoras não reduziram suas falas sobre o número de escolas/CEI e estudantes em “*bom*”, “*ruim*”, “*adequado*”, “*inadequado*”. De maneira geral, assinalam o que pensam, justificam suas escritas e ainda dão sugestões do que seria adequado/viável para desenvolver o trabalho. Algumas vozes são elucidativas:

*“Com relação a este item [quantidade de estudantes], **deveria ser pensado sim em um número X de alunos**, passando, deveriam ser duas professoras na unidade, pois além dos atendimentos, temos confecção de materiais, observação em sala, conversa com professor de sala, com a família entre outros”.* (P29)

*“**A qualidade de trabalho seria melhor se o número de alunos fosse menor** (12 alunos por professor), para que pudesse atendê-lo com mais tempo para pesquisa, adaptação de material, apoio em sala...”.* (P5)

As professoras dizem das atividades além do atendimento ao estudante e professor da sala comum, para as quais precisa de espaço-tempo. Parece que um

dia por semana para planejamentos⁵⁹, formações em serviço que as professoras possuem, não é o suficiente para as inúmeras atividades que precisam organizar e preparar.

De maneira geral, observou-se que a quantidade de escolas e estudantes sob responsabilidade das professoras especializadas é excessiva. Por conta disso, as participantes da pesquisa desenvolvem seu trabalho em condições que limitam o apoio a ser ofertado aos estudantes e à comunidade escolar. Essa situação degrada o trabalho das professoras especializadas e contribui para o entendimento de que a proposta do AEE não funciona ou não é eficaz.

Instauram-se descontinuidades no AEE, no trabalho dos(as) professores(as) da sala de aula comum e, nas vozes das professoras, prejuízos para a aprendizagem dos estudantes. Tal situação põe em xeque o direito à escolarização dos(as) estudantes com deficiência e o crédito à perspectiva inclusiva da Política Nacional de EE.

As condições que as professoras especializadas julgam indispensáveis para desenvolver o trabalho no AEE aparecem de forma difusa. As professoras fazem referência a aspectos materiais, relacionais/interacionais e destacam como indispensáveis recursos, parcerias e formação docente. Tais condições aparecem de forma isolada ou junto de outras condições:

“Formação contínua; recursos diversificados de acessibilidade (pedagógicos, tecnológicos), parcerias (escola, família, especialistas...)”. (P5)

“Ter os professores como parceiros; a gestão precisa entender a função do AEE; ter um espaço apropriado para o trabalho com materiais adequados”. (P8)

“Ambiente apropriado com recursos para as deficiências que temos na escola, mais articulação entre os professores da sala de aula comum com o professor do AEE e maior apoio da parte diretiva da escola neste sentido”. (P11)

Considerar os recursos como condições indispensáveis/essenciais para o AEE parece estar coerente com a própria função do professor nesse serviço, haja

⁵⁹ No município de Joinville, nas quartas-feiras, as professoras especializadas estão em horário de planejamento de atividades, reuniões e confecções de materiais para os estudantes. Mensalmente, as professoras também participam da formação organizada pelo Núcleo de Educação Especial, de acordo com o tempo de serviço que estão no AEE.

vista que na Resolução nº 4/2009, que trata do AEE e também das atribuições desse professor, a palavra “recursos” aparece em sete dos oito incisos do artigo 13 da referida Resolução. Se ainda ponderarmos que o *lócus* do AEE é a SRM, percebe-se o vínculo do trabalho do AEE ao próprio nome desse *lócus*, ou seja, a sala em que se desenvolve seu trabalho é uma sala de recursos.

Contudo, em relação aos recursos, a situação é preocupante, visto que das 25 professoras que dizem de seu caráter indispensável, 11 não os possuem. Nesse aspecto, chama a atenção que 5 professoras indicam não possuir SRM adequada/adaptada, sendo este, segundo a supervisora do Núcleo de Educação Especial do município, um dos critérios para abertura de novas SRM. Por ser citada 13 vezes pelas participantes da pesquisa como uma condição indispensável para desenvolver o trabalho, pode-se coligir que não ter uma sala de AEE adaptada/adequada é um dos aspectos que repercute no trabalho das professoras. Tais condições não dependem do “querer” das professoras, mas de instâncias administrativas, financeiras e outras que estão além de sua função.

Destaca-se aqui que se compreende a importância dos recursos e que estes podem ser entendidos também, e, sobretudo, como uma das estratégias pedagógicas do AEE, e não o recurso por ele mesmo, ou seja, apenas a sua disponibilização.

A parceria como condição indispensável para o trabalho no AEE, segundo as professoras, precisa ser com o(s) professor(s) da sala comum, demais profissionais da escola e também com as instituições especializadas.

*“A principal condição para que eu possa desenvolver meu trabalho na SRM é a **parceria com a supervisora e toda a equipe administrativa na orientação ao professor e que todos possam entender que o aluno com DEFICIÊNCIA é da escola toda**. Essa visão é indispensável para que eu possa desempenhar meu trabalho com êxito”. (P34)*

*“Formação de **parcerias com: escola, instituição especializada, equipe multidisciplinar, família e Secretaria de Educação Especial**”.(P10);*

A percepção de que as parcerias são indispensáveis contraria o que as professoras definem como sua função nesse serviço quando centralizam o seu trabalho no estudante.

Enquanto 21 professoras compreendem a parceria como imperativo para o seu trabalho, observa-se que, em grande medida, mais da metade (12 professoras)

não se efetiva nas escolas. Pode-se inferir que as condições de trabalho das professoras, como o número excessivo de escolas e estudantes sob sua responsabilidade, dificultam na efetivação dessas parcerias. Tais condições fortalecem a atuação das professoras apartadas do cotidiano escolar, trazendo implicações nas ações docentes e no processo de escolarização dos estudantes.

A formação também é citada como umas das condições indispensáveis para o trabalho no AEE. As professoras dizem de uma formação específica para a área em que atuam, continuada/em serviço, e também o interesse por cursos que sejam gratuitos. Das 14 professoras, 8 afirmam que não possuem as condições elencadas. Pondera-se que as indicações de necessidade de formação referem-se à própria diversidade do público atendido, que exige um saber específico:

“[...] os desafios são as deficiências novas e o tempo para estudá-las”. (P8)

“[...] Acredito ser necessário mais de um profissional para atuar nessa sala, pois uma pessoa se especializar em todas as deficiências não é impossível, mas difícil”. (P10)

Entende-se que a formação continuada é fundamental para o exercício da docência, e, no caso das professoras especializadas que lidam com trajetórias tão diversificadas no processo de escolarização, em que a articulação com os outros profissionais e familiares deve ser intensa e frequente, o espaço formativo deveria caracterizar-se como um fórum de discussões e encaminhamentos das ações que favorecessem o aprendizado do estudante, o que Nóvoa (2009) chamaria de uma formação construída dentro da profissão. Esse autor sugere propostas de trabalho que poderiam inspirar os programas de formação de professores, os quais, segundo o que se acredita, podem também contribuir para a Educação Especial:

- Assumir um forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;

- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, pp.33 e 44)

Os “aspectos pessoais/profissionais”, como “*conhecer muito bem o aluno*” (P24); “*acreditar no potencial do aluno com deficiência*” (P33); “*paciência e tranquilidade, dedicação*” (P18) são também lembrados como condições para o exercício da profissão, o que, de certo modo, sugere que as professoras acreditam que além de ter as demais condições elencadas, deve-se também ter interesse para tal trabalho, o que não deixa de ser importante para qualquer professor. Essas condições, que dependem exclusivamente das professoras, são por elas assinaladas como condições que possuem.

Tomando como base as condições apontadas pelas professoras como indispensáveis, das 34 participantes da pesquisa, 15 dizem não possuir as condições para exercer o AEE, 16 indicam que possuem e 3 não se manifestaram.

Com intenção de minimizar a ausência de condições necessárias para exercer o seu trabalho, algumas professoras referem ações como:

“Exponho a situação [falta de recursos, sala adaptada e acessibilidade na escola] para os gestores, mas em muitos casos, o problema é com os próprios gestores” (P9).

“Vou adequando conforme posso. Confecciono materiais para ter como trabalhar cada caso e pesquiso muito”. (P22)

“[formação] Além do que a prefeitura oferece, procuro pesquisar e estudar sozinho”. (P3);

“Busco adaptar materiais e situações ou substituir por outros”. (P12)

Como se observa, em alguns casos há possibilidade de a professora contornar as dificuldades que vivencia no cotidiano escolar, lançando mão de estratégias pessoais para resolvê-las, já em outros casos, em que não depende do engajamento da professora, acredita-se que tais problemáticas degradam o trabalho das professoras, de modo que reflete no apoio a ser despendido ao estudante e seus professores.

De modo a proporcionar às participantes da pesquisa um espaço para que pudessem expressar opiniões, sugestões, preocupações, reivindicações e angústias sobre o ser professora do/no AEE, as quais não foram contempladas no

questionário, a última questão do instrumento de pesquisa destinou-se a isso. Os dados⁶⁰ dessa questão foram agrupados nesta categoria, ao se observar direta associação às condições de trabalho.

Valorização e apoio aparecem em proporção bastante pequena como condição indispensável para as profissionais do AEE, mas no momento em que se oportunizou um espaço para expressar opiniões, as professoras reivindicam que precisam de:

“Valorização de toda a equipe escolar. Respaldo da equipe da Secretaria de Educação”. (P6)

“O professor do AEE deve ser um profissional valorizado no ambiente escolar, tendo seu trabalho integrado a todas as ações desenvolvidas na escola”. (P26)

“Maior respaldo pela Secretaria de Educação. Maior valorização por parte da escola”. (P9)

“Apoio por parte da Secretaria de Educação (setor de educação inclusiva/especial)”. (P31)

Observa-se que o apoio e a valorização do trabalho são assinalados como fatores importantes no cotidiano das professoras. O apoio por parte da Secretaria de Educação e da própria gestão escolar aparece como insuficiente, sinalizando a necessidade de estabelecê-lo e fortalecê-lo para que, de fato, o trabalho do AEE faça parte da escola. As demais professoras acrescentam:

“[...] VALORIZAÇÃO. Insalubridade, maior autonomia para realizar os trabalhos e poder comprar os recursos diante da necessidade dos alunos.” (P19);

“Mais valorização ao professor desta sala, começando pela aposentadoria especial. Insalubridade”. (P2)

Parece que algumas professoras entendem o trabalho com estudantes com deficiência como insalubre, o que nos chama a atenção e fica um questionamento sobre o porquê das reivindicações de insalubridade e aposentadoria especial, visto que as razões para essas indicações não são aqui esclarecidas.

⁶⁰ Das 34 professoras, 14 deixaram sugestões, reivindicações e opiniões.

A preocupação com estas vozes deve-se ao que significa insalubridade ou aposentadoria especial e as repercussões no contexto escolar quando se faz tais indicações. Na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (1943), tem direito à insalubridade o trabalhador que está exposto a “**agentes nocivos à saúde**” (Art. 189), e a aposentaria especial é garantida aos que **sofrem efeitos degradantes no trabalho** sob condições especiais que **prejudiquem a saúde e a integridade física**, como “a efetiva exposição aos agentes nocivos químicos, físicos, biológicos ou associação de agentes prejudiciais pelo período exigido para a concessão do benefício (15, 20 ou 25 anos)” (Previdência Social, 2014).

A concepção de que o trabalho no AEE é insalubre ou que, por desenvolver-se com estudantes com deficiência, deva-se ter uma aposentadoria especial, pode dar indícios sobre as compreensões que algumas das professoras possuem sobre a pessoa com deficiência. Tais falas parecem carregar marcas históricas da relação da sociedade com a pessoa com deficiência, e podem ainda sinalizar para como as professoras tem vivenciado o trabalho.

A valorização do trabalho do AEE poderia também estar relacionada à falta de entendimento sobre o serviço, sinalizando a necessidade de tal conhecimento por parte da comunidade escolar:

*“Não há um entendimento da finalidade do AEE por parte de direção, orientação, supervisão e educadores. **É um conceito que precisa ser trabalhado e desenvolvido com o grupo**”.* (P23).

A satisfação das professoras em atuar no AEE, a importância do serviço, assim como o descontentamento, advindos da insuficiência/inadequação das condições de trabalho também são lembradas:

“É muito prazeroso, principalmente quando você vê avanço por parte dos alunos.” (P22);

“Estou gostando de trabalhar na SRM, embora saiba que ainda tenho muito a aprender.” (P7)

*“**O trabalho da sala de recursos é de extrema importância dentro da escola, devido aos recursos utilizados que muitas vezes é impossível de se fazer em sala, mais a falta de investimento nessas salas muitas vezes impede o andamento desse trabalho, mais investimento material e humano.**”* (P10)

As participantes da pesquisa dizem de seus sentimentos em ser professora do AEE e das preocupações com o seu trabalho. São vozes que querem e precisam ser ouvidas, principalmente por tratar-se de um recente dispositivo pedagógico no Brasil e no município de Joinville, o qual está em fase de (re)constituição/ (re)configuração no contexto escolar, o que muito sabiamente é ressaltado:

“SRM é um projeto novo nas escolas, sendo assim temos muito o que aprender e aprimorar a prática do atendimento educacional das escolas regulares”. (P33)

Mesmo que se encontrem dificuldades no AEE, temos a possibilidade de buscar alternativas para minimizá-las. Entender em que condições as professoras desenvolvem seu trabalho e como fazem quando não têm o que precisam pode ser uma das formas de melhorar o serviço no município.

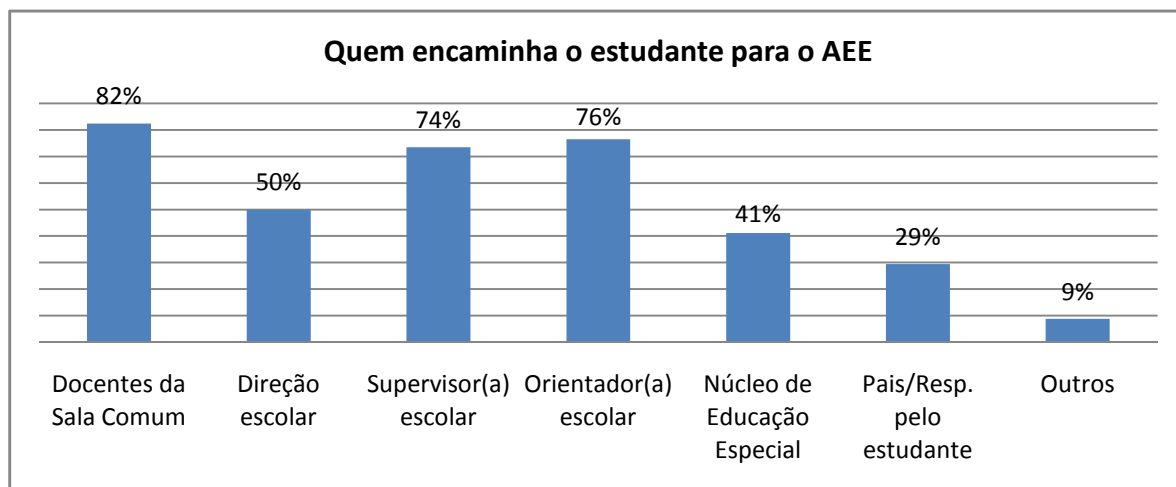
Segue-se para a quarta e última categoria em que serão abordados aspectos sobre o trabalho docente com as diferenças significativas e a aprendizagem.

4.4 O trabalho com as diferenças significativas na escola e o processo de escolarização

Esta última categoria apresentará os dados e as discussões que se referem à aprendizagem e aos processos de escolarização dos estudantes, e sobretudo buscará compreender como a escola e os professores lidam com as diferenças, sejam elas significativas ou não, temática que emergiu também nas duas categorias anteriores e que será aqui aprofundada.

Os estudantes atendidos pelas professoras especializadas, em sua grande maioria, vêm encaminhados pelos(as) professores(as) da sala de aula comum, orientadores(as) e supervisores(as) escolares, como se observa no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Percentual do(s) responsável(s) por encaminhar o estudante para o AEE



Fonte: Instrumento de pesquisa (2014).

Esses dados demonstram que não há uma padronização sobre a forma de encaminhamento do estudante para o AEE. A própria Instrução Normativa 04/2013, que dispõe sobre os procedimentos em relação às SRM no município de Joinville, não apresenta informações sobre o encaminhamento do estudante.

Embora as participantes da pesquisa apontem que são vários os profissionais que encaminham o estudante para o AEE, no complemento à resposta, uma professora sinaliza haver o envolvimento e discussão sobre o estudante entre os profissionais da escola, com se vê:

“Há uma hierarquia escolar e a supervisora acompanha as avaliações de aprendizagem e leva para a orientadora e assim, ela me chama para conversarmos com a professora da sala [comum]”. (P8);

Outra voz que se aproxima a essa é de outra professora, que ao indicar os critérios adotados para o AEE ao estudante, destaca o encaminhamento a partir de uma ação colaborativa entre os profissionais da escola, envolvendo também a família:

“O AEE se destina a alunos com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total). Aluno com TGD e altas habilidades também. Antes de ser atendido no AEE ele passa por investigação da professora do ensino comum, estudo de caso em parceria com a família; investigação da professora do AEE, junto no ensino comum e na SRM para depois a organização do plano de ação. Também avaliarei se ele precisa de atendimento na SRM e ensino comum ou se somente

na sala [comum], em orientação ao professor. Também articulação com outras parcerias, se necessário". (P34)

Nessas falas, parece haver o entendimento de que o estudante é da escola e não de uma ou outra professora, visto que há o compartilhamento das responsabilidades entre os envolvidos com o estudante a ser ou não encaminhado para o AEE.

Observa-se ainda que a professora "P34" coloca em pauta a amplitude e a flexibilidade do trabalho realizado no AEE, visto que há situações que podem se tratar da necessidade de orientação ao(à) professor(a) da sala de aula comum, para que desenvolva um trabalho diferenciado ao estudante, e não necessariamente o atendimento na SRM.

O encaminhamento entendido de forma compartilhada entre os profissionais da escola denota uma forma apropriada de pensar sobre os processos de avaliação para ingresso no AEE e de superar o trabalho docente isolado. Espaços de diálogo e discussões podem abrir possibilidades de colaboração entre os profissionais, conhecimento e entendimento sobre o trabalho um do outro e possíveis contribuições para a aprendizagem do estudante.

Supõe-se que quando as ações de encaminhamento são realizadas de forma isolada, sem haver discussões sobre as necessidades do estudante no processo de escolarização, corre-se o risco de nele centralizar as dificuldades. O olhar para o processo de escolarização e não exclusivamente para o estudante remete a um modelo de construção social da deficiência (GARCIA, 2013). Este modelo admite que a deficiência seja concebida como

um fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também, e com igual força, é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana. É compreendida como uma condição de ser-no-mundo, vivida, experienciada, em permanente relação com o outro. (FERREIRA, 2013, p. 09).

A forma dominante com que tem sido considerada a aprendizagem das pessoas com deficiência, de acordo com Magalhães (2006), tem se caracterizado pela ênfase na deficiência e não no sujeito com deficiência, em suas características positivas e pontos fortes como elementos essenciais para o delineamento das estratégias pedagógicas.

O encaminhamento dos estudantes para o AEE relaciona-se aos critérios adotados pelas 33 professoras especializadas⁶¹, para que estes sejam atendidos. Faz-se tal relação pelo fato de também haver dissonâncias na fala das professoras em relação a tais critérios.

Tanto os profissionais que encaminham o estudante, como o público a ser atendido são aspectos entendidos de formas diferentes pelas professoras especializadas.

Um grupo de 54% das professoras aponta que, para receber o apoio do AEE, o estudante precisa apresentar deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, como se observa nas seguintes falas:

“Ter deficiência física, intelectual, surdez, baixa visão/cego, altas habilidades (com ou sem laudo)”. (P21)

“Que atenda as necessidades conforme o MEC – TGD, surdez, baixa visão/cegueira, deficiência física”. (P24)

“Que apresente alguma deficiência física, intelectual, auditiva, TGDs, Altas Habilidades”. (P6)

Os critérios descritos por essas professoras estão de acordo com o público-alvo do AEE, indicado no Artigo 4º da Resolução nº4 de 2009,

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Algumas professoras indicam utilizar os critérios acima e também outros, os quais, como se nota, não estão de acordo com o público-alvo para o AEE estabelecido pela referida Resolução:

⁶¹A professora que não registrou quais os critérios adotados para o AEE dos estudantes está no AEE há menos de 1 ano.

*“Alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades. Alunos em investigação **e com muitas dificuldades, como com TDAH**”.* (P7);

*“Alunos com deficiência ou que esteja em investigação por suspeita de que possui alguma deficiência. **Em alguns casos alunos com TDAH**”.* (P12)

*“Apresenta deficiência, transtorno, síndrome, para investigação quando **o aluno apresenta em um nível muito alto, déficit de atenção, dificuldades de aprendizagem** ou distúrbio de comportamento associado à aprendizagem”.* (P28);

*“Ter deficiência **ou algo que não permita o acesso à sala de aula comum com relação à aprendizagem.**”* (P4);

*“Ter alguma deficiência **ou dificuldade que o impeça de acompanhar sua série, a qual está inserida**, por motivos intelectuais, físicos ou psicológicos”.* (P22)

*“Aluno com deficiência física, visual, intelectual ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades, **mas também atendo alunos sem laudos e que estão na escola há algum tempo e não avançam de série (reprovados 2 anos), que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem**”.*(P33)

*“Com dificuldades físicas ou mentais, **e de aprendizagem quando a escola esgotou as possibilidades**”.* (P3)

As falas acima ressoam ao que uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial, em entrevista, afirma sobre os estudantes que recebem apoio do AEE.

“É claro que muitas vezes têm crianças na escola que realmente têm muita dificuldade, mas muita dificuldade, a gente não tem nenhum parecer que comprove essa deficiência intelectual [...]. Mas nada impede do professor do AEE atender, conversar com a família, fazer uma investigação, buscar uma... Trabalhar algumas estratégias com essa criança, viabilizar alguns recursos pra ver se realmente não vai contribuir lá no regular”. (ENTREVISTA, 2014)

O atendimento e/ou apoio do AEE para estudantes que não sejam público para esse serviço também ocorre em outros municípios brasileiros, conforme pesquisas de Delevati (2012) e Milanesi (2012), que tratam do AEE nas vozes de professoras especializadas.

O estudo de Delevati (2012) com professores de Gravataí-RS aponta que existem escolas com alto índice de atendimento a estudantes com diagnóstico de TDAH, sendo que alguns destes foram considerados no Censo Escolar no campo da Deficiência Intelectual.

Já na pesquisa de Milanesi (2012, p.101), o município paulista estudado concede a autorização para atender a outros estudantes que não sejam público do AEE, e os profissionais desse serviço entendem que não é justo “deixar esses alunos sem um atendimento diferenciado, quando dele necessitam”.

Podemos compreender o atendimento para estudantes que não são público do AEE de algumas formas: primeiro, que esse serviço pode estar se configurando como um apoio também aos estudantes que não são seu público, e que talvez essa tenha sido a alternativa de trabalho da escola para auxiliar os estudantes em seus processos de escolarização; contudo e segundo, questiona-se sobre as reais repercussões em sala de aula comum, visto que um expressivo número de participantes desta pesquisa significa o seu trabalho como centrado no estudante e na SRM e dizem das dificuldades de articulação com a sala comum, o que talvez possa indicar uma intervenção não bem sucedida no processo de escolarização de tais estudantes.

As indicações das professoras podem reportar à compreensão de que os estudantes que não se encaixam nos padrões homogeneizadores da escola têm sido considerados público do AEE, sugerindo fragilidades no trabalho docente da sala de aula comum e no apoio da equipe pedagógica ao processo de escolarização de tais estudantes.

O professor da sala de aula comum muitas vezes vislumbra uma prática pedagógica que lida com estudantes que aprendem de forma mais homogênea, e quando se deparam com crianças com necessidades diferenciadas no processo de escolarização, ou que apresentem um comportamento de aprendizagem considerado, por eles, como anormal/desajustado, acabam por solicitar e/ou talvez delegar a aprendizagem desse estudante a outro serviço, ou atribuir ao estudante “a dificuldade”.

Nas palavras de Meletti (2013, p. 16):

O padrão ideológico de normalidade é uma abstração, uma referência que traz consigo um conjunto de características e atributos (papéis sociais, competências, valores, crenças, expectativas) e que se configura como parâmetro do que deve ser considerado normal, melhor, desejável em um dado contexto. O padrão ideal assume contornos e formas distintas em cada grupo social e em cada configuração histórica e cultural, dependendo das transformações sociais que vão se processando, das relações de poder instituídas, das idealizações que se têm de mundo, de sociedade e das expectativas sociais depositadas em cada segmento e em cada indivíduo.

Pelas vozes das professoras especializadas, os estudantes considerados com TDAH, os com histórias de fracasso escolar, ou que não acompanham o ritmo de aprendizagem da classe, podem estar ocupando um lugar de anormalidade, incompletude em relação ao ideal de homem na sociedade/na escola.

O perigo dessas evidências é que se assente a responsabilidade no estudante, como algo que nele precise ser reparado, ou na própria professora, sendo eles os responsáveis pelo fracasso escolar. Tal compreensão limita olhar para as histórias de fracasso escolar como produção coletiva e discutir a estrutura organizativa e pedagógica da escola.

A preocupação reside no deslocamento de questões institucionais, políticas e de concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, para o plano individual, apresentando como indicativo dos problemas de aprendizagem questões biológicas, que direcionam tais estudantes para um plano de inferioridade e incapacidade.

Em pesquisas realizadas por Moysés e Collares (1997), as autoras afirmam que as causas do fracasso escolar são centradas nas crianças e nas famílias, e a instituição escolar, na fala de professores e outros profissionais da saúde e educação, é:

[...] praticamente isenta de responsabilidades. A escola, o sistema escolar são sistematicamente relegados a plano mais que secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar. Do mesmo modo que todos referem causas centradas na criança, todos referem problemas biológicos como causas importantes do não-aprender na escola. Na opinião destes profissionais, os problemas de saúde das crianças constituem uma das principais justificativas para a situação educacional brasileira.

As questões do ensino e da aprendizagem assim compreendidas instituem uma despotencialização à função social da escola, ao trabalho docente e apresentam as concepções que se tem sobre o desenvolvimento humano. Para Schulze (2012, p. 65):

[...] a compreensão das possíveis razões de a vida escolar ser tornada um impeditivo para estudantes que apresentem dificuldades em seu processo de escolarização deve, também, buscar o entendimento de quais concepções teóricas encontram-se subjacentes às ações dos professores.

Não se quer aqui correr o risco de culpabilizar um ou outro quanto às dificuldades no processo de escolarização vivenciadas pelo estudante e/ou por seus professores, pois acredita-se que não se pode atribuir tal situação a apenas um fator. Contudo, as concepções dos professores sobre desenvolvimento humano, as condições de trabalho, a formação docente, número de alunos em classe e/ou recursos, são aspectos que interferem no trabalho docente e que podem dificultar uma prática que contemple todos os estudantes, por isso, precisam ser problematizados e discutidos, para que cada escola encontre formas de cumprir com a função de fazer os estudantes aprenderem.

Ainda que as professoras especializadas falem que dentre os critérios adotados para o AEE está o trabalho com estudantes que não são público-alvo da EE, no momento em que se questiona sobre as necessidades apresentadas pelos(as) professores(as) da sala comum ao AEE, como sendo além de sua função, há outras participantes da pesquisa que apontam o trabalho com tais estudantes, como se observa nas seguintes falas:

“Dificuldades de aprendizagem em alunos sem deficiências ‘aparentes’, porém, que não conseguem memorizar as coisas”. (P1);

“Referente ao comportamento dos alunos, (levanta-se da carteira, é agressivo), tem dificuldade de aprendizagem”. (P24);

“Encaminham todas as crianças que têm um desenvolvimento mais lento para o AEE. Consideram o AEE como um ‘apoio’”. (P23);

“Querem que resolva todos os seus problemas de aprendizagem na sala de aula”. (P21);

A busca de formas para lidar com as diferenças no processo de escolarização parece imprimir a necessidade de acessar os apoios que estão presentes na escola e que aparecem como mais imediato e possível para as professoras da sala comum. Essa busca pode também ser atribuída ao desconhecimento da escola sobre as funções e o trabalho realizado no AEE. Nas vozes das professoras especializadas, encontramos trechos ilustrativos dessa condição:

“Às vezes é confundido [o trabalho da SRM] com sala de apoio pedagógico, ou seja, aula de reforço escolar”. (P14);

*“Os professores [da sala comum] **criam muitas expectativas ao trabalho [da SRM] achando que nós conseguimos sanar todas as dificuldades apresentadas**”.* (P8);

*“**Eles querem diagnóstico** como se eu pudesse oferecer algum, já que não sou médica”.* (P18)

*“**Alfabetização do aluno, pois não é função do AEE; questão comportamental e limites**”.* (P33)

O encaminhamento e o atendimento de estudantes que não são considerados público a receber o apoio do AEE é uma problemática que aparece em pesquisas que trazem os discursos de professoras especializadas, como o estudo de Jesus (2013), o qual revela a tensão das professoras especializadas em lidar com o desafio de explicar para os professores da sala comum e toda a escola que o AEE possui um público específico. Para a professora que indica essas dificuldades:

“[...] isso nos mostra que essas políticas [do AEE] precisam envolver os professores desde o início, porque eles já têm a tendência de encaminhar todos os alunos que não dão conta para a Educação Especial, que dirá quando chega um novo recurso que eles desconhecem e não sabem como funciona”.(RITA, PROFESSORA DE SALA MULTIFUNCIONAL POLO DE AEE). (JESUS, 2013, p. 140)

Os estudantes que não fazem parte do público-alvo do AEE, de fato, estariam além das funções das professoras especializadas, entretanto, nesses casos, julga-se que pode ser uma oportunidade de compartilhamento de experiências, estudo sobre as dificuldades e possibilidade de haver um trabalho colaborativo. Nesse sentido, a professora especializada estaria colaborando com um estudante que é de todos da escola. No dizer de Magalhães (2006, p.366), “a proposta de trabalho colaborativo e de reflexão sobre a prática pedagógica pode dar nova vida aos planejamentos da prática pedagógica a ser desenvolvida”.

Algumas professoras especializadas referem que a adaptação de recursos e estratégias também são atribuições que estão além de sua função:

*“Dificuldades em não saber como e **o que trabalhar com os alunos deficientes**”.*(P17)

*“A avaliação do **aluno com deficiência**”.* (P26)

*“**Criar estratégias diferenciadas, principalmente com material concreto (saindo do abstrato)**”.* (P30)

“Adaptar as atividades de acordo com o conteúdo trabalhado”. (P2)

Embora as professoras especializadas apontem tais necessidades apresentadas pelas professoras da sala de aula comum como sendo atividades além de sua função, o trabalho com os estudantes com deficiência, seja nos aspectos referentes à avaliação, orientações, recursos e estratégias, faz parte de sua função enquanto professora do AEE. Contudo, pode haver dúvidas sobre a função⁶² a ser desempenhada, assim como dificuldades em se efetivar o trabalho, sobretudo, por este se dar de forma isolada.

Conforme o Artigo 13 da Resolução n° 4/2009, destacam-se quatro dos oitos incisos que tratam das atribuições das professoras do AEE e que se relacionam ao que as participantes deste estudo mencionam:

- I- **Identificar, elaborar, produzir** e organizar serviços, **recursos pedagógicos**, de acessibilidade e **estratégias** considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo;
- 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;
- VI- **orientar professores** e famílias **sobre os recursos pedagógicos** e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VIII- **estabelecer articulação com os professores da sala comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos** e de acessibilidade e **das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.** (grifos meus)

Buscou-se também conhecer se as professoras especializadas acreditam que o estudante com deficiência aprende na sala de aula comum. Os dizeres sinalizam que eles podem aprender na sala de aula comum, desde que alguns aspectos sejam observados e garantidos. O saber-fazer do professor da sala comum aparece de forma preponderante, como se vê:

*“A partir do momento em que os **conteúdos forem vivenciados numa linguagem lúdica e ilustrada**, todos irão alcançar o aprendizado”.* (P27)

*“Dependendo de como e qual maneira ou **estratégia o professor usar**”.* (P1)

⁶² Das 34 participantes da pesquisa, apenas 13 conhecem a Resolução n°4/2009, a qual institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica e apresenta as atribuições das professoras para atuar no AEE.

Quando há **MUDANÇA DE PROCEDIMENTOS, estratégia**, acontece [a aprendizagem]. Caso contrário NÃO. (P34)

Essas falas nos remetem ao entendimento de que as estratégias de trabalho das professoras são aspectos necessários para que os estudantes consigam aprender na sala de aula comum. Nas vozes das professoras, há também uma simplificação exagerada das condições para o aprender em sala comum, remetendo a uma visão quase espontaneísta de aprendizagem

*“Todos conseguem aprender, **basta o professor** [da sala comum] pensar em estratégias diferenciadas para o desenvolvimento do aluno”. (P21)*

*“O **simples convívio com os demais já possibilita a aprendizagem**. Se os envolvidos se organizarem com certeza os avanços serão maiores”. (P3)*

*“Sim, **desde que o professor** de sala de aula [comum] **esteja aberto e acredite nisso**”. (P20);*

Nessas falas a tendência é focar no trabalho da professora da sala de aula comum e desconsiderar outros fatores que possam interferir no trabalho. Reduzir a aprendizagem ao “querer” do professor contraria o que as próprias participantes da pesquisa assinalam como condições de que precisam para desenvolver o seu trabalho, como o trabalho em parceria, formação continuada, adequadas condições de trabalho e recursos.

É possível também notar em algumas falas a ideia de uma inclusão perversa desses estudantes, como se o fato de apenas estar no espaço escolar assegurasse a aprendizagem.

*“Acredito que **a interação com os outros alunos só tem a favorecer o aprendizado**”. (P4)*

*“Todos aprendem. **Nem sempre há a aprendizagem do conteúdo escolar**, mas há no desenvolvimento psicossocial da criança, sensorial, linguagem”. (P32)*

*“Acredito que **cada um absorve ao seu tempo e ao seu modo**”. (P29);*

*“Acredito que sim, mas **cada um no seu ritmo**”. (P17);*

Essas visões apontam para uma naturalização da aprendizagem que se dá somente por “estar num espaço” ou por “aprender a qualquer tempo”, endossando apenas o direito à socialização dos estudantes, e não o direito a aprender.

Em alguns casos, as professoras contam não ser possível a aprendizagem na sala comum:

*“Depende da deficiência, porque **em alguns casos eu acredito que se o aluno estivesse na SRM ou fazendo alguma oficina, ele estaria aprendendo alguma coisa.** A SRM no contra-turno eu acho que deveria ser repensada, tem aluno que renderia bem mais se estivesse em horário de aula, tipo, a metade do tempo, frequentando a SRM”.* (P11)

*“Depende! **Observo que alguns casos aprendem e outros não veem evolução,** como por ex: um caso de aluno autista bem severo”.* (P18)

Essas vozes remetem ao estudante que precisa aprender à parte, demarcando uma inclusão excludente. Tais vozes causam preocupação, pois as professoras especializadas estão em uma função de apoio ao processo de escolarização de estudantes com deficiência e às suas professoras. Não acreditar na aprendizagem em sala comum pode gerar um desinvestimento na escolarização desses estudantes.

Talvez as professoras se expressem desta forma por compreenderem que a forma como a escola está organizada não tem sido um espaço de aprendizagem para alguns estudantes com deficiência, o que marca “a descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele”, a qual “requer transformações significativas para que seja inclusiva” (BEDAQUE, 2011, pp.127-128). O estudante com deficiência parece ser aceito no espaço escolar, mas incluído de forma marginal, ficando privado do direito de aprender.

Rego (1998, p.50) nos ajuda a entender tais questões ao compreender que a concepção de desenvolvimento humano seguida pela professora, sua visão sobre a origem das características individuais, “interfere na sua atuação prática, ou, ao menos influencia sua maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem”. Por isso, e de acordo com o que se constatou nas falas das professoras, nota-se que discutir na escola as questões de desenvolvimento e aprendizagem, é particularmente importante,

na medida em que a proposição de conteúdos, metodologias e objetivos que se quer alcançar, as formas de avaliação empregadas em determinada agência educativa, os tipos de interações estabelecidas com as crianças, ou até mesmo as explicações acerca do desempenho dos alunos, dependem intimamente das concepções de desenvolvimento humano adotada. (REGO, 1998, p.50)

Acredita-se que assumir as dificuldades de não-saber lidar com tais situações e, junto disso, ter o desejo de buscar alternativas para superar essas tensões é um dos caminhos para começar a dialogar sobre o cotidiano escolar. No dizer de Jesus (2010), uma das possibilidades de refletir sobre a aprendizagem dos estudantes seria pensar nessa escola concreta,

enriquecer o trabalho realizado em sala de aula, apoiando-se na troca de experiências, a avaliação em processo e na colaboração entre todos aqueles que estão na escola comprometidos com o ato de ensinar e de aprender. (JESUS, 2010, p.238)

Nos dizeres de algumas poucas professoras, há uma posição que se contrapõe às concepções de desenvolvimento até então apresentadas. Para as professoras, existe aprendizagem do estudante na sala de aula comum quando se tem o envolvimento/comprometimento de toda a comunidade escolar com o processo de escolarização do estudante, o que sugere a percepção de que, para o estudante aprender, além do trabalho do(a) professor(a), há necessidade de um trabalho colaborativo. As falas apontam possibilidades:

*“Algumas deficiências não têm dificuldade na aprendizagem como nos casos de deficiência física. Em outros casos, vai depender do olhar do professor de sala de aula comum, e **da parceria entre o professor do AEE, professor da sala de aula comum, família, supervisão, orientação e demais profissionais que atendem o aluno**”.* (P12)

*“Desde que haja adequação dos **materiais**, sala de aula, **aceitação do professor da sala comum e preparo da professora do AEE, bem como aceitação de toda a escola**”.* (P24)

Percebe-se a valorização de vários aspectos que contribuem para um processo de escolarização efetivo da pessoa com deficiência. Apesar de considerar esses múltiplos fatores para que haja a aquisição do conhecimento na escola, o que se destaca são os aspectos pessoais e relacionais dos estudantes que frequentam o AEE. As professoras dizem desses aspectos:

*“A **melhora do comportamento, teimosia e algumas vezes autonomia**”.* (P1);

*“A **interação em sala comum, autoestima que aumenta quando percebem que são capazes**”.* (P25)

*“Alunos com **maior autonomia**. Respeito às regras sociais”.* (P16);

“Autonomia; maior contato com atividades que proporcionam a participação em sala”. (P29)

“Evolução da criança, alguns desde as necessidades básicas: *alimentar-se, comunicar-se, expressar suas vontades, ganhar certa autonomia*”. (P23);

As vozes das professoras remetem para a inserção sociocultural do estudante com deficiência, trazendo contribuições em sua participação e desempenho na escola e nos grupos sociais dos quais faz parte. Para Padilha (2007, p.16), “[...] são as leis sócio-históricas as diretrizes do desenvolvimento do homem” e “[...] a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação e domínio do social”.

Pode-se dizer que as contribuições do AEE têm sido no desenvolvimento e inserção social e cultural dos estudantes, o que pode indicar que estes estejam com maior qualidade nas interações sociais. No entanto, chama a atenção que preponderantemente as indicações de contribuições na aprendizagem dos estudantes estejam centralizadas nessas questões, já que o objetivo do serviço é promover o apoio ao processo de escolarização, o que implica aquisição de conteúdos escolares.

Não se está afirmando que as contribuições que não se referem ao contexto escolar não sejam positivas para os estudantes, mesmo porque, como função complementar à sua formação, o AEE precisa disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Entretanto, tais achados parecem conferir posição secundária ao processo de escolarização.

Dessa forma, há que se avançar nas ações pedagógicas do AEE, de modo a apoiar e garantir o direito ao aprendizado escolar, mirando o trabalho da comunidade escolar para a função que lhe cabe, o projeto de transmissão dos conjuntos de saberes e conhecimentos que se definiram como fundamentais para os estudantes (MEIRIEU, 2005).

Algumas professoras sinalizam repercussões do trabalho do AEE diretamente no contexto escolar, embora, em pouca proporção, refletem também na atuação do professor da sala comum e nos demais envolvidos com o estudante. São mudanças na prática pedagógica da sala de aula comum, alteração da percepção da

comunidade escolar em relação ao estudante e também parceria/contato com professores:

*“Com as adaptações dos conteúdos e provas, bons rendimentos; autoestima; ampliação dos conceitos e vocabulário; **prática pedagógica do professor da sala comum mais elaborada e ilustrada**”.* (P27)

*“Já percebo evolução no aluno com deficiência quanto a sua autonomia. **Nos ambientes da escola e até a fala dos professores já demonstra um olhar diferente para o aluno com deficiência**”.* (P33);

*“A **escola passa a ver este estudante de uma forma diferente, a se preocupar com o espaço adequado**. O professor percebe que às vezes o mudar a forma de aplicar certa atividade ajudará também outros estudantes”.* (P10)

*“**Acredito que orientando os professores, confeccionando material adaptado, acompanhando o aluno em sala, auxilie em sua aprendizagem**. A frustração nos acompanha todos os dias e se o professor não acredita nesse trabalho, neste aluno, fica muito difícil”.* (P9)

Atribui-se destaque a essas falas, pois acredita-se que as contribuições do AEE no contexto escolar seriam mais potentes se contemplassem o apoio à escolarização dos estudantes de maneira abrangente, ou seja, o trabalho centralizado em toda a comunidade escolar, aquele que busca entender as necessidade dos estudantes, família e dos professores, “para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência” (BAPTISTA, 2013, p. 54).

Em suma, constatou-se que a forma de encaminhamento para o AEE é variada e envolve os diferentes profissionais da escola, não havendo uma padronização nesse aspecto. Prevalece o encaminhamento de forma isolada, e algumas professoras dão indicativos de uma ação colaborativa na escola para o encaminhamento.

Verificou-se, ainda, que embora a Resolução nº 4 de 2009 estabeleça os estudantes que são público-alvo para o AEE, ocorre o atendimento a outros que não fazem parte desses critérios. Há professoras que entendem como parte de seu trabalho e outras que apontam como atribuição além de sua função. Ainda nesses aspectos, algumas professoras parecem ter dúvidas sobre sua função no AEE, pois entendem a orientação sobre avaliação, o oferecimento de recursos e discussões sobre estratégias para o estudante com deficiência, como atribuições além de sua função.

Finalizam-se aqui as discussões acerca dos dados da pesquisa levantados durante este estudo, entendendo que, embora pudessem ter outras possibilidades de interpretações, discussões e interlocuções, neste momento as tessituras deles foram constituídas por meio de uma abordagem teórica determinada e das mediações possíveis da pesquisadora. A pesquisa possibilitou conhecer o que as professoras especializadas fazem, pensam e sentem em relação ao trabalho docente realizado no AEE do município de Joinville

Na sequência, são apresentadas as considerações finais decorrentes desta pesquisa, com destaque aos principais achados, assim como sugestões de contribuições para o AEE do município estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se este estudo, com o objetivo de conhecer o trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Joinville pelas vozes das professoras que atuam neste serviço. Tal intencionalidade deve-se ao protagonismo assumido pelo AEE na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como dispositivo pedagógico apoiante à comunidade escolar e aos estudantes considerados da EE, “[...] eixo de concretização da Política”. (JESUS, 2013, p. 145)

Desta forma, conhecer como uma política nacional está se concretizando em âmbito local parece ser uma das formas de contribuir com a produção de conhecimentos sobre os apoios ofertados aos estudantes considerados da EE, e, sobretudo, de sinalizar ao município, como um serviço tão recente, – visto que no ano de 2009 é que foram implantadas as primeiras SRM na Rede Municipal de Ensino de Joinville – vem configurando-se nas escolas pelas vozes das professoras especializadas que também são protagonistas do AEE.

O estudo, iniciado em 2013 contou com expressiva participação das professoras especializadas. Das 36 professoras atuantes no AEE – algumas estavam de licença e outras atuavam em mais de uma SRM – 34 aceitaram participar da pesquisa, o que denota representatividade das análises aqui construídas.

Os dados revelam que em sua maioria, atuam neste serviço professoras experientes, já que 71% trabalha há mais de 6 anos na Rede Municipal de Ensino, no entanto, 88% das professoras atua no AEE há 3 anos ou menos, estando assim em fase de reconhecimento do trabalho a ser realizado. Destaca-se ainda, que 47% das professoras apontam ser em 2013 o primeiro ano no AEE.

Todas as participantes da pesquisa são mulheres, com idades entre 31 e 50 anos, concursadas e atuam 40 horas semanais como docentes no AEE. A carga horária em período integral na escola é apontada em pesquisas similares (Bedaque, 2011; Milanesi, 2012 e Delevati, 2012) a esta como um dos fatores que poderiam favorecer o diálogo entre as docentes do AEE e os/as professores da sala de aula comum, visto que estariam na escola no mesmo período.

Este dado sinaliza um dos pontos fortes para o trabalho das professoras especializadas e demonstra um requisito importante adotado pelo Núcleo de Educação Especial do município de Joinville para que um(a) professor(a) ingresse no AEE.

Embora esta carga horária possa facilitar a interlocução entre as professoras especializadas e os demais profissionais da escola existem outros fatores, como o AEE organizar-se em escolas-polo, com um elevado número de escolas/CEI e estudantes sob responsabilidade de uma professora, que criam condições para um formato de trabalho isolado.

O trabalho no AEE ser entendido em grande medida como centralizado na SRM com o estudante parece fazer parte da compreensão das professoras sobre sua função no AEE. Destaca-se que são apenas 13 as professoras que sinalizam conhecer a Resolução nº4 de 2009 a qual aponta as atribuições do(a) professor(a) do/no AEE.

A relevância do conhecimento das professoras sobre sua função no AEE articula-se aos próprios objetivos desse atendimento, o qual servirá de apoio ao processo de escolarização, caracterizando-se como complementar/suplementar, afastando-se da configuração de atendimento clínico, como historicamente organizou-se.

Não ter clareza sobre as suas funções ou realizar seu trabalho de forma isolada pode endossar a compreensão de que os estudantes público alvo da Educação Especial aprendem apenas em um espaço a parte na escola, constituindo-se contrário aos princípios inclusivos, propiciando uma inclusão perversa e marginal.

Estas evidências advertem para a necessidade de acompanhamento e formação específica (continuada e em serviço) às professoras que ingressam no AEE, no momento em que iniciam o trabalho na escola, pois as professoras especializadas se tornam referência no contexto escolar quando se trata da Educação Especial. Tais formações poderiam ainda se organizar de modo que as professoras mais experientes no AEE contribuíssem também no momento de entrada das professoras iniciantes.

A formação para o trabalho no AEE é indicada pelas professoras especializadas como uma necessidade associada à preocupação com o seu saber-

fazer, o que exige atenção, pois em geral, as professoras a iniciam concomitantemente ao início do trabalho na escola.

Junto da problemática da formação estão dificuldades de se conseguir professores com interesse para atuar no AEE, fator apontado em entrevista com uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial como um dos maiores desafios para esse atendimento, o que parece contribuir para que as professoras iniciem o trabalho antes mesmo da formação específica para o AEE. Este achado gera apreensão, pois desenvolver um trabalho sem saber ao certo os objetivos, como se realiza e as atribuições, além de gerar dúvidas ao(a) próprio(a) professor(a), pode levar a inúmeros (des)entendimentos por parte da escola.

Julga-se ainda pertinente dialogar com todas as professoras especializadas sobre as formações as quais estão participando, a fim de conhecer as necessidades vivenciadas no cotidiano escolar, para então propor formações ou diferentes formas de interlocução que considerem as condições concretas das escolas.

Acredita-se que formações em serviço que abordem temáticas sobre o processo de escolarização dos estudantes considerados da EE, oferecidas também aos(as) professores(as) da sala de aula comum e aos demais profissionais da escola, poderão auxiliar no trabalho desses profissionais, assim como no próprio entendimento sobre a proposta do AEE. Talvez estas formações possam até mesmo desenvolver o interesse de professores(as) em trabalhar no serviço.

As considerações sobre o trabalho realizado em formato isolado, a insuficiência das formações docentes e as necessidades relacionadas à aprendizagem dos estudantes associam-se às condições de trabalho e demonstram falta de organicidade da escola para o trabalho colaborativo, exigindo que as professoras lancem mão de estratégias isoladas para desenvolver o seu trabalho.

O serviço parece carecer de uma organização junto à escola, a qual poderia potencializar a troca de experiência entre os(as) professores(as) de modo a repercutir na qualidade de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Há que se propor discussões sobre o trabalho docente, seja da professora especializada ou da sala de aula comum e criar espaço-tempo que favoreçam a articulação de ações conjuntas, a fim de envolver a comunidade escolar e fortalecer o AEE como estratégia pedagógica da escola.

No que tange às condições de trabalho, seja a quantidade de escolas/CEI, estudantes, recursos e apoios ao AEE, há indícios de que tais condições têm limitado o trabalho das professoras especializadas, sobretudo, no suporte a ser ofertado aos estudantes e à comunidade escolar. Tal situação contribui para o entendimento de que a proposta do AEE não funciona ou não é eficaz, põe em xeque a garantia do direito dos estudantes aprenderem e remetem à precarização do trabalho das professoras.

Um tensionamento que se relaciona às condições de trabalho das professoras especializadas refere-se à orientação e acompanhamento de estudantes e professores(as) que estão distantes da SRM polo, e que por isso, até o momento, utilizam-se de recursos financeiros próprios para deslocar-se de carro e/ou ônibus para desenvolver o seu trabalho, ou deixam de fazê-lo por não ter tais condições. Esta situação confere a necessidade urgente de pensar em formas de subsidiar esse trabalho ou de uma organização diferenciada para que as professoras possam desempenhar seu trabalho sem depender da utilização de recursos próprios.

A falta de coesão nos dizeres entre as professoras é também constatada quando se procura compreender os critérios adotados para o estudante receber o apoio do AEE. Algumas participantes afirmam que os estudantes considerados com TDAH ou com histórias de fracasso escolar também são atendidos mesmo não sendo público-alvo da EE, e outras, entendem o atendimento a esses estudantes como um trabalho que está além de sua função como professora do/no AEE, o que revela dissonâncias sobre o público a ser atendido.

Concorda-se com Jesus (2013, p.140) quando diz que “estamos diante do ‘calcanhar de Aquiles’ da área” ao se questionar quem é este sujeito para ter o apoio do AEE. Este é um dos questionamentos que carece de esclarecimentos às professoras especializadas de Joinville, como também, de estudos que busquem investigar tal complexidade.

A problematização direciona-se também à forma como os estudantes são encaminhados para o AEE, pois aparece de maneira preponderante como uma ação independente entre os diferentes profissionais da escola, sejam eles(as) professores(as) da sala de aula comum, do(a) orientador(a) ou supervisor(a) escolar.

O perigo de não serem claros os critérios para encaminhamento ao AEE, assim como o público a ser atendido e as próprias funções da professora, não

entendendo como uma ação colaborativa entre os profissionais da escola, pode vir a culpabilizar tanto os estudantes que são elegíveis para o serviço, como os que demandam estratégias diferenciadas dos(as) professores(as).

Postula-se aqui que as referidas dificuldades apresentadas pelos(as) professores(as) da sala comum sejam acolhidas pelo AEE e equipe pedagógica, e entendidas como ponto de partida para desenvolver um trabalho colaborativo, de modo a auxiliar os professores da sala de aula comum em como trabalhar com os estudantes, já que são de todos da escola.

As professoras que se referem ao trabalho no AEE e ao encaminhamento para o serviço como aquele que envolve a comunidade escolar, apontam possibilidade de significá-lo como pertencente à escola, dando indicativos de que, quando pensado como uma ação conjunta, repercute de maneira positiva para estudantes e escola.

As participantes da pesquisa conseguem perceber uma série de fatores que interferem nas possibilidades de desenvolver um trabalho de qualidade, mas associam que para o estudante com deficiência aprender na sala de aula comum é necessário apenas que o(a) professor(a) desta sala lance mão de estratégias e recursos diferenciados. Não há nesta percepção o mesmo entendimento das participantes sobre os fatores que interferem no seu trabalho na SRM, como por exemplo, adequadas condições de trabalho.

Nas vozes das participantes da pesquisa emergem problemáticas que se referem aos processos de inclusão/exclusão nas atividades escolares da sala de aula comum dos estudantes considerados da EE. De acordo com as falas das professoras, pode-se dizer que os estudantes com deficiência estão na escola, mas o direito de aprender não está assegurado, pois se evidenciam resistência em relação às ações para o processo inclusivo escolar, assim como apontamentos de aprendizagem relacionados de forma preponderante aos aspectos relacionais e pessoais, havendo um silenciamento da aprendizagem dos conteúdos escolares em sala de aula comum.

Nesse sentido, é preciso que nas escolas criem-se espaços para discussões acerca das concepções de desenvolvimento humano, o ensinar e o aprender e sobre o que a escola quer, e está fazendo, para cumprir o dever ético de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, pois se acredita que o que as professoras

pensam e fazem dependem das concepções de desenvolvimento e aprendizagem adotadas e estão intimamente articuladas as suas ações educacionais. É preciso colocar a aprendizagem dos estudantes no centro das preocupações da escola.

Por fim, por se tratar de um serviço recente para atender os estudantes público alvo da EE, supõe-se que muitas ações/entendimentos fazem parte da construção deste serviço. Assim, pode-se dizer que também as professoras estão num momento de (re)conhecimento do serviço e do trabalho a ser realizado no AEE, o que sinaliza para a necessidade ainda maior de um engajamento por parte da Secretaria Municipal de Educação de Joinville e da equipe de gestão escolar, em buscar formas de auxiliá-las/apoiá-las no contexto escolar.

Para tais ações, sugere-se a possibilidade de participação e envolvimento das professoras, ouvindo-as, acolhendo as dificuldades e com elas pensando em formas para minimizar as dificuldades no contexto escolar de modo a potencializar as funções do AEE, o que pode servir de referência para as professoras especializadas e ao trabalho colaborativo a ser desenvolvido nas escolas. Verificou-se ainda a necessidade de compreender o papel da equipe de gestão escolar no apoio ao trabalho do AEE e aos estudantes considerados da EE, visto que as professoras sinalizam tanto a importância desse apoio, como a falta dele.

Ao concluir este estudo, entende-se que o trabalho não se encerra aqui, mas abre possibilidades para novos direcionamentos e também outros percursos que poderão ser suscitados a partir do que foi conhecido sobre o trabalho docente do/no AEE pelas vozes das professoras. Essas vozes comprovam “a processualidade e a complexidade do AEE. Evidenciam que ainda precisamos de muitos diálogos com aqueles e aquelas que ocupam os espaços-tempo do AEE”. (JESUS, 2013, p.147)

Espera-se, ainda, que esta pesquisa possa contribuir com as investigações sobre o direito à escolarização dos estudantes público da EE, assim como ser propositiva de reflexões sobre as necessidades de reorganização das escolas para acolher e garantir o direito de todos aprenderem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceitos na escola**. São Paulo: Editora Summus, 1998.

ANTUNES, Ricardo L.C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª edição. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviço especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, pp. 59-76, 2011.

_____. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. *In*: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: 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) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN.

BEYER, Hugo Otto. Da integração à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Disponível em: <<http://bdtd.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.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento educacional especializado**: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. 320 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, MG.

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) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

CASTRO, Magali. Ciclos profissionais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/390.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Coleção Primeiros passos. [S.l.]: Brasiliense, 1990.

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

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/390.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

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) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
DUARTE, Adriana e Oliveira, Dalila Andrade (Orgs). **Políticas Públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Apresentação. *In*: MELETTI, Silva Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Série educação geral, educação superior e formação continuada do educador. Campinas: SP Mercado das Letras, 2013.

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 Joinville (SC). 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville (Univille).

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. 4ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás.

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

_____; RAMOS, B. S. (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. 1ª ed. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

FRIGOTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos da Relação Trabalho e 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.

_____. Trabalho. *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.

_____ ; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado). Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Deficiência e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. *In*: MELETTI, Silva Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Série educação geral, educação superior e formação continuada do educador. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan/mar 2013.

GATTI, Bernadete. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____ ; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HUBERMAN, Michäel. Tendências Gerais do ciclo de vida dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 2.ed. Coleção Ciências da educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

INDICADORES DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS (IDE). Ministério da Educação. **Relatório**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/4209102>>. Acesso em: 03 set. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica:2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica, 2013.

_____. **Censo da Educação Básica: 2013 – Dados Preliminares do INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 22jan. 2014.

_____. **Estudo exploratório sobre os professores brasileiros com base no censo escolar de 2007**. Brasília: Inep, 2009.

JACQUES, Ana Silvia. **Condições de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 176f. Dissertação (Mestrado). Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), SC.

JESUS, Denise Meyrelles. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. *In*: MENDES, Enicéia, Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Pimbato 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 *et al.* **Textos selecionados do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, SC.

KASSAR, M. D. C. M.; REBELO, A. S. O "especial" da educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. *In*: JESUS, D. M. D.; ROBERTO, C. B.; CAIADO, K. R. M. **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

_____. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Brasil. Ed. Esp.**, Marília (SP), v.17, p. 41-58, mai/ago 2011. Edição Especial.

LIMA, Emília Freitas da. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**. Santa Maria – RS, v.29, n.2, pp.85-98, 2004.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al.* **Textos selecionados do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) 2006**. Recife: ENDIPE, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n.01, pp.109-131, ago./dez. 2009.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da educação Século XXI. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, J. D. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e Política**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Inclusão Escolar e Educação Especial: das diretrizes à realidade das escolas. *In*: **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELETTI, Silva Márcia Ferreira. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. *In*: _____; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Série educação geral, educação superior e formação continuada do educador. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. *In*: MENDES, Enicéia, Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Pimbato Innocentini (Org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista de Educação Especial**, Santa Maria – RS, v.24, n.40, p.219-232, 2011.

MILANESI, Josiani Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, SP.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 07-32, 1999.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstráida, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**. São Paulo, v.8, n.1, pp.63-89, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005>. Acesso em: 19 set. 2014.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas (SP), v.25, n.89, pp.1127-1144, set./dez.2004.

_____. Trabalho docente. *In*: _____; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

_____; ASSUNÇÃO, Ada Ávila Condições de trabalho docente. *In*: _____; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/390.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4 ed. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PRIBERAM. Dicionário de Língua Portuguesa [em linhas]. 2008-2013. **Verbetes Parceria**. Disponível em: <www.priberam.pt/DLPO/parceria>. Acesso em 02 jun. 2014.

RAMOS, Bruna Sola; SCHAPPER, Ilka. O encontro do leitor com a palavra alheira: leituras bakhtinianas. **Revista Teias**. v.10, n.19. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/330>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

REGO, Teresa C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. *In*: AQUINO, Julio G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? *In*: **A profissionalidade docente revisitada**. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

ROSSAMP, Solange. **Trabalho docente e salas de apoio pedagógico: “o coração da escola”**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado). Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), SC.

SARAIVA, Marinês. Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. *In*: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria C.P. I. (orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHULZE, Mariana Datria. **“Todo apoio que o professor recebe de fora é bem vindo”**: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado). Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), SC.

SELL, Carlos Eduardo. Karl Marx. *In*: _____ . **Sociologia Clássica**. Itajaí: Univali, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URFGS), RS.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciências Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Ver. Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.101, p. 1287-1302, set/dez 2007.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. 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.

_____. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da educação básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

_____. **Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007,** que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica 11 de 7 de maio de 2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5294&Itemid=. Acesso em: 06 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 6 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 21 abr. 2013.

_____. **Decreto nº 7.611 de 11 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências e revoga do Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 21 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 4.061, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação brasileira.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador: Brasília, 2005.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. Declaração mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Ministério da Previdência Social. **Aposentadoria especial**. Disponível em: <http://agencia.previdencia.gov.br/e-aps/servico/345>. Acesso em: 29 out 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei n. 5.452 de 1° maio de 1943**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 29 out 2014.

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.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JOINVILLE. **Normatiza a implementação e o funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico nas Unidades escolares da Rede Municipal**. Joinville, SC, 2009.

_____. **Instrução Normativa nº 4 de 2013**. Dispõe sobre os procedimentos em relação às Salas de Recursos Multifuncionais. Joinville, 2013.

_____. **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. Joinville, SC, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relação dos trabalhos da segunda seleção no banco de teses da CAPES e na BDTD.

TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O AEE/SRM NO CONTEXTO ESCOLAR					
ENSINO/ APRENDIZAGEM/ DESENVOLVIMENTO					
Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
1	2007	BDTD	Gabriela Maria Brabo Sousa	Claudio Roberto Baptista	Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva
2	2007	CAPE S	Silvia Helena Altoé Brandão	Nerli Nonato Ribeiro Mori	Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em sala de recursos no estado do Paraná
3	2008	CAPE S	Hilce Aguiar Melo	Maria Borges Wall Barbosa de Carvalho	O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo de análise
4	2008	CAPE S	Sônia Bertoni Sousa	Maria da Piedade Resende da Costa	Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativa de professores
5	2009	CAPE S	Tânia Gonzaga Guimarães	Eunice Maria Lima Soriano de Alencar	Estudo de caso de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger: desenvolvimento, características cognitivas e socioemocionais
6	2010	CAPE S	Viviane Fernandes Faria Pinto	Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel	Interações professor-aluno na sala de recursos: a co-construção da aprendizagem e suas contribuições para o desenvolvimento
7	2010	CAPE S	Ana Paula Nunes Chaves	Ruth Emília Nogueira Loch	Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis
8	2010	CAPE S	Maria de Jesus Queiroz Alencar	Maristela Lage Alencar	O trabalho pedagógico do professor de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: propostas de intervenção em três escolas da rede pública municipal de Fortaleza
9	2011	CAPE	Claudia	Maria Cecília	Educação de surdos: problematizando a

		S	Regina Vieira	Rafael de Góes	questão bilíngue no contexto da escola inclusiva
10	2012	CAPE S	Fernanda Santos Pena	Adriany de Avila Melo Sampaio	Ensino de Geografia para estudantes surdos: concepções e prática pedagógicas
11	2012	CAPE S	Ana Maria Dias	Julianne Fischer	In(ex)clusão no serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE) e no ensino regular: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de sua professoras
12	2012	CAPE S	DalineBacke sEyng	Ana Cristina Guarinello	O sujeito surdo no ensino regular do ponto de vista de alunos surdos, familiares, professores e intérpretes
13	2012	CAPE S	Renata Rodrigues Maia Pinto	Denise de Souza Fleith	Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores
14	2012	CAPE S	PatriciaBraun	Leila Regina de Oliveira de Paula Nunes	Intervenção colaborativa sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual
15	2013	BDTD	André Eduardo Marques	Fátima Elisabeth Denari	Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar
16	2013	BDTD	SanandreaiaT orezaniPerin ni	Rogério Drago	A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso
17	2013	BDTD	Roseli Kubo Gonzalez	Rosangela Gavioli Prieto	Educação Especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça
18	2013	BDTD	Thaiza de Carvalho Corrêa	Silvia Márcia Ferreira Meletti	Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina - PR
ORGANIZAÇÃO/FUNCIONAMENTO/CONFIGURAÇÃO DO AEE/SRM					
Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
1	2007	CAPE S	Heloisa Vieira Prado Giorgi	Marília Clarete Geraes Duran	Sala de recursos em São Bernardo do Campo: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola
2	2008	CAPE S	MarcellaSim onetti Pasolini	Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto	Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/ES: construindo um olhar na perspectiva inclusiva

3	2008	CAPE S	Marileide Antunes de Oliveira	Lucia Pereira Leite	Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos
4	2009	CAPE S	Rosana Sebastião da Silva	Marcos José da Silveira Mazzota	Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais: estudo em escolas estaduais
5	2010	CAPE S	Thyene da Silva Bürkle	Rosana Glat	A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana
6	2012	CAPE S	Karla Eveline Barata de Carvalho	Vanda Magalhães Leitão	Atendimento educacional especializado: limites e possibilidades para a educação escolar
7	2012	CAPE S	Josiane Beltrame Milanesi	Enicéia Gonçalves Mendes	Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista
8	2012	BDTD	Aline de Castro Delevati	Claudio Roberto Baptista	AEE: Que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS
9	2012	BDTD	Meiriene Cavalcante Barbosa	Maria Teresa Égler Mantoan	Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum
10	2013	BDTD	Francielle Sessana Zuqui	Denise Meyrelles de Jesus	As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Matheus: itinerários e diversos olhares
11	2013	BDTD	Ivete Cristina de Sousa	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco
12	2013	BDTD	Cicera Aparecida Lima Malheiro	Enicéia Gonçalves Mendes	O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista

PRÁTICA DE ENSINO/PEDAGÓGICA

Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
1	2008	CAPE S	Rosemary Guilardi da Silva	Maria de Fátima Guerra de Sousa	O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível
2	2008	CAPE S	Rosana Aparecida Albuquerque	Nerli Nonato Ribeiro Mori	Educação e inclusão escolar: a prática pedagógica das salas de recursos de 5ª a 8ª série
3	2009	BDTD	Maria Terêsa	Elisabeth	Nós sem nós: alunos com deficiência visual na

			Rocha Triñanes	Adorno de Araújo	escola de tempo integral
4	2011	CAPE S	Andrea Pereira Silveira	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a[<i>in</i>]visibilidade na inclusão escolar
5	2011	BDTD	Viviane Regiani	Maria Arlete Rosa	Práticas de ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais das séries iniciais de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava, PR
6	2011	CAPE S	Leila de Sousa Peres	Nerli Nonato Ribeiro Mori	Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos
7	2012	CAPE S	Daiane Natalia Schiavon	Luci Pastor Manzoli	Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum
8	2013	BDTD	Maria Rejane Araruna	Rita Vieira Figueiredo	Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta deficiência intelectual

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO

Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
1	2008	BDTD	Washington Luiz Rocha Coelho	Maria Borges Wall Barbosa de Carvalho	Política Maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras
2	2010	BDTD	Eline Silva Rodrigues	Priscila Augusta Lima	Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores
3	2012	CAPE S	Melina de Fátima Andrade Joslin	Jefferson Mainardes	A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de Ponta Grossa, PR
4	2012	CAPE S	Carolina Comerlato Sperb	Adriana da Silva Thoma	O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos
5	2012	CAPE S	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Ana Dorziart Barbosa de Melo	Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB
6	2012	CAPE S	Deusodete Rita da Silva	Maria Ivonete Barbosa Tamboril	Políticas Públicas para a Educação Especial em Rondônia
7	2013	BDTD	Suelen	Regina Célia	Política de inclusão escolar na ótica de

			Garay Figueiredo Jordão	Linhares Hostins	professores das salas de recursos multifuncionais
8	2013	BDTD	Viviane Prado Buiatti	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções de profissionais
FORMAÇÃO DE PROFESSORES					
Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
1	2008	CAPE S	Sérgio Carlos da Silva	EniceiaGonçalvez Mendes	Educação Especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos
2	2010	BDTD	Cintia Murussi Silveira	Isabel Cristina de Moura Carvalho	Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação
3	2010	CAPE S	Maria José de Moura	Sandra Elaine Aires de Abreu	A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente
4	2010	CAPE S	Edison de Queiroz Junior	Maria LuisaSprovieri Ribeiro	Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas
5	2011	CAPE S	Ariadna Pereira Siqueira Effgen	Denise Meyrelles de Jesus	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas
6	2012	CAPE S	Izabeli Sales Matos	Silvia Maria Nobrega Therrien	Formação continuada de professores do AEE – saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdo-cegueira na escola
7	2012	CAPE S	Eromi Isabel Hummel	Eduardo José Manzini	Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva
8	2012	CAPE S	Francileide Batista de Almeida Vieira	Lucia de Araujo Ramos Martins	Formação, subjetividade e criatividade: elementos para construção de uma escola inclusiva
RECURSOS					
Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa

		S			
1	2008	CAPE S	Vera Lucia Gomes Carbonari	Claudia Maria de Lima	Informática educativa e concepções dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS
2	2010	CAPE S	Carolina Penteado de Assis	Claudia Maria Simões Martinez	A utilização da tecnologia assistiva como recurso para inclusão escolar de alunos com sequela de mielomeningocele
3	2010	CAPE S	Roberia Vieira Barreto Gomes	Valdelúcia Alves da Costa	Alfabetização de alunos com baixa visão: o trabalho na escola e da equipe de deficiência visual de Cruzeiro do Sul/AC
4	2011	CAPE S	Graciela Fagundes Rodrigues	Liliana Maria Passerino	E se os outros puderem me entender?: os sentidos da comunicação alternativa à suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais
5	2011	CAPE S	Daianne Serafim Martins	Vilson João Batista	<i>Design</i> de recursos e estratégias em tecnologia assistiva para acessibilidade ao computador e à comunicação alternativa
6	2012	BDTD	Fátima Regina Petri	Raquel RosanChristino Gitahy	Tecnologias assistivas em ambiente computacional como recurso de inclusão de deficientes visuais no contexto da escolarização: a concepção de professores
7	2012	CAPE S	Suelen Santos Monteiro	Elisa TomoeMoriya Schlunzen	Ensino de leitura na educação dos surdos: análise de recursos pedagógicos mediado pela LIBRAS

RELAÇÃO AEE/SRM COM A SALA COMUM

Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
1	2011	BDTD	Fabrcia Gomes da Silva	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão
2	2012	CAPE S	Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	Enicéia Gonçalves Mendes	Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar
3	2012	CAPE S	Selma Andrade de Paula Bedaque	Luzia Guacira dos Santos Silva	O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
-----------	------------	----------------------	--------------	-------------------	---------------------------

		S			
1	2012	CAPE S	Eleide Gomes Teixeira	Jefferson Fernandes Alves	A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso
2	2013	BDTD	Josiane Rodrigues Barbosa Vioto	Célia Regina Vitaliano	O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa
CONDIÇÕES DE TRABALHO					
Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
1	2009	CAPE S	Nilson Rogério da Silva	Maria Amélia Almeida	Condições de trabalho e saúde de professores de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais
ESTUDOS NÃO ESPECIFICADOS/ OUTROS					
Nº	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
1	2007	CAPE S	Elisa Mabel Vieira da Silva	Elzira Yoko Uyeno	Uma análise discursivista sobre os discursos da (in)exclusão
2	2010	CAPE S	Reginaldo da Silva Soares	BetinaHillesheim	Produção de sentidos sobre a inclusão escolar. Em cena: a deficiência visual
3	2011	CAPE S	GiceleSucupira Fernandes	Claudia Lee Williams Fonseca	Entre uma sala e outra: Uma experiência etnográfica a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre
4	2012	BDTD	Vanessa Marocco	Claudio Roberto Baptista	Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação

APÊNDICE B – Relação dos trabalhos da terceira seleção. Enfoque: trabalho docente no AEE, na voz de professores(as) que atuam neste serviço.

TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO AEE/SRM NAS VOZES DE PROFESSORES(AS) QUE ATUAM NESSE SERVIÇO					
N°	Ano	Base de dados	Autor	Orientador	Título da pesquisa
1	2010	CAPES	Thyene da Silva Bürkle	Rosana Glat	A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana
2	2012	CAPES	Selma Andrade de Paula Bedaque	Luzia Guacira dos Santos Silva	O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN
3	2012	CAPES	Josiane Beltrame Milanesi	Enicéia Gonçalves Mendes	Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista
4	2012	BDTD	Aline de Castro Delevati	Claudio Roberto Baptista	AEE: Que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS
5	2013	BDTD	Suelen Garay Figueiredo Jordão	Regina Célia Linhares Hostins	Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncionais
6	2013	BDTD	Viviane Prado Buiatti	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções de profissionais

APÊNDICE C – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Joinville.



Secretaria de Educação

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os (as) professores (as) das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e os gestores do Setor de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, participem da pesquisa “Trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais: concepções de professores do AEE”, da mestranda Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes e que estará sob a orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e, que fui informada de que os participantes da pesquisa serão informados sobre os objetivos da presente pesquisa e que assinarão o referido documento.

Também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como das escolas da rede municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Secretária Municipal de Educação de Joinville

Instituição de Educação Municipal de Joinville/Secretaria de Educação
 Esther Rieper Perini
 Gerente da Prefeitura Municipal de Joinville
 Matricula 16170

Rua Itajaí, 390 Centro – 89221-010 – Joinville/SC
 Tel: (47) 3431-3006 – Fax: (47) 3433-1122. E-mail: educação@joinville.sc.gov.br
www.joinville.sc.gov.br

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com supervisora do núcleo de Educação Especial.

EIXO 1 – ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE

- Desde quando exerce a função de gestora junto às Salas de Recursos Multifuncionais?
- Como está organizada a Educação Especial na rede municipal de ensino de Joinville?
- Quantas escolas possuem SRM? Todas estão em funcionamento?
- Quantas crianças são atendidas/acompanhadas pelas SRM?
- Como foi o processo de abertura das Salas de Recursos Multifuncionais no município de Joinville? Como ocorre hoje esse processo? Baseia-se em quais critérios?
- É realizado algum trabalho junto à equipe escolar anterior à abertura da SRM? Como acontece? Quem faz? Quem está envolvido nesse processo?
- Como ocorre o Atendimento Educacional Especializado nas escolas que não possuem as SRM?

EIXO 2 – PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

- Quais os critérios para selecionar professores para atuar nas SRM?
- É exigida formação específica para atuar nesse serviço? Qual?
- Se não, o município oferece? Quando? Anterior à entrada nesse serviço ou quando já está atuando? Qual o enfoque dessa formação?
- Existe algum programa de formação continuada para esses professores? Este é em horário de trabalho do professor da SRM? Quem participa? (apenas os prof. das SRM ou outro professor interessado?)

EIXO 3 – O TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

- Quais os critérios para que o estudante seja atendido na Sala de Recursos Multifuncionais?
- Como é a dinâmica de trabalho dos professores das SRM? Existe uma “orientação comum/linha” em relação ao trabalho a ser desenvolvido nessas salas?
- Qual a função do trabalho a ser realizado pelos professores da SRM?
- Como é o trabalho do Setor de Inclusão junto às escolas que possuem as Salas de Recursos?
- Você observa transformações em relação ao trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais? Quais?
- O que você observa como desafios para a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial e aos serviços a eles oferecidos?

APÊNDICE E – Instrumento para coleta de dados junto às professoras das SRM.

Prezada Professora ou Prezado Professor,

Convidamos você a participar, como voluntária(o), de uma pesquisa, intitulada “Trabalho Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais: Concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado”, 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,

A pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar o trabalho docente do(a) professora(a) na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

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 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

Desde já agradecemos sua imprescindível colaboração e informamos-lhe que serão assegurados o sigilo de identidade e a privacidade de dados confidenciais à pesquisa.

Atenciosamente,

Mestranda Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes e
Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro

PARTE I – PERFIL DOS PROFESSORES

1. Professora () Professor () Ano de Nascimento: _____

2. Qual a sua formação acadêmica? Em que ano você concluiu? (Indique quantas alternativas forem necessárias)

- | | | |
|--------------------------------------|------------|----------------------|
| () Ensino Superior – Pedagogia | Ano: _____ | |
| () Ensino Superior – Licenciatura | Ano: _____ | Em que (área): _____ |
| () Normal Superior | Ano: _____ | Em que (área): _____ |
| () Ensino Superior – Outros Cursos | Ano: _____ | Em que (área): _____ |
| () Pós- Graduação (Especialização) | Ano: _____ | Em que (área): _____ |
| () Pós- Graduação (Especialização) | Ano: _____ | Em que (área): _____ |
| () Pós- Graduação (Mestrado) | Ano: _____ | Em que (área): _____ |
| () Pós- Graduação (Doutorado) | Ano: _____ | Em que (área): _____ |

3. Você possui formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado?

- () Sim – Qual: _____ () Não – Neste caso, você percebe
necessidade de formação específica para atuar
neste serviço?

() Sim
() Não

4. Assinale seu tempo de serviço como professor(a) na Rede Municipal de Ensino:

- () 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 que 21 anos

5. Assinale seu tempo de serviço como professor(a) na Sala de Recursos Multifuncionais:

- Este é o primeiro ano
 2 anos
 3 anos
 4 anos
 5 anos
 Mais que 5 anos. Quantos: _____ anos

6. Qual a sua carga horária total na Rede Municipal de Ensino de Joinville?

- 20 horas semanais
 40 horas semanais
 Outra: _____

7. Qual a sua carga horária total Sala de Recursos Multifuncionais?

- 20 horas semanais
 40 horas semanais
 Outra: _____

8. Como se deu sua inserção na Sala de Recursos Multifuncionais?

- Por indicação. Neste caso, qual a função de quem indicou? _____
 Por convocação. Neste caso, qual a função de quem convocou? _____
 Por disponibilização voluntária para trabalhar neste serviço.
 Outros: _____

PARTE II – ATENDIMENTO AO ESTUDANTE E PERCEÇÕES DA(O) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – SRM**9. Quais os critérios para que o estudante seja atendido na Sala de Recursos Multifuncionais?**

10. Assinale aqueles que encaminham o estudante para atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais?

- Os docentes da sala de aula comum
 A direção escolar
 A supervisão escolar
 A orientação escolar
 O Setor de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação
 Pais/responsáveis pelo estudante
 Todas as alternativas acima
 Outros. Quais: _____

11. Quais as modalidades de atendimento que você realiza na Sala de Recursos Multifuncionais?

- Atendimento individual ao estudante
 Atendimento em grupos aos estudantes
 Assessorias/ Orientação às escolas
 Atendimento em sala de aula
 Todas as alternativas acima
 Outros. Quais? _____

12. Você é responsável pelo atendimento/acompanhamento de quantas escolas e centros de educação infantil - CEI?

- Escola(s)
 Centro(s) de Educação Infantil – CEI

13. Neste momento, quantos estudantes você atende semanalmente na Sala de Recursos Multifuncionais e quantos você apenas acompanha?

- | <u>Estudantes em atendimento semanal</u> | <u>Estudantes apenas em acompanhamento</u> |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Menos que 5 estudantes | <input type="checkbox"/> Menos que 5 estudantes |
| <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 estudantes | <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 estudantes |
| <input type="checkbox"/> Entre 11 e 20 estudantes | <input type="checkbox"/> Entre 11 e 20 estudantes |
| <input type="checkbox"/> Entre 21 e 30 estudantes | <input type="checkbox"/> Entre 21 e 30 estudantes |
| <input type="checkbox"/> Mais que 30 estudantes. Quantos: _____ | <input type="checkbox"/> Mais que 30 estudantes. Quantos: _____ |

13.a O que você pensa em relação à quantidade de escolas/CEI's que você atende/acompanha?

13.b O que você pensa em relação à quantidade de estudantes que você atende/acompanha?

14. Seu trabalho traz contribuições para a aprendizagem dos estudantes com deficiência?

- Sim
 Não

14.a Destaque o que você observa:

15. A quem você recorre quando precisa de auxílio em relação à aprendizagem dos estudantes que atende?

- () Setor e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação
() Supervisor(a) da escola
() Orientador(a) da escola
() Diretor(a) da escola
() Professor(a) da sala comum
() Instituições especializadas
() Todas as alternativas acima
() Outros: _____

16. Como você define sua função como professora da Sala de Recursos Multifuncionais?

17. Liste as condições que você considera indispensáveis para desenvolver o seu trabalho como professor da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM:

17.a Você possui as condições citadas acima?

- () **Sim** – Neste caso, circule-as
() **Não** – Neste caso, como você procede,
Comente: _____

18. Você vivencia desafios para a efetividade do Atendimento Educacional Especializado?

- () **Sim** () **Não**

18.a Quais são eles?

19. Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008?

- () **Sim**
() **Não**

Continua na página seguinte...

20. Você conhece os documentos regulamentadores do Atendimento Educacional Especializado?

Sim

Não

20.a Cite os que você conhece:

PARTE III – ARTICULAÇÃO COM O PROFESSOR DA SALA COMUM

21. Quais as necessidades apresentadas pelas(os) professoras(es) da sala comum à você que estão além de sua função?

22. Você desenvolve algum trabalho em parceria com o professor da sala de aula comum que possui estudante no Atendimento Educacional Especializado?

Sim

Não

22.a Normalmente a parceria parte de quem?

22.b Por quê?

22.c Com que frequência:

Diariamente

Semanalmente

Quinzenalmente

Mensalmente

Quando o (a) professor (a) solicita ajuda

Quando você percebe necessidade

Outros: _____

23. Você acredita que os estudantes com deficiência conseguem aprender na sala de aula comum? Comente:

24. Descreva um atendimento seu com o estudante da Sala de Recursos Multifuncionais (sequência de atividades, utilização de recursos etc):

25. Gostaria de deixar alguma sugestão ou observação referente à Sala de Recursos Multifuncionais e seu trabalho?

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – Para entrevista.

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 mestrande Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes, 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 – serão gravadas, desde que por você autorizada e depois de transcrita, apagada, – será fundamental para a construção da dissertação “Trabalho Docente nas Salas e Recursos Multifuncionais: concepções de professores do AEE”, que está sob orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Este projeto de pesquisa justifica-se mediante o objetivo de conhecer o trabalho docente do (a) professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

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 (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita à pesquisadora e sua orientadora, 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 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 22. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 3025-4586 ou no endereço: Rua São Vicente, 470 – Bairro Boa Vista – Joinville/SC, CEP 89206-230. 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

CLEIDE A HOFFMANN BERNARDES
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE G – Carta explicativa para envelope

PREZADA PROFESSORA, PREZADO PROFESSOR,

Este envelope é destinado às(aos) **PROFESSORAS/PROFESSORES QUE ATUAM NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.**

Este envelope contém um questionário que servirá para coletar dados para a Pesquisa intitulada “**Trabalho Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais: Concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado**”, desenvolvida pela mestranda Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille.

Destacamos que sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao terminar de preencher o questionário, por favor, **insira-o no envelope e feche-o com cola. O envelope deverá ser entregue até o dia _____**

Contamos com sua colaboração

Mestranda Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes e
Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – Para professores especializadas.

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 mestrande Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes, 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 o questionário – *ficará em arquivo pessoal da pesquisadora por 5 anos e após este período inutilizado* – serão fundamentais para a construção da dissertação “Trabalho Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais: concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado”, que está sob orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Este projeto de pesquisa justifica-se mediante o objetivo de conhecer e analisar o trabalho docente do(a) professor(a) da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Sua participação se restringirá a responder o questionário em anexo. Você terá a liberdade de se recusar a responder as questões 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(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita à pesquisadora e sua orientadora, 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 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 221. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 9938 7142 ou no endereço: Rua São Vicente, 470 – Bairro Boa Vista – Joinville/SC, CEP 89206-230. 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

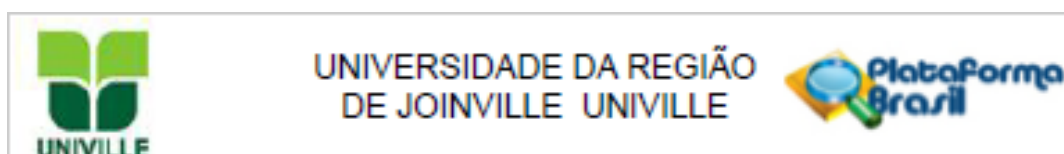
Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2013.

PARTICIPANTE

CLEIDE A HOFFMANN BERNARDES
Pesquisadora Responsável

ANEXO – Parecer de aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO

Pesquisador: Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18814213.6.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 351.584

Data da Relatoria: 25/07/2013

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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.

Endereço: Paulo Melschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 31.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3481-0235 **E-mail:** comiteca@univille.br

JOINVILLE, 07 de Agosto de 2013

Assinador por:

Marcela Luciane Lange Silveira
(Coordenador)