

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO,
FUNCIONAMENTO E AVALIAÇÃO NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

CAMILA ROCHA CARDOSO

CAMILA ROCHA CARDOSO

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, FUNCIONAMENTO
E AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Universidade Federal de Goiás

Câmpus Catalão

Programa de Pós-Graduação em Educação

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BSCAC/UFG

C268o	Cardoso, Camila Rocha. Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais [manuscrito] / Camila Rocha Cardoso. - 2013. 188 f.: il., figs, qds. Orientadora: Profª Dra. Dulcéria Tartuci. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Educação, 2013. Bibliografia. Inclui lista de figuras, siglas, quadros. Apêndice. Anexos. 1. Sala de recursos - multifuncionais. 2. Organização do trabalho - pedagógico. 3. Educação inclusiva. 4. Educação especial. I. Título. CDU: 376 : 37.02
-------	---

CAMILA ROCHA CARDOSO

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, FUNCIONAMENTO
E AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci

Catalão

2013

CAMILA ROCHA CARDOSO

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, FUNCIONAMENTO E
AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS
DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Data de Aprovação: 18 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci - PGEDUC/UFG/Câmpus Catalão. Orientadora

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes - PPGEES/UFSCar

Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores - PGEDUC/UFG/Câmpus Catalão

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - PPGEduc/UFRRJ. Suplente

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2013



Dedico este trabalho a vocês...

Minha mãe, Maria Nogueira Rocha e meu pai, Viriato Cardoso Neto, pelo amor incondicional, pelos inúmeros gestos de abnegação e por todo incentivo aos meus estudos e à minha profissão. Ao meu namorado e amigo Carlos Gastron da Rocha Júnior, por seu companheirismo e amor, além da atenção e carinho nos auxílios prestados para a realização desse trabalho.

Dedico também aos integrantes do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão, por tornarem minha caminhada acadêmica tão valiosa com as trocas de saberes e prazerosa com o brilho da amizade!

AGRADECIMENTOS

“Tenho aqui uma porção,
De coisas lindas nesta coleção
Posso dizer que eu sou
Alguém que tem quase tudo
O meu tesouro é tão precioso
Tudo que eu tenho é maravilhoso
Por isso eu posso dizer
Sim, tenho tudo aqui”

(Parte do seu mundo – A pequena sereia – Disney)

Com essa dissertação, simbolicamente encerro uma fase incrível da minha vida: fase de descobertas maravilhosas; de amizades conquistadas, zeladas, fortalecidas e de outras perdidas, no tempo, na dor, na saudade. Fase em que me conheci, desconheci e reconheci. Fase em que me destruí e me reconstruí. Mas, acima de tudo, uma fase em que estudei, aprendi e trabalhei muito... Muito além das forças e energias que eu acreditava possuir. Encerro mais forte e mais autoconfiante, mais certa de minhas possibilidades e de que devo lutar para criá-las e ultrapassá-las.

Quero deixar registrado aqui o meu agradecimento a todos que me conheceram e me desejaram o bem, seja com um sorriso, um olhar, um gesto, uma mão amiga ou com toda sua amizade. Agradeço a todos! Aos que passaram e aos que permaneceram na minha vida. Hoje compreendo melhor que cada encontro, reencontro e desencontro tem um significado. Afinal, sempre acreditei que ninguém passa por nossas vidas ao acaso. Cada ser que vai carrega um pouco de mim consigo e deixa um pouco de si comigo, construindo como um mosaico a pessoa que estou hoje.

Entretanto, mais formalmente preciso registrar meus mais sinceros agradecimentos:

À Deus, que com sua infinita bondade me presenteou com a oportunidade de realizar esse trabalho. Suas bênçãos de amor e paz estiveram comigo através das pessoas iluminadas que fizeram e fazem parte do meu caminho. Obrigada meu querido pai do céu, por cuidar de mim como uma de suas filhas preferidas ao me

abençoar com momentos e oportunidades tão valiosas como tem sido essa etapa da minha vida.

À minha mãe, Maria Nogueira Rocha, por estar sempre comigo, por ser a minha força, a minha guia. Pela paciência, pelo infinito amor que sempre me dedicou e por toda fé que deposita em mim. Por toda amizade, cumplicidade e pelos inúmeros sorrisos que seu bom humor me proporcionou, mesmo em dias de muito trabalho e cansaço. Obrigada por me ensinar a enfrentar os desafios, por cuidar de mim e por me encorajar seguir sempre a diante. Sinto-me abençoada por tê-la em minha vida. Você é tudo é pra mim! TE AMO MÃE!

Ao meu pai, Viriato Cardoso Neto, meu herói da vida real. Por sua amizade e por sua sabedoria ao me dizer sempre as palavras certas nos meus momentos de incerteza. Por me amar de uma forma tão simples e tão bonita. Agradeço por me ensinar a acreditar em mim, por dividir comigo seu alto astral, sua maneira positiva de ver a vida. Admiro sua generosidade e seu caráter que me motivam a me tornar uma pessoa melhor a cada dia. Agradeço a Deus por poder contar com você como meu pai. Ah! Como eu AMO VOCÊ!

Ao meu irmão Víctor Rocha Cardoso (*in memoriam*), por me ensinar a viver intensamente cada momento da vida, por me mostrar o quanto posso ser forte, por ser meu exemplo de alegria e por ter me proporcionado lembranças doces e felizes que me motivam todos os dias! TE AMO hoje e sempre!

Ao Carlos Gastron da Rocha Júnior, grande amor da minha vida, por ter tornado essa etapa mais leve e feliz. Por despertar em mim os melhores sentimentos com seu amor atento, seu romantismo, sua alegria. Por sempre me ouvir e buscar soluções para as minhas angústias. A harmonia que você trouxe para minha vida me incentiva a sonhar e buscar ser cada dia um pouco mais feliz. Admiro o homem que você é, sua lealdade e seu caráter e isso me faz querer todos os dias tê-lo para sempre em minha vida. Que a proteção divina continue a guiar o nosso amor, pois temos construído uma história linda! TE AMO “para todo sempre, amém”!

Aos meus avós, que mostraram que nada vale nesta vida sem amor e que a sabedoria não vem somente dos livros. Nos seus jeitos simples, me mostram detalhes encantadores da vida que eu jamais perceberia sozinha. Vocês são o meu pedaço de céu! As minhas irmãs de coração, Amanda e Ellen, que preenchem meus dias com tanto afeto e cumplicidade. Obrigada pelo aconchego e segurança de uma amizade sincera e fiel. Agradeço a toda minha família por tornar todo e qualquer

momento único e maravilhoso, pelas orações, por compreender minhas ausências nos dias de muito trabalho e por toda paz que cada um é capaz de me transmitir. Agradeço também a minha família mineira, por ter me acolhido com tanto amor e pelo incentivo e carinho que sempre recebi em Belo Horizonte. Sou grata a Deus por ter vocês comigo.

À minha orientadora Dulcéria Tartuci, por toda dedicação e compromisso em me ensinar sobre Educação e Educação Especial. Muito obrigada por ter me proporcionado experiências tão ricas de aprendizado pessoal e profissional. Que a vida nos possibilite descobrir e produzir muito conhecimento juntas.

Às professoras Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Marta Lopes Flores e Márcia Denise Pletsch, pelas ricas contribuições a esse trabalho e pelos momentos de discussões que subsidiaram meu interesse pela Educação Especial e Inclusão.

Agradeço em especial, as professoras coordenadoras do Oneesp e Ogeesp, Enicéia Gonçalves Mendes e Dulcéria Tartuci, a oportunidade de participar desse projeto. Essa pesquisa me proporcionou uma formação docente única e contribuiu de forma valiosa para a constituição de minha identidade profissional.

Aos professores e colegas de mestrado que durante esses dois anos me propiciaram momentos de tanto aprendizado. Cursar essa pós-graduação foi sem dúvidas uma das oportunidades mais importantes da minha vida. Agradeço em especial à coordenação do PPGEDUC, na pessoa da professora Ana Maria Gonçalves, e aos técnicos administrativos, Renata Cristine Santos Vaz e Roberto Tavares, que com dedicação sempre estavam dispostos a me auxiliar no que fosse preciso.

Ao Núcleo de pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão e ao Observatório Goiano de Educação Especial e Inclusão, por todo apoio técnico e humano na minha coleta de dados, em especial, a Dayanne Cristina Moraes de Deus, por ter sido fundamental nessa etapa, com sua competência e amizade. Com vocês aprendi a força que um trabalho coletivo pode ter e quão valiosa é a experiência de se trabalhar em conjunto. Obrigada pelos momentos de estudo e diversão nas nossas reuniões e nas viagens para congressos.

Aos amigos que fiz nesse mestrado, Claudinei Vieira dos Reis e, em especial, Adriana de Oliveira Freitas e Márcia Rodrigues da Silva, pelo carinho incondicional e por estarem sempre dispostas a me auxiliar em qualquer ocasião. Pela amizade cuidadosa, pelas orações e palavras tão sábias nos meus momentos

de insegurança. O nosso convívio me fez entender a forma mais bonita que uma amizade pode ter.

Aos meus amigos da vida, que talvez nem saibam o quanto são essenciais e especiais pra mim! Agradeço pela paciência em me escutar, por me resgatar de meus momentos de solidão e trazer alegria e paz ao meu coração. Em especial ao meu amigo/irmão Danilo Dias, por estar sempre atento a mim com tanto amor e dedicar-se a me fazer sorrir com sua simplicidade e felicidade de encarar a vida; À Camila C. de Oliveira por se preocupar comigo e encantar minha vida com a lindeza de seu afeto; Ao Vítor Romis de Freitas, pelas discussões sobre educação e Educação Especial, além da presença amiga cotidiana, ainda que distante; Às minhas queridas amigas biólogas, Camila R. Bretas, Wanessa F. Borges, Isabella P. Oliveira, Kássia C. Gonçalves, Gisele O. Gesser e Pollyanna F. Carvalho, pela alegria contagiante que sempre compartilharam comigo... Eu não seria capaz de descrever o bem que vocês conseguem fazer a mim.

Aos queridos amigos e amigas de Belo Horizonte, que me recebem sempre de forma tão acolhedora e carinhosa me proporcionando tantos momentos bons e prazerosos que renovavam minhas energias para seguir a diante com esse trabalho.

À minha amiga Jupyracyara J. Carvalho de Barros por me guiar ao caminho da docência e me aconselhar quando preciso, me fazendo lembrar sempre de meus valores com suas palavras de amizade, sabedoria e fé. Nossa amizade é um presente de Deus!

Às professoras de sala de recursos multifuncionais participantes desse estudo, o meu agradecimento pelos momentos de partilha durante essa pesquisa. Admiro muito a determinação com que vocês exercem seu trabalho e a dedicação que vocês têm, tanto profissionalmente quanto pessoalmente, para com seus alunos com deficiência. Muito obrigada por dividir comigo suas experiências cotidianas me oportunizando assim partilhar um pouco das dificuldades e conquistas vividas por vocês.

À Subsecretaria Regional de Ensino de Catalão, em especial as coordenadoras de Educação Especial, que nos receberam de forma muito positiva e nos auxiliaram, sempre que preciso, durante toda a pesquisa.

À Capes, pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Enfim, as demais pessoas que, de alguma forma, estiveram envolvidas neste trabalho e contribuíram para sua realização.

RESUMO

A legislação que trata do atendimento educacional especializado dispõe que este deve ser baseado no respeito às diferenças individuais e à diversidade, focando as formas e condições de aprendizagem do aluno e sempre mantendo um caráter flexível. Apesar de esse atendimento possuir como função o apoio ao ensino regular, partimos do pressuposto de que ele não tem se articulado ao processo de escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial, devido a diversos fatores, entre eles, à dificuldade de implementação do programa da sala de recursos multifuncionais e ao distanciamento da natureza pedagógica na ação dos professores que atuam nessas salas. Desse modo, problematizamos: como se organiza o trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais? E Como ocorre o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação deste atendimento? Objetivamos, no estudo proposto, analisar os modos de organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. Esta pesquisa faz parte do Observatório Catalano de Educação Especial, que se vincula ao Observatório Nacional de Educação Especial e se centra na pesquisa colaborativa, que privilegia processos de intervenções que visam transformar determinada realidade, emancipando os indivíduos que dela participam e aproximando as duas dimensões de pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores. A pesquisa foi realizada com professores de salas de recursos multifuncionais ligados a Subsecretaria de Educação da microrregião de Catalão e a coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas coletivas, sendo todos os encontros filmados e gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. Participaram dezessete professores no ano de 2011 e, treze destes em 2012, totalizando oito encontros. Os dados das entrevistas foram analisados num trabalho conjunto com os participantes e, a partir disso, foram estabelecidas categorias que abrangeram as discussões sobre planejamento, conteúdos trabalhados nas salas de recursos multifuncionais e os processos avaliativos dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Os resultados demonstram a falta de compreensão dos professores quanto a sua ação pedagógica dentro da sala de recursos multifuncionais, o que traz consequências na construção da educação inclusiva. Nota-se também que os tipos de formação docente e as condições de implementação dessas salas geram limitações para o trabalho desse professor, e, uma alternativa utilizada a fim de superar os problemas enfrentados nas práticas cotidianas desses docentes foi a pesquisa colaborativa, que proporcionou a eles uma experiência de troca, de discussões e reflexões muito ricas que, certamente, poderão contribuir na atuação desse professor da sala de recursos multifuncionais.

Palavras chaves: Sala de recursos multifuncionais; Organização do trabalho pedagógico; Educação Inclusiva; Educação especial.

ABSTRACT

The legislation that deals with Specialized Educational Service provides that it must be based on respect for individual differences and for diversity, with a focus on the ways and conditions of student learning and always maintaining a flexible character. Although this service has as function the support to regular education, we assume that it has not been in line with the educational process of students with special educational needs due to several factors, including the difficulty of implementing the Multifunctional Resource Rooms program and the pedagogical unpreparedness in the action of the teachers who work in these rooms. Thus, we question: how to organize the pedagogical work of the specialized educational services in the Multifunctional Resource Rooms? And how does the planning, development and evaluation of this service work? We aim, in the proposed research study, to analyze the ways of organization of educational work in the Multifunctional Resource Rooms. This research is part of the Catalano Special Education Observatory, which is linked to the National Special Education Observatory and focuses on collaborative research, which has a focus on intervention procedures that aim to change certain reality, emancipating the individuals who belong to it and bringing the two dimensions of educational research together: the production of knowledge and continuous teacher training. The research was conducted with teachers of the Multifunctional Resource Rooms related to Education Secretariat of the region of Catalão. Data collection was made through interviews, all meetings were filmed, and the audio files were, Afterwards, transcribed. Seventeen teachers participated in the study in 2011, and, thirteen of these, in 2012, totaling eight meetings. Interview data were analyzed in a joint work with participants and, then, categories were established, covering discussions on planning, contents worked in the multifunctional resource rooms and assessment processes of students with special educational needs. The results show a lack of understanding from teachers in relation to their pedagogical role in the multifunctional resource room, which has consequences in the construction of an inclusive education. It was also noted that the kinds of teacher training and the conditions of implementation of these rooms create constraints for the work of this teacher. An alternative used to overcome the problems faced by these teachers daily was the collaborative research, which provided them an experience exchange, very rich discussions and reflections that certainly may contribute to their performance in the multifunctional resource rooms.

Keywords: Multifunctional resource room; Organization of pedagogical work; Inclusive Education; Special Education.

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE - Atendimento Educacional Especializado
CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEB - Conselho Educação Básica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CHI - Centro de Habilitação Infantil
CNE - Conselho Nacional de Educação
DNEE-EB - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério de Educação e Cultura
NEEs - Necessidades Educacionais Especiais
Oceesp - Observatório Catalano de Educação Especial
Ogeesp - Observatório Goiano de Educação Especial
Oneesp - Observatório Nacional de Educação Especial
ONU - Organização das Nações Unidas
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEI - Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PEI - Planejamento educacional individualizado
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEGPLAN-GO - Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás

SEPIN - Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UFG-CAC - Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alunos matriculados na Educação Especial, no Estado de Goiás por dependência administrativa - 2000 a 2012	66
Quadro 2 - Matrícula na Educação Especial - Número de Alunos Matriculados no ano de 2011 nos municípios jurisdicionados à Subsecretaria Regional de Educação de Catalão	67
Quadro 3 - Matrícula na Educação Especial - Número de Alunos Matriculados no ano de 2011 e 2012 nos municípios jurisdicionados à Subsecretaria Regional de Educação de Catalão	68
Quadro 4 - Matrícula na Educação Especial - Número de Alunos Matriculados no ano de 2011 e 2012 nos municípios jurisdicionados à Subsecretaria Regional de Educação de Catalão	68
Quadro 5 - Professoras de Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Salas de Recursos distribuídas por Municípios da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão no ano de 2011 e 2012	70
Quadro 6: Perfil Profissional das Professoras de Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Salas de Recursos Participantes da Pesquisa em 2011 e 2012	70

LISTA DE FIGURAS

Mapa 1	Municípios Jurisdicionados a Subsecretaria Regional de Educação de Catalão	66
Gráfico 1	Demonstrativo da quantidade média das características do público alvo da Educação Especial, número de turmas e quantidade de alunos atendidos por professora de salas de recursos multifuncionais	81

APÊNDICES

APÊNDICE I	Perfil profissional das professoras de sala de recurso e/ou salas de recursos multifuncionais por participante	175
APÊNDICE II	Ficha de Identificação do Oceesp	177
APÊNDICE III	Informações sobre as entrevistas coletivas realizadas nos encontro	179
APÊNDICE IV	Informações sobre os encontros realizados no Oceesp	182

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	20
1. A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUA NATUREZA PEDAGÓGICA	31
2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PELA AÇÃO DOCENTE E A PESQUISA COLABORATIVA	51
2.1. O que caracteriza a organização pedagógica das salas de recursos multifuncionais?	51
2.2. O investigar de práticas educativas pela pesquisa colaborativa	60
<i>2.2.1. Procedimentos, estratégias e ações: tecendo os caminhos percorridos</i>	<i>64</i>
3. O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	75
3.1. Planejamento do funcionamento espacial, temporal e distribuição de alunos na sala de recursos multifuncionais	76
3.2. Planejamento das práticas pedagógicas: o ensino, os objetivos e o plano do atendimento educacional especializado	88
4. CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE O CARÁTER COMPLEMENTAR E SUPLEMENTAR DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ACESSO AOS CONTEÚDOS E CONHECIMENTOS ESCOLARES	98
4.1. Papéis, funções e a configuração da atuação pedagógica do professor a sala de recursos multifuncionais	98

4.2. Desenvolvimento do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado: o que se ensina e como é o ensino?.....	113
4.3. Os processos avaliativos do estudante público alvo da Educação Especial	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE I - Perfil profissional das professoras de sala de recurso e/ou salas de recursos multifuncionais por participante	175
APÊNDICE II - Ficha de Identificação do Oceesp	177
APÊNDICE III - Informações sobre as entrevistas coletivas realizadas nos encontros do Oceesp.....	179
APÊNDICE IV - Informações sobre os encontros realizados no Oceesp	182
ANEXO I - Parecer nº 291/2011 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar	184
ANEXO II - Termo de Anuência da Subsecretaria Regional de Ensino de Catalão-GO	186
ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187

APRESENTAÇÃO

A docência sempre me despertou interesse, ainda que eu tenha demorado um pouco para descobrir isso. Durante minha vida acadêmica muitos mestres passaram por mim, fazendo com que eu descobrisse o quão valioso era lecionar.

No ensino médio, nas aulas de Biologia, com a professora Olma Karoline Cruz de Medeiros, percebi que estudar não precisava ser visto sempre como uma obrigação, mas que poderia ser feito com prazer. Motivada pelo modo como essa educadora ensinava sobre o estudo da vida, decidi me tornar professora de Ciências Biológicas.

Durante a minha licenciatura em Ciências Biológicas, a partir de um convite da professora Dra. Jupyracyara J. Carvalho Barros, tive a oportunidade de fazer parte de um grupo de pesquisa chamado Núcleo de Ensino em Microbiologia no Ensino Básico e Superior (NEMEBS), que tem com foco de estudo a qualidade de vida e saúde através do ensino da ciência Microbiologia. Meu Trabalho de Conclusão de Curso foi fruto de uma das pesquisas realizadas nesse grupo, assim como tantas outras intervenções também desempenhadas em forma de projetos de extensão.

Nos momentos vivenciados como membro deste grupo pude me descobrir como uma admiradora da pedagogia, da atividade docente e da pesquisa. Em especial, um dos trabalhos do qual participei foi desenvolvido na Escola Santa Clara, vinculada à Sociedade Pestalozzi, hoje Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), onde pude partilhar de experiências muito valiosas em meio ao convívio com adolescentes e adultos com deficiências.

Movida pelos anseios e dúvidas despertadas por esta e outras experiências, matriculei-me no Curso de Especialização em Educação Infantil, que trazia em sua ementa a discussão sobre várias temáticas, dentre elas a Educação Especial e a inclusão escolar.

Desde então, a minha curiosidade pela área alimentou ainda mais minha vontade de aprender e conhecer sobre a Educação Especial. Logo em seguida, tornei-me professora temporária em uma escola pública da minha cidade, onde ministrava aulas de Ciência e Biologia, e encontrei nas minhas turmas dois alunos ditos “especiais” que desafiaram o meu modo de ensinar.

Como professora, pude vivenciar que o acesso que eu, enquanto estudante tive ao conhecimento, bem como o incentivo em frequentar e me formar na escola, não era vivido por grande parte dos alunos com os quais eu convivía, agora enquanto docente.

A fim de encontrar soluções para os diversos questionamentos colocados a mim, durante minha primeira experiência como professora, empenhei-me em conseguir a aprovação no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás.

Uma vez aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC) – UFG/CAC fui apresentada a minha orientadora professora Dra. Dulcéria Tartuci e, durante algumas conversas sobre uma possível proposta de pesquisa, ela me convidou a participar do Observatório Catalano de Educação Especial (Oceesp), vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Assim, sob a coordenação e orientação da profa. Dra. Dulcéria Tartuci, me propus desenvolver a presente pesquisa de dissertação de Mestrado, dentro do Oceesp, com o objetivo de averiguar como tem acontecido a organização do trabalho pedagógico da sala de recursos multifuncionais, na tentativa de compreender como se dava a educação dos estudantes com deficiência e claro, aprofundar cada vez mais meus conhecimentos sobre as práticas pedagógicas e até mesmo a formação de professores.

Esse trabalho se vinculou ao “Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns”, o qual visa avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, através da metodologia da pesquisa colaborativa, cujo foco é produzir conhecimento e propiciar a formação continuada, combinada com um estudo nacional do tipo *survey*, conduzido simultaneamente em vários Estados. O projeto envolve diversas universidades e pesquisadores, em busca de fortalecimento do diálogo da produção científica, na área de Educação Especial, dos gestores e de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo dos estudantes público alvo da Educação Especial, o que permite a construção de saberes tanto para os pesquisadores quanto para os professores envolvidos.

INTRODUÇÃO

A educação das pessoas público alvo da Educação Especial tem se ampliado, entretanto, ainda são muitas as barreiras e dificuldades para garantir uma efetiva escolarização para toda a população do país.

A partir dessa reflexão, é objetivo deste trabalho proceder uma breve contextualização da temática que será discutida com base no desenhar da história da Educação Especial, em que se faz importante ressaltar as políticas públicas de cunho educacional que demonstram desde os movimentos de segregação das pessoas com deficiência até o início das políticas de atendimento educacional que marcam a inclusão escolar.

A rejeição e o infanticídio, nas sociedades antigas, eram uma ocorrência comum. Já na Idade Média, esse comportamento foi condenado pela igreja, contudo, outro sentimento foi alimentado em relação a essas pessoas ao se atribuir causas sobrenaturais a sua deficiência ou, ainda, ao considerá-las como possuídas pelo demônio. Rodrigues (2008) explica que

Com o cristianismo estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média são consideradas “filhos de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobreviviam na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos) (RODRIGUES, 2008, p. 8).

O século XVI foi uma época marcada pelo nítido desconforto causado pela presença de pessoas com deficiência nas relações sociais. Esta situação se tornou uma das motivações que resultaram no isolamento dessas pessoas em espaços como asilos e manicômios, além dos ambientes domiciliares (MENDES, 2006), devido ao descrédito que havia em sua capacidade de aprendizagem. Em consequência disso, o referido século e o que se segue são marcados pela internação dos deficientes mentais em orfanatos, prisões e manicômios, mas, é no final do século XVIII e início do XIX, que ocorre a institucionalização que, ao mesmo tempo em que afastava o deficiente do convívio com os outros sem deficiência, dispensava-lhe cuidado e assistência. Nesse contexto, a concepção cristã de caridade substitui a concepção eugênica do modelo da eliminação. Essa forma

assistencial vai sendo associada a uma vertente médico-educativa, propiciada pelo avanço da ciência. Alternativas voltadas para a educação de deficientes aparecem e se colocam de forma mais significativa a partir da metade do século XX, quando surge na Dinamarca o conceito de normalização.

Conforme Mendes (2006), ao longo da década de 1980 o que marca a Educação Especial no panorama mundial é a filosofia de normalização, um modelo que se pautava na “(...) idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura” (MENDES, 2006, p. 389) e, com base nisso, deveriam existir oportunidades iguais a todos, o que provocou mudanças nos cenários educacionais, marcando a aceitação de crianças e adolescentes em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais (MENDES, 2006).

No Brasil, em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e, em 1856, do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), instituíam-se locais de atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e isso impulsionou o surgimento de outras instituições dessa natureza. O princípio da igualdade de direito e de não segregação desses sujeitos, associada ao movimento de ampliação da educação, conforme Mendes (2006), foram alguns dos aspectos que influenciaram o movimento em defesa pela integração nas décadas de 1960 e 1970.

O processo conhecido como “integração” era baseado em uma proposta que consistia na tentativa de eliminar as precárias condições de educação escolar oferecidas aos alunos público alvo da Educação Especial e, ainda, amenizar os preconceitos, inserindo esses alunos em classes especiais localizadas em escolas de ensino comum, para que, posteriormente, estes pudessem ser inseridos na sala comum. Nesse sentido, a Educação Especial disseminou uma proposta de educação escolar que buscava alcançar os direitos de uma escolarização de qualidade às pessoas com deficiência em escolas comuns da rede regular, ainda que para isso esses alunos tivessem que passar por um período de “preparação” via serviços de escola especial ou classe especial.

No Estado de Goiás não foi diferente, a proposta de integração das pessoas com deficiência foi admitida, pois acreditava-se que estas seriam capazes de se adaptar às escolas do ensino regular, principalmente por meio das classes

especiais. Assim, foram inúmeras as escolas regulares de todo o Estado que aderiram a esta modalidade de atendimento (ALMEIDA, 2003). Todavia, cabe destacar que a “integração” não era para todos os alunos com deficiências, mas para aqueles que conseguissem se “adaptar” a essa escola, ou seja, os que possuísssem características consideradas “menos graves” e que não limitassem tanto o desenvolvimento e a socialização do estudante.

A integração ocorria de diferentes formas, desde uma integração parcial a uma integração total, e era definida em virtude do tempo de contato estabelecido entre os estudantes com e sem deficiência. Entretanto, os resultados da referida proposta educacional acabaram por gerar uma série de críticas, entre elas a ausência de progresso dos alunos e a segregação que acabou ocorrendo. Diante de tais críticas ao movimento e das reformas vivenciadas no final da década de 1980 e início da década de 1990, inicia-se a defesa pela transformação dos sistemas de ensino em sistemas de educação inclusiva, que ocorre a partir da priorização do direito à diversidade, que impulsiona a ampliação não só do acesso, mas da escolarização para todos no ensino regular.

Kassar (2011) afirma, a partir de um panorama mundial das políticas sociais, a existência de três aspectos que influenciaram a constituição de uma educação capaz de unir a educação geral e a Educação Especial em um único sistema de ensino. O primeiro ressalta a preocupação com a garantia de emprego e indenizações para os mutilados de guerra, o segundo firma-se nos movimentos de pessoas com deficiência, ou de pais e profissionais ligados a elas, que se organizaram em busca de seus direitos e, por último, as convenções internacionais que trataram dos direitos humanos e da educação, que são aceitas e ratificadas pelo Brasil.

Em relação a esse último aspecto, apontado pela autora, são vários os estudos que tomam os documentos produzidos nessas convenções como direcionadores das políticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, o movimento de educação inclusiva, associado ao movimento de educação para todos, vem se instituindo através de bases construídas no âmbito internacional, que são configuradas em declarações, destacando-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração

Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007¹, homologada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas - todas estas oportunizaram políticas de inclusão escolar à sociedade e acesso à educação para todos.

Assim, o Brasil, como signatário da Declaração de 1948, já preconizava, na Constituição de 1988, o direito público subjetivo à educação para todos – inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino – demonstrando suas relações políticas de âmbito internacional na formulação de políticas públicas brasileiras. Também, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, garante-se modificações curriculares baseadas nas potencialidades dos alunos público alvo da Educação Especial e, ainda, a organização de métodos e recursos para auxiliar na aprendizagem de acordo com estas necessidades. No Art. 58 é apontado que a Educação Especial é "a modalidade escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996a, p. 43) e este ensino deve proporcionar ao aluno possibilidades de sucesso em sua vida escolar e profissional (BRASIL, 1996a).

Não obstante a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 referenda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento que consolidou a Educação Especial em âmbito nacional foi a proposta de organização dos espaços escolares, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB), explicitando que por Educação Especial entende-se:

Art. 3º: (...) um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, *substituir os serviços educacionais comuns*, de modo a garantir a

¹ A promulgação da Convenção alcançou destaque por ter sido a primeira convenção internacional a ganhar a equivalência de emenda à Constituição, por força da Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, que alterou o dispositivo do art. 5º do texto constitucional de 1988, no "§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais" (BRASIL, 2004).

educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 1. Grifo nosso).

Nessa perspectiva, há uma pressuposição de que mudanças significativas podem acontecer, pois, ao invés de se pensar o aluno como um problema, exigindo que ele se adapte aos padrões de normalidade, exige-se que a escola forneça condições para atender às diferenças de seus alunos. Contudo, essa legislação demonstra que a Educação Especial, mesmo sendo uma modalidade de ensino, também pode ocorrer como serviço substitutivo em alguns casos, o que demonstra a dificuldade de se instituir uma educação de forma inclusiva, ou seja, uma Educação Especial que não seja paralela ou substitutiva, mas que esteja presente em todas as etapas escolares, designando um único sistema de ensino.

Nesse sentido, entendemos que uma sociedade que vise uma educação para a emancipação humana deve prezar pela organização de escolas que exijam, em seus projetos político-pedagógicos, condições de se organizar e desenvolver um trabalho que favoreça e permita o acesso, permanência e aprendizagem de todos no âmbito escolar (VEIGA, 1996) e, mais do que isso, que ocorra a implementação dessas ações.

Para tanto, a postura da escola comum da rede regular deve ser se organizar para propor em seu projeto político-pedagógico, currículo, metodologia, avaliação e estratégias de ensino, uma pluralidade de ações que alicercem práticas educativas diferenciadas, que atendam a todos os alunos (GLAT; FERNANDES, 2005) e, em consonância, os sistemas de ensino devem se estruturar em propósito de seu alunado e em detrimento da homogeneização dos padrões educativos existentes na escola regular.

A especialização e a capacitação de profissionais são imprescindíveis no contexto educacional, e, por isso, tornaram-se questões bastante discutidas e estudadas no país, visto que os modos de organização e gestão da escola e do ensino estão relacionados diretamente à promoção de uma educação de qualidade para alunos público alvo da Educação Especial.

Algumas medidas políticas voltadas à promoção da formação de profissionais para atender a expectativa da educação inclusiva foram:

- Resolução CNE Nº1/2001: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as

instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial;

- Lei nº 10.436/2002: Inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério. Essa Lei é regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que estabelece em seu Art. 3º que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

- Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade/2003: Promove um amplo processo de formação de gestores e educadores visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos;

- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)/2006: Objetiva desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão escolar, acesso e permanência na educação superior. Dentre essas ações, promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-EI), de 2008, são traçadas metas, como: a oferta do AEE; formação de professores para que este atendimento aconteça, bem como a qualificação dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários e nas comunicações; e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a). Essa política denota uma grande mudança na Educação Especial do país, que agora, de forma inclusiva, tenta ganhar seu espaço nos sistemas de ensino comum oferecendo serviços de apoio que possam auxiliar no acesso, permanência e sucesso escolar dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa política produz, ainda, modificações significativas ao definir os alunos da Educação Especial, como aqueles “com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, p. 15, 2008a), o que

permite a delimitação e oportunidade de atendimento aos alunos que realmente apresentem necessidades educacionais, retirando a possibilidade de “diagnósticos” precoces e errôneos de “dificuldades de aprendizagem”, que muitas vezes podem ser solucionadas apenas na sala de aula comum. Essa definição do alunado do AEE aparece também a partir do Decreto N° 6.571 (BRASIL, 2008b), revogado pelo Decreto N° 7.611 (2011a), que garante o cômputo de dupla matrícula, como auxílio técnico e financeiro ao AEE, deixando claro o caráter de não substituição desse serviço.

Nesse sentido, acontece a ampliação das oportunidades ofertadas pelos serviços de apoio à inclusão escolar, exemplo disso são as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes dotados de recursos e mobiliário adaptado (BRASIL, 2008b). O AEE acontece, prioritariamente, nestas salas que são localizadas na própria escola ou em outra escola de ensino regular. Esse atendimento é realizado no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo acontecer, também, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a).

O primeiro edital para implementação das SRM foi publicado em abril de 2007 (BRASIL, 2007b), com o objetivo de oferecer apoio aos sistemas de ensino na organização e oferta do AEE junto às escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão escolar nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007b).

Conforme a legislação brasileira, para atuar nos serviços de Educação Especial o profissional deve ser um professor especialista, já em relação à política educacional de Goiás, o docente especializado para atuar nas SRM deve possuir formação em Pedagogia com certificação na área de Educação Especial e “(...) na ausência deste pedagogo serão modulados professores de áreas/disciplinas não críticas com pós-graduação relativa à Educação Especial na perspectiva da inclusão (concluída ou com, no mínimo, 06 meses de curso do corrente ano)” (GOIÁS, 2011a, p.2).

As atribuições desse professor, de acordo com a Resolução N° 4, de 2009, são:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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 (BRASIL, 2009a, p. 3).

Nota-se que as atividades a serem realizadas por este professor são diversas, abrangendo inclusive ações de gestão do seu próprio trabalho. Sendo assim, a Resolução N°4 (BRASIL, 2009a) propõe certa autonomia ao professor para que o mesmo elabore a melhor forma de desenvolver seu trabalho, criando seus próprios critérios de organização e buscando avaliar sempre a qualidade no atendimento que oferece, a fim de encontrar alternativas que possam auxiliar, por exemplo, no melhor aproveitamento do tempo que existe disponível.

A referida resolução apresenta também as características das atribuições desse professor, que deve buscar qualidade curricular nas atividades de ensino que desempenha, de complementação e suplementação do currículo da sala comum e, para isso, necessita desempenhar também um serviço de consultoria colaborativa com os demais profissionais da escola. Além disso, fica a critério do docente atender a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de séries diferentes e idades variadas.

A centralidade atribuída à SRM como serviço de Educação Especial a ser ofertado aos alunos com necessidades educacionais, muitas vezes coloca em cheque a qualidade com que este profissional organiza e desenvolve suas ações pedagógicas, afinal, a qualidade do AEE requer uma metodologia de ensino inclusivo que consiga motivar o aluno a participar da escola e das atividades em sala de aula, com qualidade curricular e metodológica, capaz de identificar os limites no ensino e na aprendizagem, a fim de planejar formas de eliminá-los para que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem (ARNAL; MORI, 2007).

No que compete à Educação Especial, nota-se que existem várias propostas e objetivos a serem cumpridos para que uma educação inclusiva aconteça não só nas políticas, mas também nas práticas. Fica, porém, a dúvida se estas propostas estarão de acordo com a realidade encontrada no âmbito das escolas brasileiras e se se concretizarão apenas nos espaços das SRM.

Baptista (2011) suscita que é necessário avançar no debate contemporâneo que toma a sala de recursos como dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial e problematiza que é necessário que existam espaços para a discussão curricular que aborde a relação/articulação entre docente especializado e professor regente da sala comum, oportunizando o estudo sobre o que deve ser ensinado, como as práticas de ensino devem ser organizadas e que características devem ter os processos avaliativos, dentre outras questões.

Mendes (2010a) discute que, no Brasil, a SRM é colocada como um serviço de “tamanho único” enquanto deveria ser apenas parte de uma série de outros serviços de apoio pedagógico. A priorização desse apoio pedagógico apenas em forma de AEE, preferencialmente nessa sala, simplifica a oferta “(...) dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas deste alunado” (MENDES, 2010a, p. 18).

Por este fim, torna-se válido investigar como tem se colocado o trabalho realizado pelos profissionais envolvidos na educação inclusiva, principalmente com relação a como está funcionando a organização pedagógica das SRM que necessitam de um profissional polivalente, qualificado na área de Educação Especial, de forma ampla e continuada, para oferecer aos alunos não só o apoio pedagógico – avaliando, elaborando práticas educativas de ação e reflexão, complementando, auxiliando, adaptando o currículo da sala regular – mas também proporcionando a interação com a comunidade escolar com vistas ao sucesso pessoal e profissional do aluno, conforme previsto e desejado pela legislação.

É evidente que o AEE é um grande desafio para os professores e, mais que isso, desenvolver todo o apoio a ser fornecido nas SRM é também uma tarefa bastante complexa a ser realizada, afinal, fica difícil ter um profissional capaz de promover práticas educativas diferenciadas cujo alunado possui idades diferentes, realidades socioeconômicas diversas, níveis de desenvolvimento e desempenho diferentes e necessidades educacionais também variadas.

Além disso, ao nos reportarmos ao Estado de Goiás, podemos constatar que os serviços de apoio especializado - previsto nas DNEE-EB de 2001 (BRASIL, 2001b) para ocorrer no âmbito interno e externo da sala de aula da rede regular - acabam de modo geral restritos: ao apoio na sala comum pelo professor de apoio à inclusão² e ao AEE em SRM. Nesta perspectiva, frente às dificuldades observadas por meio de discussões sobre a oferta desse atendimento e sobre o fato dele ficar restrito às SRM, problematizamos: Como se organiza o trabalho pedagógico desenvolvido nessas salas? Como ocorre o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação deste atendimento?

Com base nos percalços encontrados na promoção de práticas inclusivas que consigam alcançar as metas de inclusão escolar e, ainda, com os poucos estudos existentes sobre AEE em SRM, acreditamos ser relevante o desenvolvimento de pesquisas nessa área, principalmente no Estado de Goiás, em que se constata uma ausência de produção na área de Educação Especial. Além disso, se consideradas as críticas acerca do caráter clínico que a educação dos alunos público alvo da Educação Especial têm assumido ao longo da história, essa pesquisa pode contribuir para a ampliação de estudos que abordam a educação desses sujeitos em uma perspectiva pedagógica, que caracterize as ações de ensino e de escolarização ou, ainda, que articule os modos de organização do trabalho pedagógico, no campo da Educação Especial, aos estudos sobre essa organização no âmbito da escola comum e da classe comum.

Em suma, o objetivo geral do estudo é analisar os modos de organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM. E, mais especificamente, descrever a organização do trabalho pedagógico realizado nessas salas e caracterizar como se dá o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação deste atendimento. Para tanto, o trabalho apresenta em seu primeiro capítulo discussões sobre a organização do trabalho pedagógico e a ação docente do professor da SRM. Em seguida, o segundo capítulo se organiza em duas partes: na primeira são feitas algumas pontuações que caracterizam o currículo e a organização de um trabalho pedagógico, e, na segunda parte, demonstramos quais foram os percursos metodológicos adotados na pesquisa. Nos dois capítulos seguintes apresentamos os

² O professor de apoio à inclusão é definido pela legislação estadual como o responsável por "(...) auxiliar o trabalho do professor regente nas atividades com toda a turma" (GOIAS, 2011a, p.2).

resultados, com os diálogos e discussões realizados com base nos dados encontrados e, finalmente, as considerações finais.

1. A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUA NATUREZA PEDAGÓGICA

As discussões em relação ao AEE em SRM serão pautadas em alguns estudos e na legislação brasileira e do Estado de Goiás. Tais documentos são a representação de conhecimentos, pensamentos e ações vividas pelas mais diversas populações (GARCIA, 2006) e, por isso, tornam-se válidos para historicizar a Educação Especial e fornecer elementos para a contextualização do trabalho pedagógico do atendimento oferecido nessas salas.

Kassar (2011) afirma que as políticas públicas brasileiras tendem a amadurecer com o fortalecimento da democracia, a exemplo disso vemos que a ampliação do direito à escolarização é um aspecto que foi motivado pelas metas de universalização da educação fundamental brasileira.

Em busca de encontrar soluções para auxiliar na escolarização desse alunado, serviços de apoio pedagógico foram instituídos, dentre os quais está o AEE ofertado nas SRM, que se caracteriza hoje como principal locus de atendimento para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular (BRASIL, 2008a).

A constituição das salas de recursos no país aconteceu na década de 1980 como uma alternativa para solucionar o processo de segregação enfrentado naquela época e, ainda, como uma forma de oferecer apoio pedagógico aos estudantes com deficiência que necessitavam superar limites e lacunas do ensino regular (COSTA, 2009). Essas salas se articulavam à política de integração e já se associavam à ideia de prestação de serviços de apoio, visando garantir a “integração” escolar.

No princípio, as salas de recursos atendiam somente alunos frequentadores das séries iniciais, atual “anos iniciais” do Ensino Fundamental (BARRETO; GOULART, 2008), e eram salas da própria instituição escolar, reservadas para realizar um atendimento específico ao alunado com deficiência e aos demais educandos que apresentassem dificuldades para se desenvolverem na sala comum. Ao tratar do funcionamento destas salas, Oliveira (2004) explica que:

(...) sugeria-se observância, quanto aos recursos humanos, materiais, agrupamento de alunos por idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem e composição numérica das turmas. Além disso, orientava-se ampla articulação entre o professor da sala de recursos com o professor da sala de aula comum e com toda a comunidade escolar,

para facilitação da integração do aluno com deficiência na classe comum (OLIVEIRA, p. 59, 2004).

Como é possível verificar, muitos destes aspectos são mantidos até hoje na prestação desse tipo de serviço, mas algumas modificações foram acontecendo nas políticas educacionais em vista da necessidade de mudança e reestruturação dos sistemas de ensino, na tentativa de possibilitar a quebra dos padrões de exclusão, com o objetivo de tornar os ambientes escolares espaços democráticos e capazes de garantir a permanência de todos os alunos, sem qualquer distinção.

Nesse sentido, como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em abril de 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007c), que criou ações para a Educação Especial: as SRM, que, no Edital Nº 01/2007 (BRASIL, 2007b) do MEC do “Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2012a) tem definidos seus objetivos:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007b, p. 1).

Sobre o conceito multifuncional, de acordo com a legislação nacional, relaciona-se ao fato de que estas salas possuem material, recursos e mobiliário adaptado, podendo ser do tipo I e tipo II. A sala do tipo II se distingue por disponibilizar material para o atendimento a alunos com deficiência visual (BRASIL, 2007b).

Conforme o Edital Nº1 (BRASIL, 2007b), as propostas de projetos, enviadas por entes federativos que desejassem ser contemplados com estas SRM, foram analisadas levando em conta a contrapartida das secretarias de educação, que deveriam prever e prover os seguintes aspectos:

- 1) disponibilização do espaço físico e dos profissionais para atuarem no atendimento educacional especializado;
- 2) instalação e a garantia de funcionamento da Internet e dos equipamentos;
- 3) acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- 4) formação continuada dos professores para o uso das tecnologias e materiais específicos da sala de recursos multifuncionais;
- 5) conservação e manutenção dos bens disponibilizados (BRASIL, 2007b, p. 3).

Portanto, uma vez que os Estados e os municípios assumissem estes compromissos, as salas poderiam ser destinadas aos seus sistemas de ensino. Diante disso, o Ministério de Educação oferece equipamentos, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada Plano de Ações Articuladas (PAR), isso para que o AEE aconteça de modo a complementar e suplementar a escolarização, com vistas à educação inclusiva.

Apesar de o primeiro edital de distribuição de SRM ser de Abril de 2007, o *site* do Ministério da Educação afirma ter oferecido estas salas desde 2005, e informa que, de 2005 a 2009, totalizaram-se 15.551 salas distribuídas em todos os Estados e Distrito Federal, atendendo 4.564 municípios brasileiros, 82% do território nacional (BRASIL, 2009b). Em relação ao registro dessas salas no período de 2005 a 2007, encontramos apenas uma referência no “Documento orientador do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, de 2005 (BRASIL, 2005), expedido pelo MEC e pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), incorporada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em que se esclarece:

Numa ação compartilhada, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibilizará, para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino (BRASIL, 2005, p. 9).

Como é possível notar esse documento não se destinava à implementação de SRM, mas tinha como objetivo principal disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação desse programa nos municípios brasileiros (pólos) e, por este motivo, se refere a essas salas como alternativa de apoio ao processo de inclusão educacional dos alunos público alvo da Educação Especial na rede pública de ensino (BRASIL, 2005). Entretanto, não apresenta maiores explicações acerca da distribuição e implementação destas salas.

Em novembro de 2011 o Governo Federal lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Viver Sem Limite, que trata, dentre outros fatores, da implantação e atualização de SRM para o AEE. Este programa não traz

dados de 2005 a 2007, mas de 2008 a 2010, que registram 24.301 salas implantadas. Em 2011, o número dessas salas foi de 24 mil escolas distribuídas em 83% dos municípios. E, ainda, deixa como meta para o período 2011 a 2014 a distribuição de 17 mil salas além dos 30 mil kits de atualização para as salas já implantadas (BRASIL, 2011b). O balanço deste programa, feito em agosto de 2012, pontua que 13.500 novas salas estavam previstas para todo o ano de 2012 e, por assim ser, já estavam sendo licitadas. Dos 15 mil kits de atualização previstos, 1.500 foram adquiridos – os demais se encontram na ata de registro de preço com publicação prevista para setembro/2012 (BRASIL, 2012b).

Outra iniciativa que reforça a implementação das SRM é o Programa Escola Acessível, promovido pelo MEC/SECADI, que tem como objetivo promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Este programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, em que é financiável a adequação arquitetônica, com a construção de rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora e, ainda, há a possibilidade de adquirir cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis (BRASIL, 2011c).

No ano de 2012, o Documento orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, s.d.) faz um balanço geral dos auxílios técnicos e financeiros prestados na implementação dessas salas, além de servir como guia para maiores informações para auxiliar na organização e oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este documento, ao trazer as composições das SRM, refere-se a elas como implantadas e implementadas desde 2005, conforme ressaltamos anteriormente. A composição das salas sofreu modificações no decorrer dos anos, principalmente após 2007, ano em que se registra a publicação do Edital N°1 de 2007 (BRASIL, 2007b), que dá início às chamadas SRM, o que contradiz o documento que afirma a existência dessas salas desde o ano de 2005 (BRASIL, s.d.).

Nas especificações do material fornecido nas salas distribuídas nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009/2010, 2011/2012 e nos kits de atualização de 2011 e 2012/2013 (BRASIL, s.d.) nota-se que aconteceu um incentivo à distribuição de

materiais didáticos a partir do ano de 2007, o que sugere que a disponibilização desses recursos nos espaços de AEE, associada à formação docente especializada, seria então capaz de garantir a aprendizagem do aluno público alvo da Educação Especial e suprir as lacunas do ensino da sala comum do ensino regular (BRASIL, s.d.). Entre os anos de 2005 a 2010 ocorreu um estímulo às salas de recursos como espaço prioritário para a oferta do AEE, bem como aumentaram as discussões sobre as atribuições do docente responsável por esse serviço (BAPTISTA, 2011). Isso porque promover uma educação inclusiva é um grande desafio para as instituições escolares, principalmente para seus professores, não só os especializados, mas também os das classes comuns, que não possuem experiência com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e mal conseguem atender às demandas de classes lotadas de alunos que nem apresentam necessidades específicas, mas que apresentam outras demandas, como as dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento. Quanto aos professores especializados, esses buscam os conhecimentos que necessitam para superar as dificuldades que enfrentam no desenvolver de seu trabalho, às vezes, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos das deficiências de seus alunos (GLAT; PLETSCHE, 2004).

A falta de formação docente é um grande limitador para os profissionais da educação, que em seu cotidiano precisam reestruturar suas práticas pedagógicas a fim de ofertar um ensino de qualidade, não só para os alunos público alvo da Educação Especial, mas para os estudantes de forma geral.

Integrar serviços do ensino comum e ensino especial sugere a adaptação das instituições escolares, em busca de prover a eliminação de barreiras arquitetônicas, apoio de profissionais especializados, flexibilização curricular e adaptações curriculares de pequeno e grande porte, uma vez que é no contexto regular de ensino que serão buscadas, preferencialmente, as respostas para as necessidades educacionais (MATISKEI, 2004).

Nesse sentido, a organização da escola deve atentar à reflexão de suas ações e passar a conceber a aprendizagem e o desenvolvimento humano dentro do prisma social e cultural (GONÇALVES; MENDES, 2011). Observamos que alguns avanços com relação a isso são encontrados na Resolução N° 7 de 2006 de Goiás, que requer a preparação das instituições escolares para receber os alunos com necessidades especiais e, além disso, busca a qualidade no ensino que é ofertado

no AEE e todos os requisitos que são garantidos por ele, como o que é previsto no Art. 12:

- I – acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes e viabilidade da adaptação da edificação já existente;
- II – professores e equipe técnico-pedagógica habilitados ou especializados;
- III – apoio docente especializado, conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar obedecida a legislação pertinente;
- IV – a redução do número de alunos por turma, com critérios definidos pela mantenedora, quando estiverem nelas incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas ou que necessitem de apoio e serviços intensos e contínuos;
- V – atendimento educacional especializado complementar e suplementar;
- VI – *flexibilização e adequação curricular, em consonância com a proposta pedagógica da escola;*
- VII – projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados;
- VIII – oferta de educação bilíngüe, língua portuguesa e libras, quando for o caso;
- IX – oferta do Sistema Braile (GOIAS, 2006, p. 4. Grifo nosso).

Em vista dessas ações que serão organizadas e realizadas pelo docente da SRM, é importante lembrar que as atribuições desses professores devem se conectar à realidade do aluno de maneira a promover condições reais de inclusão escolar. Para tanto, é necessário esclarecer à comunidade intra e extraescolar sobre a legislação que garante ações inclusivas, sensibilizar a família sobre a sua importância em participar de forma ativa no processo educativo como incentivo para o desenvolvimento do aluno, fornecer auxílio e esclarecimento sobre as questões que envolvam a inclusão escolar com o intuito de encontrar alternativas que facilitem esse processo, enfim, promover ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a).

De forma particular, a flexibilização e a adequação curricular serão atividades que exigirão um trabalho conjunto entre professor da sala de recurso multifuncional e sala comum, pois é com base no planejamento das metodologias que serão utilizadas, que será possível propiciar ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação maior compreensão do conteúdo trabalhado e também sua interação com o grupo escolar. Para que este trabalho se torne eficaz, o professor da SRM assume o papel de produzir o material pedagógico das atividades educativas específicas e de orientar na elaboração de atividades e material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem que auxiliem a todos os estudantes, aqueles público alvo da

Educação Especial e os demais alunos. Todo o processo de escolarização deverá estar articulado com as propostas do ensino regular e buscará disponibilizar programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros (BRASIL, 2008a).

Ropoli (2010) esclarece, no fascículo “A Escola Comum Inclusiva”, que os professores de ensino regular e Educação Especial precisam estar envolvidos em ações interdisciplinares e colaborativas, mesmo que possuam atribuições diferentes.

Os professores do AEE dificilmente conseguem estar em contato com os professores de sala comum, por trabalharem em turnos diferentes, em outros espaços escolares, impedindo que tenham um tempo em comum (EFFGEN, 2011) para a troca de experiências, discussão e planejamento dos saberes que são trabalhados nesses dois espaços.

A despeito do caráter colaborativo exigido na atuação do professor de Educação Especial, o que ocorre na escola, atualmente, é a ausência de espaço para o diálogo e para o encontro em razão das condições concretas de trabalho do professor. Nesta direção, Garcia (2008) aponta que a precarização do trabalho docente, conduzida por ações políticas centralizadas que caminham para a proletarianização, de cumprimento de horários e tarefas, faz com que a atuação do professor perca cada vez mais a característica de um trabalho colaborativo.

Em Goiás, encontros pedagógicos e reuniões com o colegiado escolar, em busca de ações colaborativas de trabalho, estão previstas nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012, e caracterizam a organização dos serviços de apoio à inclusão escolar, em que especifica as atribuições do professor de recursos como:

- Subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares a partir de atividades de formação, orientando os professores e coordenadores pedagógicos no que se refere ao processo ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva.
- Articular ações junto à coordenação pedagógica (envolvendo professor regente e de apoio), para a efetivação de uma prática educacional formal inclusiva, flexibilizando o currículo e desenvolvendo uma avaliação para a diversidade (de acordo com a proposta que considera os níveis de desenvolvimento e as áreas cognitiva e sócio-afetiva do desenvolvimento).
- Participar de encontros, reuniões, seminários, cursos e outros eventos promovidos pela Seduc/Coordenação de Ensino Especial e SRE.
- Participar da elaboração regimento interno da unidade escolar, bem como do Projeto Político-Pedagógico, orientando quanto à institucionalização da oferta do AEE e quanto à ação pedagógica na perspectiva da inclusão.

- Subsidiar e orientar professores regentes, professores de apoio, intérpretes e instrutores de Libras, bem como professores dos Projetos: Re-Fazer, ASI (autonomia, socialização e interação) e FIT (Formação Inicial de Trabalhadores) no que diz respeito às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação e com dificuldades de aprendizagem.
- Reservar um dia na semana para planejamentos e estudos coletivos, envolvendo coordenador pedagógico, professores regentes, professores de apoio, intérpretes de Libras, instrutores de Braille e de Libras, professores do projeto Re-Fazer e, se for o caso, professores dos projetos ASI e FIT (dos CAEEs) (GOIÁS, 2011b, p. 145-146).

A realização de um trabalho coletivo requer que, além de previsto na legislação, este professor possa ter realmente condições de se reunir, de encontrar espaços para alimentar discussões em busca de enriquecer suas práticas pedagógicas e também as do professor regente de sala comum. Entendemos que um dos elementos que podem assegurar o sucesso da educação inclusiva, pode ser o diálogo entre os profissionais da escola, para que possa existir uma harmonia no ensino que é oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O que a normativa estadual pontua uma determinada hierarquia do professor de sala de recursos em relação aos demais profissionais da escola, uma vez que ele é responsável por subsidiar, orientar os demais professores, o que apesar de ser um trabalho coletivo não conota um trabalho colaborativo, em que os pares de forma semelhante vão trocar seus conhecimentos em busca de aprimorá-los. Além disso, essa posição de gestão da inclusão escolar, designada pela política estadual, não condiz com a realidade que o professor do atendimento educacional especializado vive na instituição escolar.

O trabalho do professor de SRM apresenta características muito específicas como já relatamos aqui, e isso o difere do professor de sala comum, mas, ainda assim, esses profissionais precisam estar em contato, não só em busca de solucionar seus próprios problemas e limitações sobre a aprendizagem dos alunos, mas pela necessidade de formação docente que ambos podem promover se forem oportunizados momentos de estudos, discussões e reflexões entre eles. Contudo, o que geralmente acontece é o professor se encontrar em um emaranhado de atividades que o impede de desenvolver um ensino de forma colaborativa e, muito menos, buscar por sua formação.

A legislação nacional, por meio da Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, apresenta, ainda, as atribuições do professor da SRM que vão além do subsídio da inclusão no âmbito escolar, colocando como responsabilidade desse docente:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno (...); a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade (...);
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (...);
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos (BRASIL, 2010a, p.4-5).

Nesse documento, assim como nas Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás, são apontadas a articulação entre professores, a elaboração, o planejamento e a avaliação do AEE. O planejamento é um fator essencial, visto que é a partir dele que o professor irá escolher o tipo de atendimento que é adequado para o aluno, definir os objetivos, os materiais que deverá produzir para trabalhar com ele, a frequência do atendimento de acordo com o tempo disponível, entre outros elementos que poderão ser pensados em articulação com o professor da sala de aula e demais colegas da escola (ROPOLI, 2010).

No exercício dessas tantas ações, muitas dificuldades são impostas. A falta de experiência e os tipos de formação disponíveis para atuar no cargo são fatores que fazem com que o professor, muitas vezes, não saiba definir qual é o seu verdadeiro papel e sua função, deixando com que o caráter de suas atribuições se perca, o que dificulta que esse docente consiga, dentre outras coisas, traduzir as políticas de educação inclusivas em práticas pedagógicas.

De acordo com Barreto e Goulart (2008), grande parte das limitações encontradas pelo professor de SRM está relacionada ao fato de que a Educação Especial evoluiu de forma institucionalizante, e que, no decorrer dos anos, as políticas foram se aprimorando e criaram-se recursos sem que fossem organizadas práticas pedagógicas coerentes para atender às reais necessidades educativas dos alunos.

O professor de SRM vive a dificuldade de conseguir traduzir políticas em práticas no AEE ao enfrentar, como limitadores na realização do seu trabalho, a diversidade de idades, conteúdos, deficiências e quantidade de tarefas a serem desempenhadas.

Não é fácil conceber uma formação que seja capaz de dar conta da multiplicidade de ações que devem ser exercidas por esse professor. Contudo, espera-se que o mesmo possua uma formação ampla e especializada que consiga desempenhar um atendimento que precisa, além de outros aspectos, conter a elaboração de atividades que devem ser realistas e contextualizadas, próximas aos interesses e motivações expressas pelos alunos, para que possam surtir respostas destes às demandas e exigências de seu meio social e econômico (ARNAL; MORI, 2007), atendendo, assim, aos propósitos da inclusão escolar.

Por esse motivo, acreditamos que a Secretaria do Estado de Goiás modificou a modulação do professor de SRM, na tentativa de encontrar um profissional que atendesse às demandas desse espaço e, para tanto, definiu como formação necessária para atuação nessas salas a graduação em Pedagogia com certificação em Educação Especial e na falta deste profissional, serão modulados professores de áreas/disciplinas não críticas que tenham pós-graduação na área de Educação Especial (GOIÁS, 2011a). Nessa exigência não é definido o que se entende por “certificação”, uma vez que compreendemos não ser habilitação em educação, mas por outro lado não é pós-graduação. Condição contraditória em um Estado que não teve oferta de cursos nessa área na graduação.

Garantir condições básicas de aprendizagem é a função principal desse professor, e Matiskei (2004) coloca que para isso a inclusão escolar deve ir além dos muros da escola e que é necessário exigir “(...) um enfoque intersetorial de políticas de apoio que integre áreas como as da saúde, ação social e trabalho” (MATISKEI, 2004, p. 198), em busca de um trabalho mais amplo que consiga proporcionar ao aluno, não só sua formação intelectual, como também pessoal, dando-lhe a oportunidade de uma vida autônoma.

Por assim ser, as políticas devem estar articuladas em busca de oferecer maior sustentação ao processo não só de inclusão educacional, mas também social. Para isso é essencial o investimento na formação de profissionais e docentes, que só assim estarão capacitados para desenvolverem suas funções, uma vez que a

organização pedagógica e todo trabalho a ser efetuado pelo professor são norteados a partir de sua formação e do contexto em que este profissional atua.

As metas de inclusão escolar propostas pela Constituição de 1988, no que se refere ao AEE indicam que este aconteça preferencialmente no ensino regular. Esse atendimento como um direito constitucional é uma garantia não só de acesso, mas também de condições de frequência ao ensino comum, junto aos outros alunos sem deficiência e da mesma faixa etária, em um ambiente escolar que deve favorecer a quebra de qualquer tipo de ação discriminatória e proporcionar a interação propiciadora do desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos.

A despeito do direito legal desde a década de 1980, o AEE encontrou dificuldades em ser efetivado ao longo do tempo, principalmente no que tange ao financiamento, para que este serviço fosse não apenas ofertado, mas também ampliado. De acordo com a política do extinto Centro Nacional de Educação Especial/ CENESP - MEC (1984), a existência de uma sala de recursos, local onde ocorre o atendimento especializado, dependeria da disponibilidade financeira da região, bem como de recursos humanos devidamente preparados (OLIVEIRA, 2004). Um fato que colabora para a falta de financiamento é que esse atendimento deveria acontecer no ensino regular de forma preferencial e não obrigatória, o que desresponsabiliza os governantes de estimularem a efetivação desse serviço nos sistemas de ensino.

A prestação de auxílio que marca o principal compromisso da União está registrada no Decreto N° 6.571 de 2008, que garante apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, não só referente a materiais e recursos para o AEE, mas também para a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva. Além disso, em seu artigo 6°, revela que o Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9o-A. Admitir-se-á, a partir de 1° de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008b, p. 3).

Assim, as matrículas a partir de 2010 ficaram computadas duplamente, para os alunos registrados no Censo Escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP), isto é, um cômputo para a matrícula no AEE e o outro para a matrícula do aluno no ensino regular como frequentador da sala comum, ou seja, uma na educação regular e outra na Educação Especial.

Além disso, assegura a produção e distribuição dos recursos educacionais, que incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2008b).

Recentemente, com a revogação do Decreto Nº 6.571/08 pelo decreto Nº 7.611 de em dezembro de 2011, foi estabelecido que o cômputo das matrículas poderá acontecer de forma exclusiva nas escolas especiais conveniadas com o Poder Executivo, considerando que estas instituições irão fornecer não só o AEE, mas também a escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial. Como colocado no atual documento (BRASIL, 2011a), o Decreto nº 6.253 de 2007 passa, então, a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (NR)

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico (BRASIL, 2011a, p. 3-4. Grifos do autor).

Para maiores esclarecimentos com relação às modificações trazidas pelo decreto Nº 7.611, a SECADI emitiu a Nota técnica Nº 62/2011 que esclarece sobre o apoio financeiro às instituições de Educação Especial, e explica:

O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar.

Por outro lado, importa ressaltar que para a transformação de sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a atual política de Educação Especial desenvolvida pelo MEC em parceria com os demais entes federados, desde 2003, implementa ações, ampliando o financiamento público direcionado à melhoria das condições de acesso e participação dos estudantes público alvo da educação especial nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2011d, p.3).

Apesar do decreto ter gerado várias discussões acerca do retrocesso em relação ao financiamento da Educação Especial e da política de inclusão escolar, Milanese (2011) discute sobre a utilidade e os interesses deste decreto Nº 7.611 de 2011, uma vez que, em termos de financiamento, não houve grandes modificações, afinal, a partir da Nota Técnica Nº 62/2011 é esclarecido que se mantém a permissão para o duplo financiamento quando o aluno está matriculado na escola comum e recebe o AEE em instituições confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O cômputo de matrícula dupla se constitui no auxílio financeiro para a realização do AEE e tem como objetivo ampliar as oportunidades de escolarização aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, esse decreto (BRASIL, 2011a) definiu as metas pretendidas pelo AEE, colocando neste serviço a responsabilidade pela garantia da transversalidade das ações da Educação Especial, entre outras finalidades, como descrito a seguir:

- 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, 2011a, p. 2. Grifo nosso).

Com base nessa legislação, fica evidente que este atendimento não é substitutivo a frequência da classe comum e tem como objetivo garantir a autonomia e a independência do aluno (BRASIL, 2008a) a partir dos conhecimentos que

adquirir no ensino regular, dando-lhe condições para alcançar os níveis mais elevados de escolarização.

As ações do AEE deverão constar no projeto político-pedagógico da escola, como previsto no Decreto Nº 7.611, que afirma no Art. 2º, parágrafo 2º, que o AEE “(...) deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, p. 1, 2011a).

O currículo a ser trabalhado nas SRM deverá respeitar as diferenças individuais e a diversidade, focando nas capacidades do aluno para a elaboração de metodologias e práticas educativas, sempre mantendo um caráter flexível. E, ainda, providenciar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008a).

A Nota Técnica 09/2010 não faz distinção desse mesmo serviço na escola comum dos CAEEs, na oferta do AEE:

- a) A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- b) A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e
- c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL 2010b, p. 2).

Sendo assim, os centros de atendimento deverão cumprir essas disposições apontadas para assegurarem ao aluno condições de receber atendimento e estar matriculado no ensino regular, a fim de alcançar uma escolarização de qualidade. Afinal, é preciso que a inclusão escolar seja reconhecida como uma gama de oportunidades que são ofertadas a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para que eles possam usufruir de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade com vistas a se tornarem sujeitos críticos e participantes dessa sociedade (SCHREIBER, 2011).

Bürkle (2010) enfatiza a relevância de se entender que o AEE não é um sistema paralelo de ensino, ao contrário, ele deve acontecer concomitantemente ao ensino comum em classe comum e os professores devem atuar de forma

colaborativa, no intuito de elaborarem estratégias para melhor trabalharem com os alunos.

Conforme prevê a PNEE-EI (BRASIL, 2008a), o AEE não deve ser substitutivo à escolarização. Desta feita, ele não deve ser confundido com repetição de conteúdos da sala de aula comum, mas, sim, ser constituído de procedimentos específicos mediadores da apropriação e produção de conhecimentos (ALVES, 2006). Estas metodologias específicas devem priorizar a flexibilização e a adequação curricular, a serem realizadas pelos profissionais especializados em Educação Especial, por ser esta uma característica capaz de influenciar diretamente na qualidade do atendimento ofertado.

Garcia (2006) problematiza que, muitas vezes, as necessidades dos alunos não são utilizadas na elaboração de estratégias alternativas, mas como fatores condicionantes da aprendizagem do aluno, o que a autora denomina como “gestão de aprendizagens”. E revela que “(...) trata-se de um diagnóstico seguido de um prognóstico curricular, uma vez que ‘conteúdos básicos’ permanecem ou são eliminados segundo as ‘diferenças individuais’” (GARCIA, 2006, p. 306. Grifos da autora).

Essa estigmatização do aluno como incapaz, torna o seu processo escolar improdutivo. É preciso que se entenda que o sujeito sempre está preparado para aprender, o que vale é o que o educador considera como “aprendizagem”, ou seja, é necessário valorizar o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar para que, desse modo, seja evitada a separação destes dois aspectos, pois isto irá segregar ainda mais o aluno com deficiência do restante da turma (BAPTISTA, 2011).

A flexibilização deve estar presente desde o planejamento até a avaliação do aluno, uma vez que a forma como se avalia a aprendizagem molda a forma como o docente vê seu aluno e como cada aluno percebe a si próprio, aumentando ou diminuindo as expectativas do professor em relação ao outro, o que influencia todo o fazer pedagógico (CHRISTOFARI, 2011).

Nas discussões de Barreto e Goulart (2008) são evidenciadas formas negativas de concepção de deficiência, em que as ações de naturalizar e homogeneizar fazem com que muitas instituições e profissionais organizem suas práticas, caracterizadas pela baixa expectativa em relação aos alunos, como natural.

Os alunos público alvo da Educação Especial não devem ser privados de conhecimentos históricos e sociais obtidos a partir do conteúdo que é trabalhado na sala comum. Ao contrário disso, é necessário que aconteçam adaptações curriculares a fim de atender a esses estudantes, e esse currículo demanda novas concepções que devem dar conta da diversidade desse alunado (GLAT; PLETSCH, 2004).

A LDB 9.394/96, em seu artigo 26, determina que os currículos do Ensino Fundamental e Médio

“(...) devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, p. 23, 1996a).

Ainda a respeito da necessidade de construção de práticas pedagógicas pautadas na diferença, Gonçalves e Mendes (2011) evidenciam que “(...) inclusão escolar não é adesão a um método de ensino, mas uma mudança de postura e de práticas padronizadas que excluem em nome da homogeneização dos alunos” (GONÇALVES; MENDES, 2011, p. 6). Por fim, não se trata apenas de mudanças de estratégias ou de metodologias de ensino, e, sim, de uma revisão das concepções que fundamentam essas práticas.

São as concepções dos professores é que vão configurar os objetivos dos serviços de Educação Especial, que são traduzidos nos processos organizativos do trabalho desenvolvido que direcionará as estratégias, procedimentos e recursos que definirão as finalidades do AEE, moldando a organização do trabalho pedagógico das SRM.

Nessa perspectiva, é essencial verificar se as políticas e, principalmente, as práticas realizadas demonstram a viabilidade e a importância da proposta de AEE. Afinal, esta é vista como a alternativa capaz de promover a inclusão escolar do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possibilitando que o mesmo tenha não só acesso à educação, mas a uma aprendizagem efetiva e de qualidade. Assim, os modos de organização devem estar a serviço da inclusão escolar.

A SRM só se caracteriza como instrumento de inclusão escolar quando acontece a ação pedagógica apresentada no contexto legal, visto que estar na escola não supre as necessidades educacionais, para isso é preciso que ocorra a

aprendizagem, elemento essencial na garantia da inclusão escolar (ARNAL; MORI, 2007).

Nesse contexto é que problematizamos a organização do trabalho pedagógico, a ação pedagógica, que é desenvolvida na SRM, pois, se por um lado, esse não é lócus de atendimento clínico-terapêutico e que não deve se restringir a um trabalho social, de socialização e de atividades vida cotidiana, por outro lado, ele não deve se pautar apenas em cópia fiel da regência do professor da rede regular, uma vez que isto já é ofertado ao estudante na sala de aula comum. Sendo assim, em que deve se basear a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM?

O AEE em salas de recursos, conforme as DNEE-EB (BRASIL, 2001b), constitui serviço de *natureza pedagógica*, conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. Nesse documento, a definição de necessidades educacionais especiais era mais ampla e ainda incorporava os sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

O Parecer CNE/CEB 17/2001 também aponta que os serviços de apoio pedagógico especializado podem ser ofertados na classe comum e em salas de recursos. Neste último caso, o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. E define que a organização do atendimento deve acontecer da seguinte forma:

Salas de recursos: serviço de *natureza pedagógica*, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum (BRASIL, 2001c, p. 23. Grifo nosso).

As salas de recursos se configuram como um apoio pedagógico essencial para sustentação do processo de educação inclusiva, posto que estes espaços são organizados para receber os alunos público alvo da Educação Especial e, através de

recursos pedagógicos específicos, promover sua aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se a dimensão pedagógica dos serviços de Educação Especial, condição que pode ser observada na PNEE-EI (BRASIL, 2008a), que define:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e *pedagógica*, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, *aprendendo* e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008a, p. 5. Grifo nosso).

A dimensão pedagógica da ação do professor de Educação Especial também pode ser observada no artigo 10 da Resolução N° 4 de 2009, quando esta ressalta que o AEE, em SRM, envolve a organização do cronograma de atendimento, o planejamento, a avaliação da funcionalidade e o estabelecimento de parcerias, ações essas que ficam a critério e responsabilidade do professor especializado que estiver atuando nessas salas.

As formas organizativas do trabalho pedagógico são uma expressão da organização do fazer docente (GARCIA, 2006) e da organização e gestão da escola. Nesse sentido, cabe refletir sobre os modos de organização do trabalho docente dos professores de Educação Especial. Kassar (2011) aponta que, pelas características da nossa educação, “(...) a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira” (KASSAR, 2011, p. 44).

A composição dos atendimentos ofertados a pessoas com deficiência, historicamente, baseia-se em uma vertente clínica/médica que, ao longo dos tempos, tem sido muito criticada por se opor aos ideais de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e assim influenciar no trabalho do docente que, atualmente, é desenvolvido nos serviços de apoio ao ensino regular (JANNUZZI, 2004). Entretanto, conforme já apontado, o AEE que acontece nas SRM deve se configurar como de *natureza pedagógica*, o que é definido pela legislação, em que a aprendizagem deve ser o objetivo central. Para que esta meta seja alcançada, a atuação do docente deve se focar na organização do trabalho pedagógico que se constitui na articulação entre ensino e aprendizagem. Portanto, é preciso construir práticas próprias que rompam com as práticas terapêuticas, reelaborando o currículo e toda a atividade de ensino.

A perspectiva da inclusão escolar provoca um abalo no paradigma médico que historicamente acompanhou a educação especial no qual a deficiência era considerada como limitadora do desenvolvimento e nesse sentido, a educação pautava-se em uma prática terapêutica enfraquecendo a ação pedagógica. A Educação Especial no Brasil se constituiu como campo de saber e área de atuação da medicina, ou seja, sob um enfoque clínico. A deficiência era compreendida como uma doença crônica, as crianças e jovens tornavam-se a sua deficiência ou síndrome: o cego, o síndrome de Down, o deficiente mental, etc. O atendimento oferecido a essas crianças e jovens, mesmo que sendo no âmbito educacional, tinha um caráter terapêutico, de tentativa de normalização (CHISTOFARI, 2010, p. 5).

A pesquisa realizada por Delevati (2011), que investiga as relações entre AEE e o ensino comum, revela que muitas professoras especializadas que participaram do estudo atuavam em escolas especiais e APAES (Associação Paulista de Amparo ao Excepcional) e, portanto, possuíam formação em Educação Especial nos moldes clínico-terapêuticos e que, embora exista o desejo de se atualizar e estudar, os conflitos e as resistências sobre o assunto persistem.

A fuga do modelo médico se justifica, principalmente, pelos limites que esse viés demonstra ao considerar o sujeito a partir de sua deficiência, o que gera preconceito e segregação, impedindo, assim, o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Garcia (2006) revela que um dos fatores que contribui para a permanência desse modelo clínico é a concepção de “necessidades educacionais especiais” que, de acordo com a autora, além de não superar a abordagem médica, pode colaborar para que as desigualdades se mantenham de uma forma velada nos processos de aprendizagem vigentes e, ainda, “(...) colocar, mais uma vez, a responsabilidade do sucesso ou fracasso sobre os alunos, individualmente, à medida que contribui para uma imagem ‘democrática’ e ‘politicamente correta’” (GARCIA, 2006, p. 305. Grifos da autora). Exemplo disso é o fracasso escolar que é muitas vezes tratado com explicações clínicas, ligadas a alguma forma de curar, ou de ser incurável uma dificuldade específica apresentada por algum estudante em seu processo de escolarização.

Parece que atualmente, os profissionais, perdidos diante das novidades e transformações que a perspectiva da inclusão escolar produz, buscam modos rápidos e eficazes de calar, acalmar quem incomoda, quem desestrutura certezas. E isso, geralmente tem sido feito por meio da medicalização (CHRISTOFARI, 2011, p. 3).

Assim, é preciso deixar de lado a concepção médica que, em muitos casos, prejudica o aluno com deficiência em favor de um currículo inclusivo e emancipatório, que adote uma pluralidade de identidades culturais que vão promover um entendimento mais abrangente sobre as contradições e os conflitos que existem nos procedimentos de construção da cultura, e colocar a diferença em permanente processo de discussão e de diálogo (COTONHOTO, 2011).

Ensinar para a diferença requer repensar as atividades e metodologias que estão propostas historicamente na cultura escolar. É necessário dinamismo, flexibilidade, renovação, pois o processo de aprender e ensinar é, por si só, diverso e, quando tratamos de alunos público alvo da Educação Especial, fica ainda mais evidente a necessidade de fuga aos padrões e métodos rígidos que cuidam apenas da transferência de conhecimentos. Prezar pela heterogeneidade ao ensinar significa valorizar a diferença de cada um, tomando-a como referência para entender que cada aluno possui suas formas específicas de expressar o que sabe, de aprimorar e aprender saberes. Afinal, se não há um padrão de aprendizagem, todos são capazes de conseguir aprender algo de alguma forma.

É fato que ainda existem muitas questões sobre os serviços especializados de apoio à inclusão escolar no ensino regular e, por isso, as instituições e docentes devem rever as ações, objetivos e resultados que têm sido encontrados. Com base nisso, propomos discutir, no próximo capítulo, a perspectiva teórica e metodológica da pesquisa, tendo como foco os modos de organização do trabalho pedagógico que devem subsidiar o serviço realizado nas SRM e os caminhos metodológicos trilhados para apreensão e análise dos resultados da investigação.

2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PELA AÇÃO DOCENTE E A PESQUISA COLABORATIVA

Este capítulo trata do percurso teórico-metodológico da pesquisa. Apresentamos, primeiramente, os referenciais teóricos sobre a organização do trabalho pedagógico nas SRM e, logo em seguida, fazemos um delineamento da opção metodológica e os apontamentos sobre a condução dos procedimentos éticos, o local de realização da pesquisa, os participantes, a caracterização da coleta de dados e o procedimento de análise dos resultados obtidos.

2.1. O que caracteriza a organização pedagógica das salas de recursos multifuncionais?

No início do século XX, a educação das pessoas com deficiência sofreu um envolvimento mais direto de médicos e servidores da saúde que atuaram orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores. Constitui-se como vertente médico-pedagógica, assim considerada por ter como foco não só as causas físicas e neurológicas das deficiências, mas também por buscar uma vertente intelectual com base em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época (JANNUZZI, 2004).

Podemos dizer que eram poucas as alternativas que fossem exclusivamente de cunho educacional, devido à dificuldade de se estabelecer estratégias que funcionassem para esse fim e, por assim ser, as atividades voltadas para a educação das pessoas com deficiência eram ligadas a objetivos terapêuticos ou assistenciais, o que as descaracterizava como serviços educacionais (MAZZOTTA, 1982).

Com o avanço de estudos e pesquisas, principalmente na área da Psicologia, a educação das pessoas com deficiência foi ganhando mais espaço. De acordo com Glat e Fernandes (2005), foram muitas as áreas que contribuíram para os progressos da Educação Especial:

Em sua progressiva afirmação prático-teórica, a Educação Especial absorveu os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental. O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o

desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37. Grifos das autoras).

É importante ressaltar que o modelo médico-terapêutico foi uma modalidade de atendimento para as pessoas com deficiência. Mesmo sendo um modelo pautado em aspectos clínicos, existiam fatores que ligavam essa concepção médica a uma vertente educacional, que foi aprimorada pelas diversas teorias estudadas que deram um enfoque maior na aprendizagem e educação das pessoas com deficiência, o que permitiu o surgimento de um modelo educacional.

Mazzotta (2011) faz uma discussão sobre aspectos que tratam das pontuações oficiais de iniciativas de atendimento a deficientes e demonstra que desde 1854 existiam locais, como o Instituto Benjamin Constant, que distribuíam livros em *braille* e promoviam a formação de professores para essa área. Outro, o Instituto Santa Terezinha de Campinas, no Estado de São Paulo, dentre algumas atividades, iniciou a integração de alunos surdos no ensino regular. A Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em 1979, estabeleceu um convênio com a Secretaria de Educação, criando um caráter de suporte ou suplementação da educação escolar. A sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, por sua vez, é a pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais e também a responsável pela instalação das primeiras oficinas pedagógicas para este tipo de público.

Além destes institutos e associações, muitas outras são destacadas na obra de Mazzotta (2011) e permitem apontar que, desde o princípio, as atividades de acolhimento aos deficientes demonstram, de alguma maneira, a existência de um vínculo educacional às atividades desenvolvidas, mesmo na época em que predominava uma concepção mais clínica/médica de atendimento, pois verificamos que havia a preocupação com fatores ligados à educação, que acreditamos ser uma tentativa de proporcionar a escolarização da pessoa com deficiência.

Mendes (2006) relata que uma proposta de unificação entre Educação Especial e educação geral foi surgindo motivada por fatores “(...) morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais” (2006, p. 388). Daí em diante, configura-se a busca pela constituição de um único sistema de ensino, em que alunos, com e sem deficiência, deverão partilhar do mesmo espaço e de condições favoráveis de

ensino e aprendizagem, com vistas a uma autonomia profissional e pessoal para todos eles.

As vertentes médica e assistencialista é que subsidiaram o atendimento educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir daí a Educação Especial pode construir novas perspectivas para a educação dessas pessoas, seja pela negativa desse modelo, seja pela necessária aproximação desta a uma vertente pedagógica e escolar, isto é, pela construção de uma identidade dos serviços do professor de Educação Especial que a vincule aos processos educacionais inclusivos.

Nesse sentido, práticas educativas devem ser pensadas em articulação com essa mudança, considerando não só o acesso do aluno com deficiência, mas também levando em conta que este deve alcançar o sucesso escolar. Com a finalidade de proporcionar qualidade no atendimento ofertado aos alunos público alvo da Educação Especial, os professores utilizam como estratégias a elaboração de metodologias e a reorganização dos espaços escolares. Tarefas estas que se tornam desafios ao trabalho do docente que, devido ao tipo de formação, sente dificuldades em atuar com este alunado e, na ausência de uma formação adequada, utiliza conhecimentos obtidos através de sua experiência profissional na tentativa de conseguir êxito nas metas de diversidade e inclusão escolar.

Candau (2000), em seus estudos sobre o cotidiano escolar, evidencia que a cultura escolar das nossas escolas se mostra “(...) ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige” (CANDAU, 2000, p.68. Grifos da autora). Isso demonstra a importância de remontar os espaços escolares e também as metodologias de ensino, no anseio de contemplar os interesses e necessidades de todos os alunos.

Quando tratamos de alunos público alvo da Educação Especial, essa reconfiguração do ambiente escolar é colocada de forma incisiva pela legislação (BRASIL, 2001b, 2008a), que define a formação docente como um quesito importante, pois considera o professor protagonista da organização pedagógica que favorecerá a oferta de atendimento a esses educandos.

Desse modo, é válido discutir sobre os processos formativos que são oferecidos e implementados aos professores, pois, dentre outros motivos, a falta de conhecimentos necessários à prática faz com que esses profissionais atuem com base em suas experiências pouco fundamentadas teoricamente e que podem ser

guiadas por fatores históricos produzidos nas tessituras da Educação Especial. Christofari (2011) suscita que:

(...) historicamente o discurso médico produziu saberes sobre sujeitos diagnosticados com deficiência de maneira que, na escola, o modo de pensar e agir em relação a eles, por anos foi pautado em uma pedagogia que buscava normalizar, “curar”, modificar os modos de ser desses sujeitos (CHRISTOFARI, 2011, p. 3).

Por esse motivo, muitos professores da Educação Especial, por falta de outras referências, ainda se utilizam de metodologias que são baseadas em concepções terapêuticas e assistencialistas, que deveriam ser problematizadas e recriadas com base em características metodológicas que prezassem pela questão educacional, uma vez que os serviços de apoio, como as SRM, devem ser organizados de forma a prestar um serviço de apoio de natureza pedagógica (BRASIL, 2001b, 2001c).

A ação docente deve ser, então, movida por esta natureza pedagógica, que nada mais é do que entender a atuação do professor de Educação Especial como um processo de trabalho pedagógico daqueles que desenvolvem a prática do magistério, tanto no ato de ensinar, que acontece em sala de aula, como nas diversas atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação, que acontecem em todo o espaço escolar (DAMIS, 2004), ou seja, na organização de todo trabalho pedagógico em articulação com a produção do conhecimento, com o currículo escolar.

Quando o professor se torna um gestor de seu trabalho pedagógico, ele irá reelaborar sua prática profissional, tendo a Pedagogia como sua base, posto que esta ciência se manifestará no cotidiano profissional e no trabalho, caracterizando-os pedagogicamente (FERREIRA, 2008). A concepção de “pedagógico” para Ferreira (2008, p. 178) não pode se dissociar de:

uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos-estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender.

As atividades desenvolvidas pelos professores, dentro ou fora da sala de aula, devem conter sempre esse caráter pedagógico, que considera a produção de conhecimentos, visto que a ação de ensinar precisa estar presente, transformando o cotidiano do aluno em um contínuo de ensino e aprendizagem independente do

espaço que o aluno esteja ocupando na escola. “Uma prática pedagógica de caráter social, portanto, socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos” (FERREIRA, 2008, p. 184).

A identidade social do ambiente escolar vai se compor a partir de uma visão mais ampla da sociedade. Assim, é relevante entender que a escola é influenciada pelos padrões sociais vigentes, o que a torna cada vez mais organizada de acordo com o modo como a sociedade se organiza, de forma mecanicista e acrítica, assim como o são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores por meio de metodologias que não associam prática à teoria e que não se preocupam com os pressupostos e, muito menos, com o contexto social em que estão sendo veiculadas (VEIGA, 1996).

Esses fatores distanciam a escola do seu objetivo de democratização do direito à educação e ao conhecimento, o que reflete na composição de uma cultura escolar “(...) padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece” (CANDAU, 2000, p. 68).

Essa padronização presente nas salas de aula comum pode também ser encontrada na SRM, tornando o AEE um espaço de atividades mecânicas e uniformes, o que desfavorece a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento das necessidades educacionais. Daí parte a relevância do que aqui tentamos colocar em foco, a característica pedagógica do trabalho do docente que oferta esse atendimento, sendo esta uma possibilidade de favorecer o processo de escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial, por meio da busca de métodos diversificados de ensino que se contraponham ao modelo formal de currículo, mas que, ainda assim, contenham uma vertente voltada para o ensino em busca da produção de conhecimentos.

Oliveira (1993), ao discutir as dimensões epistemológicas da didática, com base em uma concepção materialista-dialética, revela que, na relação entre teoria e prática, na relação de ensino, não é possível considerar apenas os conteúdos das matérias escolares e seus métodos de ensino, pois a realidade do ensino se encontra na “(...) interação dialética entre si e com outros elementos, na totalidade concreta do ensino, tais como práticas escolares em geral e a organização do trabalho pedagógico” (OLIVEIRA, 1993, p. 75).

Veiga (1996) discute que existem pelo menos duas questões polêmicas quanto à organização do trabalho pedagógico: uma delas é a impossibilidade de um trabalho democrático dentro da escola devido à fragmentação de serviços e poderes, a outra é a falta de parceria das pessoas que trabalham no âmbito escolar. Além disso, essa dificuldade de comunicação e diálogo entre os professores está diretamente ligada às condições de trabalho que são designadas a eles, uma vez que possuem cargas horárias extensas para cumprir, além das atividades burocráticas que ainda são de sua responsabilidade. Essas questões apontadas por Veiga (1996) – fragmentação de serviços e poderes, ausência de parceria e diálogo entre professores e condições de trabalho – são condições que se agravam quando nos referimos ao atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais, pois este demanda justamente que a escola se organize a partir de um trabalho colaborativo visando à inclusão escolar desses alunos, isto significa que essa configuração somente será positiva a partir da superação dessas barreiras comuns dos processos escolares.

Com a inclusão escolar de estudantes público alvo da Educação Especial, é indispensável o estabelecimento de formas de trabalho coletivas e colaborativas, pois, construir práticas que sejam multiculturais e não-discriminatórias depende da ação conjunta entre os profissionais da escola (MOREIRA; CANDAU, 2003). O trabalho colaborativo favorece todo o desenvolver de ações e atividades no ambiente escolar, uma vez que oferece vantagens que não estão disponíveis em ambientes tradicionais por proporcionarem diálogos, reflexões e interações grupais que auxiliam na resolução de problemas que o indivíduo, de forma isolada, teria dificuldade em realizar (MENDES et al., 2011).

Desse modo, a organização do trabalho pedagógico deve ser pensada e realizada em conjunto pelos profissionais da escola, que deverão prever, como objetivo, a qualidade no ensino que consiga melhorar os resultados na aprendizagem dos alunos. Para isso, essa organização deve se preocupar em proporcionar a aprendizagem por compreensão, e, nas palavras de Veiga (1996):

Ensinar para a compreensão significa a existência de uma estreita relação entre professor e aluno. É um processo de caráter sistemático, intencional e flexível, visando à obtenção de determinados resultados. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem (VEIGA, 1996, p. 160).

São essas atividades de ensino e aprendizagem que precisam ser entendidas e integradas às práticas educativas que visam à inclusão escolar, em busca de garantir ao aluno a permanência na escola e, mais que isso, que ele também possa produzir e obter conhecimentos que serão válidos para sua formação social e intelectual, o que acontecerá por meio de estratégias de ensino e utilização dos recursos disponibilizados ao docente do AEE.

A educação dos alunos público alvo da Educação Especial deve superar, os métodos de ensino fixos, pois não se encaixam na ideia de escola inclusiva, afinal, as formas de aprender são diversificadas e inconstantes e passam por processos de construção e reconstrução, o que indica que o ensino deve assim também ser, isto é, ser capaz de proporcionar ao aluno essa dinâmica de construção permanente de saberes que serão desenvolvidos num contexto de relações que vão resultar em sua autonomia, em sua independência intelectual (VEIGA, 2004).

A busca por essa emancipação do aluno é um dos principais focos quando tratamos sobre como deve ser a organização do trabalho pedagógico para alunos público alvo da Educação Especial e é nítido o quanto é complicado para a equipe escolar receber estes alunos, devido à “adaptação” que a presença deles traz como exigência para a escola. Essa característica de “flexibilizar” é fundamental quando tratamos do currículo a ser trabalhado na SRM e este é um assunto que é discutido por Glat e Pletsch (2004), e por Garcia (2006), na preocupação de identificarem como tem acontecido essa “flexibilização” e que caráter ela possui na ação pedagógica do professor.

A valorização adequada dos conteúdos faz com que estes se constituam uma conexão da cultura escolar com a cultura social e, para que isso aconteça, é preciso existir uma relação com o contexto prático em que o currículo se realiza. Este deve ter um caráter totalizador que irá refletir todos os objetivos da escolarização, com ênfase para a função educativa global, que é colocada para as instituições escolares (SACRISTÁN, 2000).

A escola inclusiva foi pensada como uma escola comum que possuisse uma pedagogia de caráter flexível, colaboradora e contextualizada, haja vista que os padrões rígidos de transmissão e avaliação não sustentam o processo educativo que a inclusão escolar almeja. A escola necessita de metodologias de ensino que consigam ir além da sala de aula e que não compreendam “o ensino atendendo apenas aos fatores visíveis da sala de aula” (VEIGA, 2004, p. 15), o que nos permite

ampliar os outros espaços da escola como locais de ensino e aprendizagem. Exemplo disso é a SRM, um *lócus* frequentado pelo aluno em busca de complementar e/ou suplementar o aprendizado realizado na sala de aula comum e, por assim ser, no AEE o docente também é responsável por desenvolver com esse aluno a ação de ensinar, uma vez que “O resultado do ensino é dar resposta a uma necessidade: a do aluno que procura aprender” (VEIGA, 2004, p. 15).

Neste caso, é relevante destacar que, no processo ensino-aprendizagem, aprende-se muito mais que os conteúdos das disciplinas podem oferecer. Ressaltamos que os conteúdos são de suma importância, mas não devem ser resultado de uma concepção permeada de práticas conteudistas e descontextualizadas. O currículo escolar é muito mais amplo e é essa amplitude que deve ser explorada pelo professor da SRM.

A ação de ensinar vai além de apenas transmitir conhecimentos e levar saberes aos alunos, é, acima de tudo, uma atitude de desenvolver as potencialidades de uma pessoa (VEIGA, 2004). Portanto, o ensino não pode ser baseado em práticas rigorosas/inflexíveis e respaldadas apenas em procedimentos formulados de modos estruturais, ao contrário, as práticas de ensino precisam despertar no aluno o interesse em aprender e, ainda, descobrir as melhores maneiras desse aluno realizar o processo de aprendizagem com sucesso, o que somente ocorrerá a partir da iniciativa de explorar e aprimorar as capacidades de cada educando por meio de artifícios pedagógicos, como técnicas, tecnologias, metodologias que irão levar o aluno a estabelecer uma relação com o conhecimento.

Libâneo (1994) pontua que as necessidades da vida humana estão diretamente ligadas à apropriação de conhecimento e que:

O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social (LIBÂNEO, 1994, p. 151).

É necessário voltar olhares flexíveis para os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, a partir das perspectivas e contextos, estes podem ser bastante díspares ou até mesmo semelhantes, o que sugere que o docente esteja preparado e disposto a trabalhar e investir em metodologias que proporcionem ao aluno o sucesso em seu processo de escolarização, considerando suas

características intelectuais e sociais, ainda que o ensino não se restrinja à metodologia.

Sacristán (2000) explica que a construção do currículo escolar não pode ser entendida de forma separada das condições reais de seu desenvolvimento e, por esse motivo, entender o currículo em um sistema educativo exige estar atento às práticas políticas e administrativas: “(...) às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Todavia, não é novidade que a escola sempre teve dificuldades em lidar com a diversidade, com as diferenças, sempre optando por neutralizá-las, já que é mais confortável manter os padrões de homogeneização. Em vista disso, as mudanças exigidas do professorado, quanto a organizar o trabalho pedagógico com base na pluralização do currículo, nem sempre é algo desejável e viável, além de existirem vários obstáculos como a ausência de recursos e de apoio, formação precária e as condições desfavoráveis de trabalho (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Se na sala de aula comum esses são aspectos notáveis, aumenta-se a responsabilidade da SRM, que por sua vez, necessita suprir as lacunas deixadas pelo processo de ensino desenvolvido na classe comum da rede regular. O docente responsável pelo AEE precisa se posicionar de modo a exercer uma ação pedagógica, que não seja a repetição do trabalho já desenvolvido pelo professor regente da sala comum e que sua atuação se relacione com o aluno de modo a conseguir a obtenção do conhecimento necessário à aprendizagem.

Dentre outros aspectos, dar visibilidade à atuação docente é a pretensão desse estudo, que investiga a ação do professor da SRM através de suas práticas pedagógicas, do modo como tem sido organizado o trabalho pedagógico desse docente que, historicamente, é reconhecido por uma atuação assistencial e pedagógico-terapêutica, que não vincula sua atuação às características de natureza pedagógica, ou que os modos de organização do seu trabalho não se pautam na relação professor-aluno-conhecimento.

O professor de AEE em SRM ainda busca encontrar alternativas para sua atuação, que, de acordo com a Resolução N° 4 (BRASIL, 2009a), deve se pautar em atividades diversas como identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades

específicas dos alunos, promovendo-lhes um ensino diversificado e contextualizado que oportunize a educação efetiva dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Enfim, a escola precisa sofrer mudanças que prezem pela heterogeneidade e pela promoção de práticas pedagógicas, metodologias de ensino que resultem em uma verdadeira democratização da educação.

Moreira e Candau (2003, p. 165) afirmam que “é somente no diálogo, no questionamento, no debate, que é possível desenvolver um novo olhar sobre o cotidiano escolar”. Nessa direção, no presente estudo optamos por um tipo de pesquisa que, além da produção de conhecimento, proporciona a formação, isto é, propicia um ambiente de coprodução de saberes, do diálogo e da reflexão, em que são realizadas discussões que podem colaborar e subsidiar a atuação dos professores de Educação Especial.

2.2. O investigar de práticas educativas pela pesquisa colaborativa

Esta pesquisa faz parte do *Observatório Catalano de Educação Especial – Oceesp/Observatório Goiano de Educação Especial – Ogeesp* (vinculado ao *Observatório Nacional de Educação Especial – Oneesp*), que é uma iniciativa, da professora Dra. Enicéia G. Mendes, de criação de uma rede que busca reunir pesquisadores para a produção de conhecimento na área de Educação Especial e inclusão escolar em âmbito nacional, a partir da investigação sobre políticas e práticas. O objetivo é avaliar o programa de implantação de SRM em todo o país, problematizando “Em que medida este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais? Que limites e possibilidades as SRMs oferecem?” (MENDES, 2010a).

O Oneesp baseia sua investigação em três eixos, sendo eles: 1. Atendimento educacional especializado (AAE) nas salas de recursos multifuncionais (SRMs); 2. Avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais; 3. Formação de professores para a inclusão escolar (MENDES, 2010a). No nosso caso, caracterizamos os resultados, com foco na organização do trabalho pedagógico no AEE em SRM, o que compreende os eixos 1 e 2 do projeto do Oneesp – AEE e avaliação do aluno público-alvo da Educação especial, respectivamente.

Dentre os instrumentos de coleta de dados disponibilizados pelo projeto do Oneesp, estão a ficha de identificação e as perguntas norteadoras das entrevistas coletivas (MENDES, 2010a). Especificamente neste estudo optamos pela utilização de uma ficha de identificação elaborada para o Ogeesp (Apêndice II), que foi baseada na ficha do projeto do Oneesp, bem como as perguntas norteadoras usadas nessa pesquisa, também aplicadas de acordo com as questões trazidas pelo projeto nacional.

Desse modo, como uma opção metodológica do próprio projeto do Oneesp/Ogeesp, neste estudo, optamos por um referencial teórico-metodológico capaz de investigar as práticas, relações e contextos educativos em que o professor de Educação Especial está inserido. A pesquisa ação de gênero colaborativo, pesquisa colaborativa, permite a coprodução de conhecimentos entre pesquisador e professor.

Investigar práticas educativas de professores de Educação Especial, o modo como organizam o trabalho pedagógico do AEE em SRM, corrobora com o que é colocado por Zeichner (2008, p. 546):

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter.

De acordo com este autor, Ibiapina (2008) afirma que a pesquisa de natureza colaborativa proporciona uma prática de pesquisa que privilegia processos de intervenções que visam transformar determinada realidade, emancipando os indivíduos que dela participam e, nesse sentido, aproximando as duas dimensões de pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores.

O processo investigativo deve “oferecer aos sujeitos envolvidos na pesquisa, condições formadoras e incentivadoras da prática reflexiva, o que poderá facilitar a transformação das condições de vida e de existência dos sujeitos” (NUNES; IBIAPINA, 2010, p. 9).

A pesquisa colaborativa propicia a reflexão em pares, o que permite que, a partir de discussões, sejam externalizados significados de determinada temática que poderão contribuir na produção de conhecimento e, conseqüentemente, na formação dos participantes, que durante o processo da pesquisa vão ressignificando seus conhecimentos.

Teoria e prática precisam estar articuladas em busca da produção de saberes relevantes que visem qualificar os fenômenos da educação. Essa dinâmica se torna cada vez mais presente no contexto da pesquisa educacional, impulsionada pela crescente produção de pesquisas qualitativas, em que as investigações no campo das ciências humanas esquadrinharam os fenômenos da educação, produzindo novos conhecimentos e desvendando inquietações não descobertas antes.

Zeichner (1998), em seus trabalhos, problematiza as relações entre pesquisador e professor, que ocorrem de maneira hierarquizada e, por assim ser, isso produz uma distância entre ambos, que conseqüentemente se traduz em uma produção de conhecimento realizada pelas pesquisas acadêmicas inacessível ao professor e, ao mesmo tempo, em um não reconhecimento do papel dos professores pela maioria dos pesquisadores acadêmicos, ou pesquisadores da universidade.

A visão que concebe a pesquisa colaborativa como um tipo de pesquisa construída em torno da ideia da realização de pesquisa com o professor é destacada por Desgagné et al. (2001) que justificam o surgimento desse tipo de pesquisa ao fato desta conseguir renovar a relação entre professor e pesquisador, em que o professor deixa de ser um objeto de pesquisa e se torna um parceiro de investigação, permitindo, assim, uma reflexão sobre a prática.

Franco (2005) realça a necessidade de uma metodologia, de caráter formativo e emancipatório, em que a investigação sobre a prática educativa contemple, dentre outros aspectos, a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados.

A pesquisa colaborativa seria então uma alternativa metodológica capaz de proporcionar reflexão, análise das práticas em sala de aula, investigação das

relações com as teorias de ensino-aprendizagem e os objetivos traçados pelos agentes do trabalho pedagógico, esclarecendo os desencontros entre meta pretendida e trabalho efetivamente realizado (HORIKAWA, 2008).

O professor, como responsável pelas atividades de ensino, deve ser um sujeito envolvido pelo prazer da descoberta e da investigação, pois, como pontua Veiga (2004),

A pesquisa é parte integrante do ensino, como meio necessário à problematização e compreensão da prática docente e, conseqüentemente, eleva a qualidade do ensino. As pesquisas que auxiliam a análise da prática e reorientam a ação estão conexas com o cotidiano do professor e podem provocá-lo a um novo tipo de docência. Construir um processo rigoroso de investigação sobre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina contribuirá para a busca de possibilidades inovadoras por parte do professor-pesquisador (2004, p. 23).

Assim sendo, é de suma importância promover oportunidades que possibilitem trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, tornando-se capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, consigam também adquirir capacidade para transformar seus contextos, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais (JESUS et al., 2005).

Enumo (2005) relata, ao discutir Mendes, Ferreira e Nunes (2003), que são necessárias políticas que promovam mudanças curriculares, de modo a efetivar a participação da família, capacitando as escolas, criando parcerias entre instituições do ensino fundamental e universidades, a fim de sanar as dificuldades da capacitação profissional em atender à população.

A relação estabelecida pela pesquisa colaborativa gera expectativas produtivas. Jesus et al. (2005) falam de suas expectativas de transcender a dualidade dos papéis da investigação e da prática, através de uma ciência educativa crítica, sem dissociar-nos das realidades políticas, uma vez que essa via oportunize aos envolvidos verem a si próprios e aos seus colegas como “solucionadores de questões coletivas” do cotidiano, trabalhando sempre com uma reflexão teórico-crítica.

A criticidade, desenvolvida na pesquisa ação colaborativa, permite aprofundar-se na práxis do grupo social em estudo, onde é possível extrair as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo que as mudanças serão então negociadas e criadas no coletivo (FRANCO, 2005).

Como Ibiapina (2008) afirma, é fato que a colaboração pressupõe a participação ativa de pesquisadores e professores, que serão levados a elaborar “(...) teorias sobre as suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta” (IBIAPINA, 2008, p. 19).

As pesquisas em educação, segundo Zeichner (2009), devem melhor contribuir com a aquisição de determinados conhecimentos e habilidades por parte dos professores em formação e seu subsequente uso nas salas de aula. Para que isso ocorra é necessário um profundo exame dos contextos nos quais os professores lecionam, o que justifica a metodologia adotada para a presente pesquisa, que oportuniza ambientes de discussão e reflexão ao permitir que o professor colaborador se expresse, tornando sua fala um instrumento indispensável ao aprendizado da reflexão de seus atos, sempre resultando na produção de conhecimentos imprescindíveis ao exercício de práticas pedagógicas.

2.2.1. Procedimentos, estratégias e ações: tecendo os caminhos percorridos

a) Condução dos procedimentos éticos

Inicialmente, o projeto do Oneesp foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, através do parecer 291/2011 (Anexo I). Em seguida, foi criado o Oceesp/Ogeesp, que negociou a anuência da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão (Anexo II). Essa subsecretaria indicou os participantes que foram devidamente informados sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa e os termos de consentimento livre e esclarecido (Anexo III) foram assinados pelos professores. Cumpre destacar que ambos os tipos de termos foram elaborados com base na resolução 196/96, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1996b), do Conselho Nacional de Saúde, prevendo gravação e autorização do uso das respostas dos participantes e desistência em qualquer momento da pesquisa e a suspensão do consentimento.

b) Local de realização da pesquisa

A Subsecretaria Regional de Educação de Catalão localiza-se no Sudeste do Estado de Goiás e na microrregião de Catalão, é uma entre as dezoito microrregiões de Goiás e agrega onze Municípios: Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Ipameri, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos (Mapa 1). Com exceção de Ipameri, que é jurisdicionado por outra subsecretaria regional de educação, os outros dez municípios são regidos pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão.

Os municípios que compõem a Subsecretaria Regional de Educação de Catalão, de acordo com o censo 2011 do IBGE, abrigam 124.607 habitantes, sendo Catalão o município com o maior número populacional, 88.353, e Anhanguera com a menor quantidade, 1.030 moradores.

Os serviços de Educação Especial estão divididos no atendimento ofertado pelo professor da SRM e o professor de apoio à inclusão, que exerce a função de prestar apoio na classe comum, com base em um trabalho de ensino colaborativo com o professor regente da sala em que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estiver matriculado, em busca de oportunizar melhores condições de aprendizagem a esse educando durante o processo de ensino comum. Esse profissional, no primeiro semestre de 2011, atendia um aluno e estava vinculado a uma turma específica, mas, a partir do segundo semestre do mesmo ano, passou a atender cerca de seis alunos, o que o tornou, muitas vezes, itinerante entre as salas de aula, devido ao fato de que nem todos os alunos público alvo da Educação Especial estão matriculados na mesma classe. Além deste, existe também em algumas instituições escolares o professor de SRM, que realiza o AEE no contraturno das aulas regulares.

De acordo com a Secretaria de Estado Gestão e Planejamento de Goiás (SEGPLAN-GO), o total de alunos matriculados no ensino especial era de 21.412 em 2011 e 63.433 em 2012, demonstrando um aumento significativo de matrículas de um ano para outro (Quadro 1), pois elas foram triplicadas.

Mapa 1 - Municípios Jurisdicionados à Subsecretaria Regional de Educação de Catalão



Fonte(s): SEPIN - SEGPLAN/Governo de Goiás.

Quadro 1 - Alunos matriculados na Educação Especial, no Estado de Goiás por dependência administrativa - 2000 a 2012.

ANO	EDUCAÇÃO ESPECIAL				
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
2000	-	5.301	1.274	658	7.233
2005	-	1.637	1.488	5.102	8.227
2007	9	5.448	5.737	5.557	16.751
2008	2	8.948	7.382	5.294	21.626
2009	6	7.327	6.928	2.702	16.963
2010	13	6.436	9.804	2.177	18.430
2011	17	6.984	11.945	2.466	21.412
2012	24	7.981	13.361	2.213	23.579

Fonte: MEC/INEP/SEE. Elaboração: SEGPLAN-GO/SEPIN /Gerência de Estatística Socioeconômica – 2012. Acesso no primeiro semestre de 2013.

Durante a pesquisa, buscamos conhecer os dados disponíveis no *site* da SEPLAN-GO sobre a matrícula na Educação Especial na microrregião de Catalão,

que engloba os municípios participantes desse estudo. Contudo, durante os anos de 2011 e 2012, esses dados sofreram constantes e significativas mudanças, pois encontramos números diversos, sem qualquer justificativa de modificação, o que demonstra a instabilidade das informações fornecidas sobre as matrículas dos estudantes público alvo da Educação Especial nos municípios estudados. Sendo assim, vamos apresentar três quadros em que constam os dados encontrados em 2011 (Quadro 2), em 2012 (Quadro 3) e, finalmente, a última consulta, realizada em maio de 2013 (Quadro 4).

Quadro 2 - Matrícula na Educação Especial - Número de Alunos Matriculados no ano de 2011 nos municípios jurisdicionados à Subsecretaria Regional de Educação de Catalão.

MUNICÍPIO	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Federal	Rede Particular
Anhanguera	-	1	-	-
Campo Alegre	25	16	-	-
Catalão	117	9	-	18
Corumbaíba	19	11	-	-
Cumari	10	2	-	-
Davinópolis	-	-	-	-
Goiandira	4	-	-	-
Nova Aurora	9	3	-	-
Ouvidor	10	-	-	-
Três Ranchos	10	5	-	-
TOTAL	204	47	-	18

Fonte(s): SEPIN - Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas - SEGPLAN / Governo de Goiás. Acesso no segundo semestre de 2011.

Vale destacar que o total da Rede Particular referente aos dados citados pertence ao município de Catalão, pois os outros municípios não apresentam matrícula, assim como os números de matrículas referentes a 2012, que só aparecem na coleta realizada no site no ano de 2013 (SEGPLAN-GO/ SEPIN). Notamos que em todos os quadros (Quadro 2, 3 e 4) existe um maior número de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na Rede Estadual nos anos de 2011 e 2012, condição inclusive que justifica a seleção pela Rede Estadual para a realização desse estudo, uma vez que a implementação de SRM nos municípios é um acontecimento recente.

Quadro 3 - Matrícula na Educação Especial - Número de Alunos Matriculados no ano de 2011 e 2012 nos municípios jurisdicionados à Subsecretaria Regional de Educação de Catalão.

MUNICÍPIO	Rede Estadual		Rede Municipal		Rede Federal		Rede Particular	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Anhanguera	-	-	1	-	-	-	-	-
Campo Alegre	24	-	16	-	-	-	-	-
Catalão	115	822	10	-	-	-	18	-
Corumbaíba	20	14	11	-	-	-	-	-
Cumari	10	-	2	-	-	-	-	-
Davinópolis	-	-	-	-	-	-	-	-
Goiandira	4	-	-	-	-	-	-	-
Nova Aurora	8	-	2	-	-	-	-	-
Ouvidor	10	-	-	-	-	-	-	-
Três Ranchos	10	-	5	-	-	-	-	-
TOTAL	201	836	47	-	-	-	18	-

Fonte(s): SEPIN - Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas - SEGPLAN / Governo de Goiás. Acesso no segundo semestre de 2012.

Quadro 4 - Matrícula na Educação Especial - Número de Alunos Matriculados no ano de 2011 e 2012 nos municípios jurisdicionados à Subsecretaria Regional de Educação de Catalão.

MUNICÍPIO	Rede Estadual		Rede Municipal		Rede Federal		Rede Particular	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Anhanguera	-	-	1	1	-	-	-	-
Campo Alegre	24	21	16	10	-	-	-	-
Catalão	115	118	10	77	-	-	18	17
Corumbaíba	20	13	11	23	-	-	-	-
Cumari	10	14	2	-	-	-	-	-
Davinópolis	-	1	-	-	-	-	-	-
Goiandira	4	0	-	-	-	-	-	-
Nova Aurora	8	5	2	2	-	-	-	-
Ouvidor	10	11	-	-	-	-	-	-
Três Ranchos	10	8	5	4	-	-	-	-
TOTAL	201	191	47	117	-	-	18	17

Fonte(s): SEPIN - Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas - SEGPLAN / Governo de Goiás. Acesso no primeiro semestre de 2013.

De modo diferente da realidade do restante do país, na microrregião de Catalão- Goiás as SRM chegaram primeiro às escolas estaduais. Isso talvez se justifique pela característica de que a municipalização do Ensino Fundamental não aconteceu por completo, pois, apesar do governo municipal se responsabilizar

essencialmente pelo Ensino Fundamental I e Educação Infantil, o Governo do Estado de Goiás, através da rede estadual, ainda mantém alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, apesar de ser responsável pelas escolas que ofertam o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, onde se encontra um maior número de alunos público alvo da Educação Especial.

No processo de implementação da educação inclusiva, segundo as gestoras da Educação Especial – Subsecretaria Regional de Educação de Catalão, foi constituída uma “Equipe Multiprofissional”, composta por diversos profissionais, dentre eles, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, intérpretes, pedagogos, etc. Nos anos de 2005 e 2006, a Secretaria Estadual de Educação implantou as salas de recursos, em parceria com o MEC e o INES. Na região foco deste estudo a primeira sala foi designada para a escola de referência de inclusão escolar em Catalão e se destinava ao atendimento dos alunos surdos. Em 2009, iniciou-se a implantação das SRM em articulação com a política do Ministério da Educação. As SRM vieram determinadas pelo MEC via Secretaria de Educação, por meio da Coordenação de Ensino Especial, de acordo com o censo escolar de cada escola, sendo contemplada a que tivesse o maior número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (TARTUCI, 2012).

c) Participantes

Os sujeitos dessa pesquisa são os professores de salas de recursos e/ou SRM da região de Catalão-GO. Todas as participantes são do gênero feminino.

O levantamento realizado junto à Subsecretaria Regional de Educação e Cultura de Catalão-GO, no ano de 2011, totaliza dezessete professoras que perfazem nosso grupo amostral no ano de 2011 e treze em 2012 (Quadro 5), distribuídos nos municípios jurisdicionados à regional e que participaram dos encontros promovidos pelo Oceesp para a realização das entrevistas coletivas.

O perfil profissional das professoras de AEE em SRM, participantes da pesquisa (Quadro 6), demonstra a formação inicial, e ainda revela se essa professora possui vínculo efetivo ou temporário, além da quantidade de tempo de atuação como docente.

Quadro 5 - Professoras de salas de recursos multifuncionais e/ou Salas de Recursos distribuídas por Municípios da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão no ano de 2011 e 2012.

MUNICÍPIO	NÚMERO DE PROFESSORES	
	2011	2012
Anhanguera	-	-
Campo Alegre de Goiás	4	1
Catalão	8	8
Corumbaíba	2	-
Cumari	-	1
Davinópolis	-	-
Goianira	1	1
Nova Aurora	-	-
Ouvidor	1	1
Três Ranchos	1	1
TOTAL	17	13

Fonte(s): Ficha de identificação/Questionário do Oceesp/Ogeesp - 2011 e 2012.

Quadro 6: Perfil Profissional das Professoras de salas de recursos multifuncionais e/ou Salas de Recursos Participantes da Pesquisa em 2011 e 2012³.

PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E/OU SALAS DE RECURSOS	2011	2012
Vínculo empregatício – Efetivos	88,23%	84,61%
Vínculo empregatício – Temporários/contratados	5,89%	15,39%
Tempo médio de atuação na profissão docente	17 anos e 9 meses	13 anos e 4 meses
Formação acadêmica em Pedagogia	58,82%	69,23%
Formação acadêmica em Normal Superior	5,88%	-
Formação acadêmica em outros cursos de graduação	29,42%	30,77%

Fonte(s): Ficha de identificação/Questionário do Oceesp/Ogeesp – 2011 e 2012.

A maioria das docentes tem formação inicial no curso de Pedagogia, é possível perceber que o número de pedagogas aumenta em 2012, talvez em decorrência da exigência da Portaria Nº 4060/2011-GAB/SEE do governo do Estado de Goiás, expedida no segundo semestre de 2011, que prevê graduação em Pedagogia, com especialização em Educação Especial, para a modulação do docente para AEE. Além da formação acadêmica, fica evidente que o perfil destas

³ As informações específicas de cada participante sobre seu perfil profissional estão demonstradas no Apêndice I.

professoras sofre mudanças significativas de um ano para outro, o que demonstra a grande rotatividade desses profissionais no cargo (Apêndice I).

d) Caracterização da coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumentos⁴:

- Ficha de identificação: Esta ficha foi utilizada para todos os participantes da pesquisa com a finalidade de coletar dados sobre formação acadêmica e informações sobre os alunos público alvo da Educação Especial que estes profissionais atendem tanto na Educação Especial quanto no ensino regular (Apêndice II);

- Entrevistas coletivas: Por meio de questões disparadoras, baseadas em eixos temáticos (Apêndice III), estas entrevistas foram realizadas com o objetivo de obter dados sobre a organização do trabalho pedagógico e as relações existentes entre currículo, planejamento e ensino das SRM e da sala comum.

Os encontros para coleta de dados aconteceram nas dependências físicas da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão e foram baseados em entrevistas coletivas. Os contatos de organização dos encontros passaram a ser feitos com a coordenadora da Educação Especial da Subsecretaria de Educação de Catalão.

Durante as reuniões do Oceesp foram utilizados materiais como: filmadoras e gravadores para registro dos encontros, das entrevistas coletivas, que depois foram transcritos e analisados. Também foram utilizados na realização da pesquisa papéis, lápis coloridos, tesouras, colas e cartazes, materiais que foram utilizados pelos participantes na categorização dos dados durante os encontros. Contamos com o auxílio dos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão – NEPPEIn, que também são componentes do grupo de pesquisadores do Oceesp, para realizarmos as diversas atividades em todos os encontros.

⁴ Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram cedidos pelo Oneesp e sofreram algumas modificações específicas para a aplicação particular no Ogeesp/Oceesp.

e) Entrevistas coletivas

Realizamos entrevistas coletivas com a finalidade de desenvolver um processo de compreensão da organização do trabalho pedagógico das SRM, através dos professores de AEE, isto é, a partir do próprio ponto de vista dos professores.

Ibiapina (2008) utiliza de uma base teórica (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 261-262) para suscitar as ações reflexivas que são propostas para as sessões intrapessoais nas entrevistas coletivas, em que acontecem as etapas de descrição, informação, confrontação e reconstrução das práticas observadas e isso acontece por meio de perguntas que são pedagogicamente importantes para o processo de desenvolvimento do pensamento.

Utilizamos, então, um roteiro com questões disparadoras (Apêndice III), que foram elaboradas de acordo com os eixos do Projeto do Oneesp (MENDES, 2010a). Durante os encontros, fizemos as perguntas que instigaram as professoras a descreverem suas práticas pedagógicas e as condições políticas e sociais nas quais estavam inseridas. Em seguida, trouxemos estudos e pontuações da legislação nacional e estadual que pudessem subsidiar as discussões que apareceram no momento anterior para que, em seguida, pudessem refletir com base naquilo que eles mesmos suscitaram durante os encontros e, assim, realizarmos a confrontação com base na temática estabelecida, a organização do trabalho pedagógico nas SRM.

Cinco encontros aconteceram durante o segundo semestre de 2011 e três no primeiro semestre de 2012. Nesses períodos, os encontros foram realizados com o grupo de professores que atuam nas salas de recursos e/ou SRM (Apêndice IV) e nas entrevistas foram focalizados temas como: a organização do trabalho pedagógico, atuação docente, ensino e currículo, para esta pesquisa.

As entrevistas gravadas totalizaram aproximadamente 15 horas e 27 minutos. Estas foram transcritas segundo as normas de Manzini⁵ disponibilizadas pelo Oneesp. As mais usadas nas transcrições foram: Utilização de letra maiúscula

⁵ Este texto fez parte do material utilizado pelo Professor Eduardo Manzine para obtenção do título de Livre-docência em Educação intitulada "A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise", pela Unesp de Marília e foi disponibilizado no âmbito do Projeto do Oneesp.

para representar ênfase nas palavras ou sílabas pronunciadas; Dois pontos seguidos quando acontece o alongamento de uma vogal durante a fala; Parênteses duplos para inserir comentários explicativos do analista e reticências para indicar que foi transcrita apenas um trecho do relato.

f) Procedimento de análise de dados

O procedimento de análise de dados utilizado se baseou na exploração das entrevistas coletivas transcritas (Apêndice III), em que buscou-se encontrar aportes significativos nos relatos das professoras, cujas incidências apresentavam significados para o objetivo analítico escolhido. Em suma, o objetivo é encontrar frases, palavras, expressões que sejam significativas em relação a temática pesquisada e estudada, observando com que frequência esses aportes significativos são encontrados nas falas dos participantes, não para contabilizar, mas para confirmar ou refutar uma opinião ou posicionamento coletivo do grupo entrevistado na pesquisa. A partir disso, excertos de relatos são selecionados, de modo que estes sejam representativos dos demais depoimentos em que determinada temática foi discutida. As fases que compõe esse procedimento são basicamente a pré-análise e a análise, sendo essas mediadas por um caráter exploratório e interpretativo do pesquisador.

Com base nisso os excertos são divididos em categorias que vão subsidiar as discussões sobre a temática pesquisada. Essas categorias são criadas com base nas problematizações e intenções de estudo da pesquisa realizada.

Em nossa pesquisa, as categorizações dos dados foram norteadas pelos eixos de investigação do projeto do Oneesp, que problematiza em suma: o AEE em SEM; a avaliação do estudante público alvo da Educação Especial e a formação de professores para a inclusão escolar (MENDES, 2010a). No nosso caso, caracterizamos os resultados, com foco na organização do trabalho pedagógico no AEE em SRM, o que compreende os eixos 1 e 2 do projeto do Oneesp – AEE e avaliação do aluno público alvo da Educação Especial, respectivamente.

Desse modo, esses eixos assinalaram nossas categorias a priori sobre os dados obtidos das transcrições das entrevistas coletivas (Apêndice III), na pré-análise, sendo que essa fase foi realizada pelas pesquisadoras e também pelas professoras colaboradoras que utilizaram as entrevistas transcritas, após termos

substituído os nomes verdadeiros por nomes fictícios e realizaram uma análise de seus próprios relatos em que identificaram significados e categorias importantes em relação à temática trabalhada, selecionaram as falas mais representativas e estas foram recortadas e coladas em cartazes que subsidiaram discussões.

Com base nessa primeira fase, em seguida houve a análise, que contou com uma exploração do material já analisado e uma nova busca por parte das pesquisadoras somente, em que o tratamento dos resultados aconteceu de forma mais específica, propiciando subsídios para novas discussões, com base em uma análise mais densa e contextualizada com os referenciais teóricos que forneceram aporte às pesquisadoras para a interpretação dos dados. Assim, iremos apresentar, em seguida, os resultados e discussões encontrados nesse material coletado e analisado.

3. O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presença de alunos com NEE com certeza mobiliza a escola e mais intensamente as turmas desses alunos. As necessidades específicas apresentadas por eles geram a necessidade de flexibilizar tempos, espaços e práticas pedagógicas, configurando novas dinâmicas de organização escolar. Contudo, tais flexibilizações devem ser propostas com a perspectiva de garantir processos de ensino/aprendizagem (CARNEIRO, 2012, p. 525).

Neste capítulo apresentaremos os resultados, discussões e análises das entrevistas coletivas realizadas com os professores de SRM⁶. Os dados foram sistematizados utilizando a associação de ideias e a busca de núcleos de sentidos inseridos em uma comunicação, cujas incidências ou frequências de aparição apresentavam significados para o objetivo dessa pesquisa. A organização da sistematização em categorias se deu a partir das questões temáticas que geraram as sessões de discussões nos encontros com os professores, nos quais abordamos acerca da organização do trabalho pedagógico nas SRM.

As SRM foram implementadas com a intenção de subsidiar de forma técnica e pedagógica os serviços a serem desenvolvidos no AEE, com vistas a favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular (ALVES, 2006).

Assim, a organização do atendimento especializado deve ser planejada pensando nas peculiaridades de cada aluno, que mesmo possuindo deficiências semelhantes podem apresentar formas distintas de aprendizagem (ROPOLI, 2010). A organização do trabalho pedagógico nas SRM deve ser caracterizada por sua natureza pedagógica (BRASIL, 2001c), do planejamento à avaliação do aluno público alvo da Educação Especial.

Consideramos que o planejamento do trabalho pedagógico irá abranger, nas SRM, desde os critérios de organização do tempo, espaço e distribuição dos alunos, a metodologia, elaboração das atividades, estratégias e ações que serão realizadas e a organização, seleção e produção de recursos que serão utilizados no AEE. Diante disso, a análise a ser apresentada se organiza em dois aspectos e tem como

⁶ Durante a pesquisa contamos com a participação de professores de salas de recursos e salas de recursos multifuncionais. Contudo, no decorrer do texto nos referimos as docentes colaboradoras como professoras de SRM.

foco o planejamento: um para o funcionamento espacial, temporal e distribuição de alunos no AEE e, outro para as práticas pedagógicas a serem realizadas nesse atendimento.

Uma característica específica da gestão espacial na SRM, é que o autor da organização desse espaço físico e de como se dará o funcionamento da sala é o próprio professor. Justifica-se, assim a intenção aqui colocada de demonstrar como se dá o planejamento do professor de SRM, da organização do funcionamento à elaboração das metodologias que serão desenvolvidas no AEE.

O planejamento irá influenciar na organização do trabalho pedagógico como um todo nas SRM, visto que ele precede a ação nessas salas e ao mesmo tempo é essa ação de planejar que definirá a melhor forma de trabalho, não apenas em relação às metodologias e atividades de ensino a serem desenvolvidas com o aluno, mas também o melhor modo de organizar o funcionamento dessas salas de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos respondendo as suas necessidades educacionais.

Leal (2005) explicita em seus estudos que planejar é prever o que irá acontecer e, para além disso, é refletir sobre a própria prática educativa, uma vez que ao planejar o docente vive a experiência de pensar no que irá acontecer com base em uma reflexão sobre aquilo que já aconteceu. Por esse motivo o planejamento é um processo que requer principalmente atenção à “(...) organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro” (LEAL, 2005, p. 1).

O planejamento, portanto, relaciona-se à formulação dos objetivos de ensino e explicitação das concepções que os professores de Educação Especial possuem sobre as metas que ele pretende alcançar e de acordo com Baú e Kubo (2009) possibilita aferir a qualidade da intervenção que está sendo realizada por esses docentes.

3.1. Planejamento do funcionamento espacial, temporal e distribuição de alunos na sala de recursos multifuncionais

A organização do espaço e da funcionalidade de um ambiente educativo não deve ter um fim em si mesma, mas estar correlacionada com os objetivos

educacionais a que se pretende. Afinal a construção e a organização dos espaços escolares, entre eles a SRM, devem possibilitar atividades de ensino que favoreçam o acesso ao conhecimento. “O desafio de levar os sujeitos a tornar-se parte da produção pedagógica, individual e social e resgatar a dimensão pedagógica do espaço social escolar, significa compreendê-lo por sua natureza política e pedagógica” (ROSA; GALERA, s.d., p. 7).

Para isso é preciso organizar o espaço escolar de modo a atentar para a importância de se buscar garantir a promoção do desenvolvimento global do estudante e com isso favorecer sua socialização e autonomia.

Os aspectos levantados pelas professoras⁷ no que tange à organização do funcionamento das SRM são em relação ao tempo disponível para o AEE e, em consequência disso, os critérios utilizados nas distribuições dos alunos em atendimentos em grupo e/ou individuais.

As docentes relataram algumas formas de organizar o tempo disponível para o atendimento e a maioria delas pontuou que a duração do atendimento é de quatro horas semanais, como coloca a professora Wanda:

Excerto 1: O meu, cronograma, eu fiz ele de acordo com as orientações que vieram nas diretrizes agora de 2012, que é no mínimo duas horas/aula pra cada aluno. Então vai dar quatro horas/aulas por semana pra cada aluno. (Professora Wanda - VI Encontro - 2012)

Como a professora relata, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012 apontam como atribuição do professor da sala de recursos “Atender aos estudantes, no mínimo, duas vezes por semana perfazendo um total mínimo de quatro horas semanais (conforme demanda) (...)” (GOIÁS, 2011b, p.145).

A organização da duração do atendimento acontece também “conforme a demanda” (GOIAS, 2011b), ou seja, em relação à quantidade de alunos e/ou a diversidade de deficiências, além do tempo que o professor dispõe para realizar esse trabalho.

Excerto 2: ... eu atendo de duas a três horas por semana, o certo é quatro horas mas infelizmente pela quantidade de alunos não tem como estar dando conta. (Professora Aparecida - I Encontro - 2011)

⁷ Optamos por utilizar artigo feminino para nos referirmos às participantes pelo fato de todas serem gênero feminino.

Excerto 3: ... Eu pego todos os dias de segunda a sexta, quarenta minutos, dividi assim o tempo, pra atender a todos é quarenta minutos. (Professora Luciana - IV Encontro - 2011)

As docentes Aparecida e Luciana afirmam que diminuíram a duração do atendimento aos alunos em busca de conseguirem, ainda que em um tempo menor, atender a todos eles. Isso demonstra que muitas vezes o professor necessita optar por alternativas que nem sempre são ideais, o que retarda os resultados buscados uma vez que o número de alunos altera a dinâmica de seu trabalho.

O tempo disponível se torna ainda mais crítico, no ano de 2012, com a mudança de carga horária do professor da SRM, fazendo com que este reduza de forma significativa a quantidade de tempo destinada à oferta do AEE de 2011 para 2012.

Excerto 4: ... eu tenho aluno que precisa de atendimento três vezes na semana. Mas é o máximo que eu atendo, porque se não vai cansar e não vai adiantar nada, não vai ter retorno nenhum. ... o horário é o mesmo, duas horas. Duas horas tem uma turma, depois duas horas tem outra turma. (Professora Isabela - I Encontro - 2011)

Excerto 5: Meu tempo de atendimento é uma hora pra cada aluno e se for dupla também é uma hora. (Professora Isabela - VI Encontro - 2012)

O relato da professora Isabela demonstra que houve uma modificação pontual na duração do AEE, que no ano de 2011 já se demonstrava insuficiente e que, no ano seguinte, tornou-se uma questão ainda mais problemática.

Para que possamos entender melhor a alteração na carga horária do professor da SRM em Goiás no ano de 2012, apresentamos a explicação dada pela professora Wanda:

Excerto 6: Posso explicar? Bom na verdade o professor que trabalha quarenta horas ele faz/ ele ganha por vinte e oito aulas e doze horas atividade. Como agora sessenta, esses vinte é equivalente a substituições. Seriam mais quatorze aulas. Na verdade você estaria respondendo por três turnos. Não que você fosse lá os três turnos porque a hora atividade é só um terço que é cumprido obrigatoriamente na escola. O restante é pra estudo e pra planejamento. Agora ((em 2012)) com quarenta horas é:: nós vamos fazer vinte oito aulas, hora-aula e fica doze que são hora atividade. Obrigatoriamente na escola quatro horas, que seria um terço. Então vai dar sete turnos, distribuído em sete turnos. Trinta e duas hora/aula. Porque a nossa aula não é sessenta minutos, ela é cinquenta. Então vai dar trinta e duas hora/aula. Sete turnos, que seriam sete turnos. ... Porque você tem/ não é só planejamento e atendimento com o aluno. Eu tenho que trabalhar com professor regente, eu tenho que trabalhar com o professor de apoio. Eu tenho que trabalhar com as famílias do aluno. Agora com vinte e oito aulas, trinta e duas se eu incluir o meu planejamento com o aluno, eu fico por conta do aluno. Eu não tenho como sair da sala pra estar fazendo esses outros trabalhos porque eu tenho aluno pra todos os horários. (Professora Wanda - VI Encontro - 2012)

Com base nesse relato, é possível percebermos que, muitas vezes, o tempo não é suficiente para atender a todos os alunos, ou é insuficiente para desenvolver as demais atribuições demandadas a esse professor pela legislação (BRASIL, 2009a). Isso porque o trabalho do professor de SRM vai além da atividade de complementação e suplementação curricular realizada no AEE com o aluno público alvo da Educação Especial, posto que esse docente, mantendo uma atuação de caráter pedagógico, deve trabalhar como gestor de todo o trabalho a ser desenvolvido com esse aluno, através da orientação de professores regentes de sala comum e professores de apoio à inclusão, além do trabalho que deve desenvolver com a família.

A despeito das atribuições referidas, as professoras participantes do estudo explicitaram que seu trabalho está centrado nas atividades direcionadas ao aluno, pois são muitas atribuições considerando-se o escasso tempo, que inviabiliza um trabalho colaborativo com os demais agentes envolvidos na educação desses alunos, ou seja, as condições de trabalho dificultam que se estabeleça uma relação de colaboração entre o ensino comum e a Educação Especial visando à escolarização desses alunos.

A carga horária de trabalho remunerada do professor de sala de recurso não propicia que ele desenvolva suas atribuições, ainda que saibamos que essas envolvem um leque amplo de atuação e que não é possível ser desenvolvido por apenas um profissional. O que se percebe é que esse professor acaba por assumir o papel de uma modalidade de educação, que é a Educação Especial. Sobre esta questão, Saviani (2003) evidencia que

Na lógica do mercado, a educação é tratada como mercadoria, cujo valor se determina pelo tempo socialmente necessário para sua produção. Predomina a busca por melhor relação custo/benefício, que se situa no menor dispêndio de tempo possível, com o máximo de "eficiência". (SAVIANI, 2003, p. 7).

As condições de trabalho do professor, inclusive a carga horária, seguem exatamente essa lógica: um número menor de professores, com a menor carga horária para atender a um número maior de alunos, o que os leva também a diminuir o serviço de Educação Especial, assim caberá ao professor organizar esse tempo de modo a produzir o melhor resultado. É evidente que apenas aumentar a duração do AEE não irá solucionar todos os complicadores na oferta,

afinal, a quantidade de tempo é um dos fatores que são problematizados nas falas das professoras e que dificultam a realização do atendimento de qualidade a todos os discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo as docentes, mesmo com inúmeras formas de organização encontradas, se consideradas a quantidade e a diversidade de alunos e a dificuldade de frequência destes nos atendimentos, é impossível ofertar esse apoio pedagógico da maneira como ele é proposto pela legislação (BRASIL, 2009a).

Excerto 7: Eu acho que duas horas é muito cansativo tanto pra gente, quanto pra eles. Eu quero rever isso daí no próximo semestre. Eles cansam muito percebi isso, que é muito desgastante tanto pra gente quanto pra eles. E:: só/ se você dividir em mais dias, a dificuldade, porque pai leva e pai busca, a maioria deles, mesmo os do ensino médio. Eles não andam sozinhos. E aí, por exemplo, se eu colocar quatro dias de uma hora, por cada atendimento eles não vão. (Professora Natália - I Encontro - 2011)

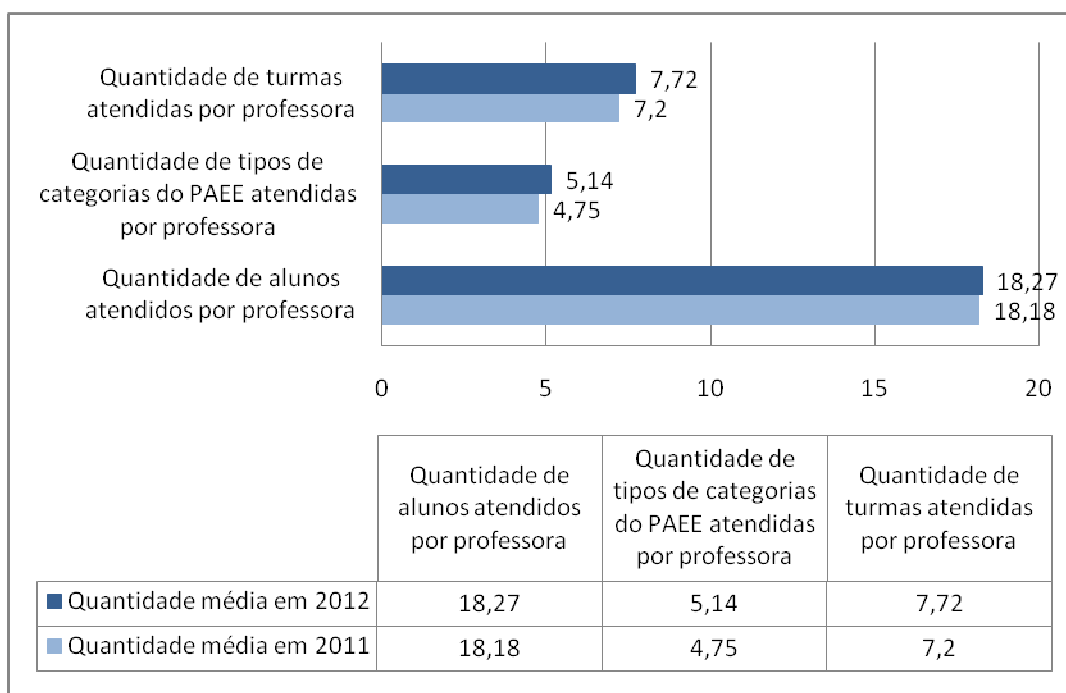
Excerto 8: E aí o que eu acho é complicado, é a questão do tempo, da temporalidade. Porque tem crianças que o tempo que você estabeleceu que vem, ele é suficiente pra ele, mas tem aquele que você tem que respeitar a temporalidade dele em aprender, em fazer. Às vezes torna-se pequeno aquele tempo. (Professora Isabela - IV Encontro - 2011)

Excerto 9: Eu acho assim o seguinte a gente está com um número muito grande de aluno. O que acontece? A semana tem só cinco dias. Então o tempo se torna insuficiente por quê? Porque precisa estar mais tempo sendo avaliado. Então assim, o número grande de alunos, de diversidades de séries. Por exemplo, da primeira fase, da segunda fase, fazem com que esse tempo seja insuficiente sim, visto que, esse aluno na frequência dele ele nem sempre vai todos os dias da semana, ele falta, tem os problemas. (Professora Sandra - IV Encontro - 2011)

Nota-se que no ensino ofertado a estudantes público alvo da Educação Especial é essencial que exista uma plasticidade de horários em função das particularidades de aprendizagem apresentadas por esse público. Para além disso, quando pensamos nesse serviço de apoio, fica difícil entender como poderá um único profissional ser capaz de trabalhar com diferentes necessidades educativas e diversos níveis de escolaridade (Gráfico 1).

Os dados demonstrados no gráfico 1 revelam que as professoras atenderam em média dezoito alunos, tanto em 2011 quanto em 2012, o fato interessante é que nos dois anos a quantidade de alunos atendidos foi a mesma, e que, como já comentamos, houve uma modificação significativa na carga horária das professoras, e, portanto, em 2012, ainda que com uma carga horária menor, o número de estudantes não se alterou, o que confirma a declaração da professora Wanda (Excerto 6) que conta que, em 2012, não conseguiu desenvolver outros trabalhos por ter atendimentos a alunos em todos os seus horários.

Gráfico 1 - Demonstrativo da quantidade média dos tipos de categorias do público alvo da Educação Especial, número de turmas e quantidade de alunos atendidos por professora de salas de recursos multifuncionais.



Fonte: Ficha de inscrição do Observatório Catalano de Educação Especial – 2011 e 2012.

Frente a essa configuração do trabalho dessas professoras em vista da carga horária, cada uma delas atende, em média, cinco tipos de categorias do público alvo da Educação Especial diferentes, dentre essas, as mais citadas pelas docentes são: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva ou surdez, deficiência física e hiperatividade. Além disso, os alunos público alvo da Educação Especial atendidos na SRM estão também matriculados no ensino regular em diferentes turmas, e, por assim ser, cada professora de SRM atende em média, aproximadamente, oito tipos de turmas diferentes às quais seus alunos público alvo da Educação Especial pertencem. Portanto, além da gama de atribuições que essas professoras devem realizar, seu trabalho direto com os alunos exige uma polivalência de ações, devido à quantidade de alunos e à diversidade de turmas e deficiências, exigindo dessas docentes uma atuação e, consequentemente, uma formação que propicie às mesmas atender a toda essa demanda.

Milanese (2012) explica em seu estudo desenvolvido no município de Rio Claro no Estado de São Paulo que as professoras de sala de recursos também enfrentam essas dificuldades vivenciadas pelas professoras de Goiás, e, visando lidar com isso, buscam alocar o aluno, ou seja, se recebem um aluno em sua sala

com alguma deficiência a qual não conseguem dominar, que não possuem conhecimentos suficientes para ensiná-lo, encaminham o mesmo para outra sala em que haja uma professora capacitada a trabalhar com ele.

Partimos do pressuposto de que a forma de organização apresentada no referido município paulista ocorre em razão da formação de professores do Estado de São Paulo, que ofertava nos Cursos de Pedagogia a habilitação em Educação Especial (áreas específicas) até a publicação da Resolução CNE/CP N. 1, de maio de 2006 (BRASIL, 2006b) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que indicou que as habilitações existentes deveriam entrar em regime de extinção após a publicação da resolução.

Em Goiás, conforme Tartuci (2012), as duas maiores universidades não ofertavam habilitação em Educação Especial (áreas específicas) no Curso de Pedagogia e, portanto, havia escassez de formação tanto inicial quanto continuada nessa área. Tal condição sugere que, diferente do Estado de São Paulo, em Goiás as professoras não buscam a estratégia de organizar as salas de recursos de forma categorial, a fim de solucionar uma das dificuldades em compreender e atuar com alunos com diferentes tipos de categorias do público alvo da Educação Especial, em razão de sua própria formação. A esse respeito uma das professoras com um longo histórico de atuação na Educação Especial afirma que realiza esse trabalho porque possui uma experiência que lhe permite se desdobrar pra conseguir atender a todos os alunos.

Excerto 10: Às vezes eu tenho que trabalhar com uma diversidade de deficiência muito grande ao mesmo tempo, mas eu faço isso em função da minha prática que eu tenho. Então, eu dou conta de fazer isso, mas quem não, quem é novato eu falo pra não fazer isso que não dá certo. É bem complicado. A gente tem que se desdobrar, é por isso que eu vivo doente. (Professora Isabela - IV Encontro - 2011)

Assim, embora a legislação defina que o professor de salas de recursos tenha como uma de suas atribuições a responsabilidade de organizar esse serviço (BRASIL, 2009a; GOIÁS, 2011b), ela lhe permite decidir a melhor forma de estruturar o atendimento, estabelecendo seus próprios critérios que vão caracterizar o serviço que irá prestar como apoio pedagógico. A professora Isabela fala do significado dessa autonomia, que a leva a se desdobrar e, conseqüentemente, a viver doente. Essa situação nos incita a questionarmos sobre as possibilidades de

implementação de um serviço de qualidade desvinculado das condições concretas de trabalho dessas professoras.

A problematização do tempo disponível em relação à quantidade de alunos e às diferentes categorias de alunos, além da dificuldade com a frequência que esses alunos podem apresentar, tornam-se condicionantes da organização do trabalho pedagógico do professor, sendo necessário encontrar alternativas dentro dessas condições estabelecidas.

Afinal, como Saviani (2003, p.6) explica

O tempo de aprendizagem exige que se considerem os diferentes ritmos e experiências, carecendo de diferentes oportunidades, para a devida mediação entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que exige a mediação pedagógica. Relacionados aos diferentes tempos, há que se forjar os adequados espaços, com os imprescindíveis recursos.

Em busca de fornecer ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação espaços adequados à aprendizagem, como coloca Saviani (2003), as professoras das SRM elegem alternativas para otimizarem seu trabalho. Tendo em vista o pouco tempo disponível, as docentes utilizam de diversos critérios em busca de justificar seus modos de organização da SRM, dentre eles estão as caracterizações dos alunos por sua deficiência, pela idade, pela série e por nível de aprendizagem. Acreditamos que este último quesito é bastante variável e indefinido, desse modo, cabe problematizar o sentido atribuído por elas em relação ao “nível de aprendizagem”.

Excerto 11: Então cada criança que a gente trabalha tem um nível de aprendizagem. Às vezes eles estão no quarto ano, no quinto ano, mas o nível de aprendizagem deles é de primeiro, segundo ano. Então é:: a gente tenta trabalhar esse ensino com adaptações, num nível que cada criança está. Então é um trabalho direcionado mais nessa área. (Professora Aparecida - III Encontro - 2011)

Com base na explicação da professora Aparecida percebe-se que “nível de aprendizagem” está relacionado ao nível de conhecimento, aos saberes que o aluno possui, independente da série/ano em que está matriculado, e se baliza principalmente na deficiência que ele tem e que o “limita” a determinados saberes. Em suas falas, as professoras, demonstram como essas características adotadas podem ser usadas como táticas de organização da SRM.

Excerto 12: Através da idade, do ritmo de aprendizagem, dos laudos, das séries, do ano, o tipo de deficiência, do comportamento também. Por exemplo, quem vai participar daquele

grupo que tem muito aluno que poderá auxiliar o colega, eu trabalho muito nessa parte aí que o colega auxilia e motiva o outro. Essa motivação pra eles representa grande parte da educação e da aprendizagem. (Professora Sandra - VI Encontro 2012)

Excerto 13: Outro critério que eu adotei também, por exemplo, eu tenho uma aluna com baixa visão e eu tenho uma aluna disléxica que tem problemas, assim tem muito receio de leitura e tudo. Mas com a aluna com baixa visão, ela lê pra ajudar a aluna com baixa visão. Então a aluna com baixa visão digita, a aluna com dislexia corrige o texto pra ela, então ela nem percebe e está fazendo o trabalho. (Professora Wanda - VI Encontro - 2012)

Como é possível evidenciar nos excertos acima, as educadoras demonstram utilizar como estratégia o atendimento em grupo e a tutoria de colegas. Assim, mesmo frente à diversidade de alunos e à dificuldade em lidar com o “comportamento” destes, as docentes conseguem empregar uma dinâmica de colaboração para a aprendizagem entre eles, em que, além de partilharem de uma experiência de convivência e de socialização dentro da sala de recursos, ainda auxiliam uns aos outros em suas “limitações”, ou seja, por aproximação das “necessidades educacionais especiais” ou pelo tipo de “trabalho previsto”, no caso apresentado pela professora Wanda, o agrupamento das alunas com dislexia e com baixa visão se dá em razão do trabalho proposto, “a leitura”. Esses modos de organização dos agrupamentos estão previstos na legislação estadual em Goiás:

Agrupar os estudantes para o AEE – realizado no turno de ampliação da aprendizagem – por tipo de déficit, sendo possível também um agrupamento em resposta às necessidades comuns mesmo entre estudantes com mais de um tipo de deficiência (por ex.: estudantes com deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento em um mesmo grupo para um trabalho relacionado ao desenvolvimento da linguagem) (GOIÁS, 2011b, p.146).

Reunir os alunos por tipo ou características de suas categorias semelhantes seria também a opção de auxiliar o professor a trabalhar melhor com essa heterogeneidade de deficiências, idades e, também, séries em que os estudantes estão matriculados, além de auxiliar na distribuição dos alunos por meio do “comportamento” que apresentam ou da deficiência, organizando o grupo com aqueles mais e menos ativos.

Excerto 14: Eu não tenho crianças, então eu trabalho muito em duplas, é porque, eu acho assim, eu pego muito aquele caso, um estimula o outro. Então informa aquele aluno que tem interesse por música, por DANÇA, eu coloco a duplinha porque um ajuda o outro. Tem um que lê, o outro é copista, aquele que lê, o outro vai e copia o texto. Sabe eles trabalham juntos, montam frases juntos, então assim, pra mim, tem surtido efeito nesse crescimento em grupo. (Professora Mariana - VI Encontro - 2012)

Nesse caso, o critério de organização é a diferença, mas não qualquer diferença, é aquela que possibilita a cooperação – “aquele que lê” e o outro que “copia o texto”. Essa iniciativa tem suas vantagens e desvantagens no AEE, afinal, trabalhar em conjunto é uma oportunidade de grande valia para que estes educandos possam interagir de modo mais positivo e encontrar, no convívio com o outro, possibilidades anteriormente não vistas de forma individual. E, como é colocado por Joenk (2002, p. 10) com base em seus estudos sobre o pensamento de Vygotsky,

O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e promove o desenvolvimento.

Por isso, as experiências de aprendizagem em grupo são valiosas, pois estimulam a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos por meio da mediação que acontece através de elementos como “(...) o instrumento, que regula as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (JOENK, 2002, p. 10).

É apontada também, pelas professoras, a necessidade de um trabalho particular, pois as necessidades educacionais nem sempre serão semelhantes, o que pode sugerir um atendimento específico para aquele aluno.

Excerto 15: Dependendo do aluno, não tem como agrupá-lo em vários,é::: por exemplo, três alunos lá pra ser atendidos, dependendo do comprometimento dele ele tem que ser único naquele horário. Eu tenho uns alunos lá que o horário dele é único porque se eu agrupar, aí ele vai/ninguém sai com nada. (Professora Melissa - I Encontro - 2011)

Por esse motivo é que a maioria das professoras explica que atender de forma individual ou em grupo vai depender dos alunos que estão designados para aquela sala de recurso multifuncional , pois, com base nos critérios explorados por elas para essa distribuição dos alunos, a tentativa é ir em busca de otimizar as condições de tempo e espaço no AEE.

Excerto 16: É:: trabalho individual e trabalho também em grupo. O que eu, o que eu observo também é:: os que tem problemas de socialização, tenho que trabalhar em grupo. É:: aquele que tem déficit de atenção tem dia que eu trabalho com ele sozinho, tem dia que eu pego outras crianças. (Professora Aparecida - I Encontro - 2011)

A professora Aparecida aponta a possibilidade e a necessidade de serem ofertadas a um mesmo aluno duas formas de atendimento, individual e em grupo. Como é possível perceber, as professoras mantêm certa flexibilidade na organização do funcionamento da sala de recursos, sendo que esta organização irá depender do aluno que é atendido e das necessidades que ele apresenta, o que permitirá ao docente elaborar, produzir e organizar sua atuação (BRASIL, 2009a) conforme as condições concretas que são oferecidas para o desempenho de seu trabalho.

É responsabilidade da escola a oferta do AEE no ensino regular. Para tanto, a instituição de ensino deve colocar em seu projeto pedagógico os quesitos necessários para a organização desse tipo de serviço, mas isso, por si só, não soluciona os problemas enfrentados na oferta desse apoio pedagógico, pois a centralidade estabelecida pelo governo federal sob as SRM não permite um trabalho de qualidade que proporcione a aprendizagem de todos os alunos, por este ser um programa de “tamanho único” (MENDES, 2010a), que não valoriza as particularidades dos contextos sociais, culturais e econômicos em que é implementado e, por isso, é preciso considerar outras formas de organização dos serviços de Educação Especial.

Buscar excelência no ensino de alunos público alvo da Educação Especial envolve, também, a existência de condições favoráveis para que o professor possa desenvolver seu trabalho. Ele precisa contar com recursos humanos e físicos que poderão auxiliá-lo para que possa exercer, ainda que de forma protagonista, serviço de apoio à inclusão escolar, visto ser essa a função das SRM.

E, quando tratamos da priorização da sala de recursos como serviço de apoio, falamos principalmente do profissional docente que nela atua, uma vez que na legislação nacional (BRASIL, 2009a) e na política estadual (GOIÁS, 2011b), nota-se que existe uma diversidade de ações a serem desempenhadas por esse docente, o que exige desse profissional uma formação “ampla” para responder à polivalência do cargo e esse tipo de formação é uma questão a ser discutida. Existem muitas dificuldades em efetuar uma educação inclusiva e de qualidade capaz de atender a todas as necessidades dos alunos que estão hoje na escola de ensino regular, resultantes principalmente da falta de estrutura para o funcionamento das salas, da ausência de conhecimento, de formação inicial e até continuada dos docentes que atuam na Educação Especial.

O objetivo da oferta do AEE é favorecer o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, permitir que eles possam, através da SRM, alcançar a aprendizagem. Todavia, percebe-se que ao professor de SRM não é oportunizada e propiciada a instrumentalização para tentar alcançar esse objetivo, devido às condições de trabalho e atuação que ele enfrenta. Porém, ainda com essas limitações, podemos perceber que esse profissional tem buscado promover a inclusão escolar nas instituições de ensino regular.

Dado esse contexto, faz-se ainda mais importante realizar uma organização pedagógica que preze pelo ensino e a aprendizagem do aluno, pois é isso que irá garantir qualidade à escolarização do estudante público alvo da Educação Especial ajudando-o a constituir-se como sujeito social.

Para tanto, será necessário que o planejamento do funcionamento da sala e da metodologia a ser adotada no AEE seja comprometido e articulado pedagogicamente, capaz de prever e prover os elementos que serão utilizados na ação docente, seja ela individual ou conjunta com os outros professores, para que sejam identificadas as particularidades de cada aluno, objetivando a aprendizagem e a autonomia de cada um.

Isso porque, como esclarece Saviani (2003, p. 6. Grifo do autor),

O tratamento dispensado à relação tempo/espço/recursos funciona como um “termômetro”, indica a concepção de escola e trabalho pedagógico que alimenta as políticas educacionais adotadas, fornece a dimensão de proximidade/distanciamento entre os objetivos educacionais proclamados e os efetivamente perseguidos e realizados.

Sendo assim, com base nas problematizações sobre o planejamento do tempo, do espaço e dos recursos, bem como dos objetivos proclamados para o AEE nas SRM, é que buscamos compreender os modos de funcionamento dessas salas debatidos aqui. Desse modo, discutiremos a seguir as questões mais evidenciadas no planejamento em relação à prática pedagógica no AEE.

3.2. Planejamento das práticas pedagógicas: o ensino, os objetivos e o plano do atendimento educacional especializado

Assim como toda ação educativa, o AEE pressupõe uma organização pedagógica comprometida com seus objetivos, para isso é essencial que exista um planejamento que proporcione ao professor traçar os caminhos que serão percorridos para efetivar esse serviço de apoio pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico da escola é a expressão mais ampla e significativa de planejamento das ações educativas que irão acontecer em todo o ambiente escolar. Por este motivo, é essencial que todos os integrantes da unidade escolar possam, de forma coletiva, elaborar um projeto que seja capaz de salientar os contextos sociais, políticos e históricos, além de envolver as necessidades e interesses de todos os partícipes da comunidade escolar afim de unificar os conhecimentos e esforços de todos os envolvidos com a escola.

A escola inclusiva, por sua vez, configura novos espaços e a atuação de novos profissionais na escola regular, que são os professores de Educação Especial, das SRM. Em consequência disso, em uma escola regular inclusiva, o Projeto Político Pedagógico deve prever e prover recursos humanos e físicos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Desta feita, é de suma importância que os professores de SRM, e os demais atores da comunidade escolar, busquem favorecer a democratização do ensino na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Nessa pesquisa evidenciamos que essa não é uma prática comum entre as professoras de SRM, pois apenas uma delas, que por sinal já atua durante um longo tempo nessa função, citou a participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola da qual faz parte.

Excerto 17: Então, eu comecei desde o início do ano esquematizar o plano de ação, como foi cobrado de todos os outros professores, eu também quis fazer parte do PPP da escola. Então, eu organizei meu plano de ação anual que/ qual é minha proposta pra sala de AEE esse ano e estou tentando organizar meu trabalho, meu planejamento em cima do meu plano de ação. Está certo que cada dia você recebe, durante o ano você está sempre recebendo alunos, então você tem que estar buscando ali as formas que você vai trabalhar. (Professora Wanda - III Encontro - 2011)

É por meio da participação do Projeto Político Pedagógico da escola que o professor da SRM irá encontrar possibilidades para a promoção de recursos pedagógicos e para a elaboração de metodologias diversificadas que possam contar com o apoio da equipe escolar. Afinal, é esse instrumento que irá demonstrar as características das vivências da escola e

Sua importância, entre outros aspectos, reside no fato da escola gerir suas ações com base num diagnóstico de sua realidade educacional, de modo que, a partir desse conhecimento, a comunidade escolar possa coletivamente identificar suas dificuldades com vistas a propor soluções (MELO; MARTINS, 2007, p.116-117).

O AEE necessita estar integrado à proposta pedagógica da instituição escolar (BRASIL, 2008b), o que se justifica quando definimos esse atendimento como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (BRASIL, 2011d) de acordo com a realidade da escola e do aluno.

Penteado (2003), em seu estudo sobre planejamento, utiliza a distinção feita por Fusari (1984) sobre plano e planejamento, a qual exploraremos aqui também para explicar melhor esses dois elementos. Para Fusari (1984), plano e planejamento são complementares, mas se distinguem, pois, enquanto o planejamento é o processo de realização de ações e situações do cotidiano da relação professor-aluno, o plano de ensino será o momento de documentar as propostas de trabalho. Sobre isso, a legislação estadual pontua que “O planejamento e a formação continuada são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e devem ser estabelecidos no projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar” (GOIÁS, 2011b, p. 75).

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 indica que o plano do atendimento deve contemplar a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos para a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de cuidar do planejamento das atividades a serem realizadas: avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária (BRASIL, 2010a).

Inclui-se ainda, na Nota Técnica, a indicação de que, ao contemplar no Projeto Pedagógico da Escola a organização da prática pedagógica do AEE em SRM, além do plano de AEE, conste:

- a) *Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade*, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;
- b) *Articulação e interface* entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;
- d) *Existência de espaço físico* adequado para a sala de recursos multifuncionais; *de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos* específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade (BRASIL, 2010a, p. 6-7. Grifo nosso).

Vale destacar que a referida Nota Técnica (BRASIL, 2010a) indica a necessidade de que sejam contemplados no projeto os “(...) referenciais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que fundamentam sua organização e oferta” (BRASIL, 2010a, p. 5), além de constar nos projetos daquelas escolas que não tenham SRM “(...) a informação sobre a oferta do AEE em sala de recursos de outra escola pública ou em centro de AEE” (BRASIL, 2010a, p. 6), portanto é destacada a importância de se garantir o planejamento desse serviço, ou seja, o AEE dos alunos “público alvo de Educação Especial” nos projetos das escolas em que esses alunos estejam matriculados.

Para que o professor de SRM possa realizar seu planejamento como um processo geral, ele necessita de um plano, chamado então de *plano do atendimento educacional especializado*, que irá descrever e documentar as diretrizes de como se dará a organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na SRM. É atribuição do professor desta sala elaborar e executar este plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2009a).

Plano especializado, como o próprio nome define, deve atender às características, interesses e capacidades específicas de cada aluno, acatando as exigências da Declaração de Salamanca (1994), que designa uma pedagogia centrada na criança e que procure sanar as necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

A interpretação feita sobre o termo “especializado” nem sempre se liga à concepção de “individualizado”, o que permite a algumas professoras fazerem seu

plano de atendimento por grupos de alunos, por tipos de categorias do público alvo da Educação Especial, por deficiência, centrando na SRM e não no aluno.

Excerto 18: O planejamento é feito assim, pra um grupo, é::, eu atendo é::, deficiência intelectual, hiperatividade, deficiência visual, síndrome de Down e dislexia. Em torno mais ou menos de vinte alunos. (Professora Clotilde - III Encontro - 2011)

A organização do trabalho da professora para fazer o plano de atendimento é norteada pelos mesmos aspectos da organização de agrupamento de alunos discutida no subitem anterior. Assim como ela monta o agrupamento de alunos de acordo com a categoria do estudante, ela também fará o plano para este mesmo grupo. Verifica-se que esse tipo de organização, para além de uma interpretação do conceito de “plano educacional especializado”, é uma estratégia das professoras para lidarem com a grande quantidade e diversidade de alunos, a insuficiência de tempo e todos os fatores já discutidos anteriormente que demonstram a inviabilidade do protagonismo da SRM enquanto apoio pedagógico ao ensino regular, uma vez que elaborar um plano do AEE por agrupamentos de alunos sugere a possibilidade de um número menor de planos e, ao mesmo tempo, atende a estrutura de horário, organização pelos tempos da escola (aulas), ainda que esses alunos também sejam atendidos individualmente.

Deve-se considerar que existe, as vezes, a relevância de um trabalho individual com o aluno da SRM, que, devido às condições humanas e físicas disponíveis na escola regular para sua escolarização, não tem recebido um ensino de qualidade.

Tannús-Valadão (2010) em seus estudos sobre planejamento educacional individualizado ressalta que este é uma alternativa essencial para garantir a escolarização de pessoas com deficiência. A pesquisadora ainda discute que o planejamento centrado no indivíduo supera o modelo médico-pedagógico, ofertando a essas pessoas condições para seu desenvolvimento educacional e também social. Nas palavras da autora:

De modo sintético, pode-se dizer o que o planejamento individualizado pode ser tanto “escolar”, se preocupado com as demandas escolares, ou “educacionais” que seria com maior abrangência, por ser focado nas demandas da vida em comunidade de modo geral. (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p. 36. Grifos da autora).

No estudo de Vianna et al. (2011) um modelo de Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI) foi construído de forma coletiva, por profissionais da instituição escolar e de duas Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, que é utilizado no planejamento de práticas pedagógicas dirigidas para os alunos com deficiência intelectual, e que contempla os seguintes aspectos a serem preenchidos: “- Capacidades, interesses a serem desenvolvidos (O que sabe? Do que gosta); - Necessidades e prioridades (O que aprender/ensinar?); - Metas e prazos para a realização e intervenção (Em quanto tempo?); - Recursos a serem utilizados (O que usar para ensinar? Como?); - Profissionais envolvidos na aplicação da proposta (Quem?)” (VIANNA et al. 2011, p. 3153).

Silva (2010, p. 172) pontua que o planejamento educacional individualizado contribui na definição de objetivos que podem auxiliar “(...) na seleção de serviços apropriados para o aluno assim como com mudanças curriculares.”

Nesse sentido, as professoras reconhecem a necessidade de um plano individualizado, pois admitem que, como os estudantes apresentam diferentes necessidades educacionais, cada um possui seu modo e ritmo de aprendizagem.

Excerto 19: ... quando a gente esta relaborando o plano do AEE e você está elaborando pra cada aluno específico, realmente o objetivo nem sempre vai ser o mesmo, porque cada um vai estar em um Nível, cada um precisa estimular uma ÁREA, então é complicado. (Professora Wanda - III Encontro - 2011)

Excerto 20: Só que eu não atendo esses cinco alunos no mesmo tempo, dependendo da atividade às vezes eu coloco assim, dependendo da atividade, às vezes eu trabalho com um, depois com outro. Só que o plano eu nunca dou conta de desenvolver o mesmo plano com cinco alunos. Um vai aquém, outro vai além. (Professora Ivana - V Encontro - 2011)

A inviabilidade de se aplicar o mesmo plano para mais de um aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é reconhecida inclusive pelas professoras, afinal, o objetivo é atender às necessidades educativas especiais, e, na maioria da vezes, mesmo possuindo a mesma deficiência os estudantes podem expressar necessidades educacionais particulares (ROPOLI, 2010). Afinal, como alertam Stainback e Stainback (1999), “(...) não se pode esperar que um conjunto único de objetivos padronizados possa satisfazer a capacidade de aprendizagem singular de cada aluno” (STAINBACK et al., 1999, p. 241).

Por assim ser, algumas professoras afirmam que tentam realizar o plano para cada aluno de forma individual por perceberem que, de outra maneira, não conseguirão alcançar o desenvolvimento daquele estudante.

Excerto 21: ... mas o planejamento é individual, porque eu fui tentar colocar duas crianças e não deu muito certo sabe? Só os dois que tem encefalopatia que deu mais ou menos certo, então, cada um, num nível. (Professora Érica - III Encontro - 2011)

Logo, ainda que não seja uma atividade frequente, as professoras tem buscado um planejamento mais comprometido com as necessidades dos alunos

Uma alternativa encontrada por professoras de SRM no Estado de São Paulo foi a realização de um planejamento de forma colaborativa, pela professora de SRM e a docente de sala comum, que produziu, o que atualmente é denominado Plano de Desenvolvimento Individual, um instrumento que tem servido como documento orientador das práticas a serem desenvolvidas (MILANESE, 2012).

Amorin e Costa (2012), ao discutirem a realidade de Niterói-RJ, afirmam a existência de uma portaria da Secretaria Municipal de Educação (Portaria SME/FME n.º 407/2003) que, no artigo 5, parágrafo 2º, prevê o Plano Educacional Individualizado com a finalidade de buscar autonomia e independência do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, evidencia-se que nas políticas municipais recentes não há referência a esse tipo de planejamento.

Infelizmente, no Brasil o planejamento educacional individualizado não está garantido por meio de uma legislação federal e por isso, apesar de existir a prática de planejar currículos adaptados para estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras, ela ainda é muito escassa e não recebe orientação adequada (SILVA, 2010, p. 175).

Tannús-Valadão (2010, p. 95) concorda que, a despeito da importância do planejamento educacional, não há “(...) normas oficiais claras no Brasil que garantam o direito dos alunos em situação de deficiência de terem uma avaliação devida e um planejamento educacional individualizado (PEI)”. A autora ainda pontua que a ausência de regulamentação dessa atividade pode ser o resultado das discussões trazidas na literatura sobre as limitações enfrentadas na inclusão escolar, devido às “(...) dificuldades em definir os objetivos de ensino e prescrever as acomodações necessárias” (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p. 18).

Essas dificuldades de conceber os objetivos e intenções do planejamento são claras na fala das professoras, que, ao serem questionadas sobre as finalidades do plano de atendimento elaborado por elas, responderam de forma superficial e com poucos elementos.

Excerto 22: Todos devem fazer, pra você estar, traçando metas e objetivos, pra você estar trabalhando no decorrer do ano. (Professora Ana - III Encontro - 2011)

Excerto 23: Então eu trabalho muito nesse sentido, planejo muito nesse sentido, de estar ali criando mecanismos que vão estar fazendo ele caminhar mais sozinho, digamos assim, ou exigir que alguém oriente ele no momento que ele precise. (Professora Wanda - III Encontro - 2011)

O esvaziamento do conhecimento sobre os objetivos da ação de planejar talvez seja a justificativa para os dados encontrados sobre a periodicidade e registro do plano de atendimento, que demonstram, pelos relatos das professoras, que o planejamento delas tem um fim em si mesmo, não possuindo uma verdadeira intenção de ensino.

Quanto à periodicidade com que as docentes realizam o plano de atendimento, seja ele individual ou em grupo, elas pontuaram fazer planos anuais, mensais, semanais e diários.

Excerto 24: Bom, aí meu planejamento eu faço assim, um esboço, de algumas tarefas que eu quero trabalhar, e ele é feito diário. (Professora Vânia - III Encontro - 2011)

Excerto 25: Então assim o que eu trabalho, esse relatório, no início eu faço a sondagem no primeiro mês, depois faço um planejamento semanal e faço tipo um roteiro. Então o meu mais é roteiro. O planejamento no início de cada semestre e mês com o que foi alcançado e o que a criança necessita. (Professora Aparecida - V Encontro - 2011)

Excerto 26: Eu faço o planejamento no início do ano pra me sintonizar melhor. Mas eu acho interessante é o que eu tento fazer no decorrer. Eu tento fazer semanal, às vezes não dá pra desenvolver o que eu fiz, eu complemento na próxima semana. (Professor Ana - V Encontro - 2011)

Todavia, foi possível perceber que as professoras não possuem o hábito de fazer o plano de atendimento, isso porque as docentes declararam não documentar a organização de seu trabalho pedagógico, todavia, pontuaram que quando o fazem não seguem um modelo padrão, cada uma a seu modo, criou sua própria forma de anotar.

Excerto 27: Bom, então pelo fato de ser muito novo, então esse ano eu procurei organizar meu trabalho anotando mais, porque infelizmente nós fazemos parte da cultura do não registrar e isso tem me feito muita falta no final do ano. (Wanda - III Encontro - 2011)

Excerto 28: É uma coisa que eu sempre assumi, eu não sou de muito papel não sabe, assim de muitos é::: porque o papel aceita tudo que você colocar, certo? Eu sou mais de ação, e isso é uma coisa que eu assumo assim junto com a coordenação da escola. Eu faço um roteiro certo? Esse negócio de planejamento, bonitinho, estratégia, conteúdo, objetivo, daí eu faço de acordo com aquilo. (Professora Mariana - III Encontro - 2011)

Excerto 29:

Pesquisadora: Tem um modelo oficial de plano?

Professora: Não. Eu faço assim, eu coloco o nome da escola, a data, o aluno, o objetivo da minha aula. (Professora Érica - V Encontro 2011)

Nota-se que registrar o planejamento não é um aspecto muito utilizado pelas professoras. Contudo, algumas delas têm buscado realizar um plano, registrando os objetivos da sua aula. O modo de registro declarado por Érica segue um modelo de plano de aula, aproximado ao da classe comum da rede regular.

Na educação inclusiva, as constantes modificações das variáveis do cotidiano escolar são ainda mais aparentes, haja vista as tipos de categorias do público alvo da Educação Especial que os alunos podem apresentar. Sendo assim, as professoras das SRM justificam a ausência de registro e de realização do plano devido à necessidade de “flexibilizar” o planejamento, de acordo com as demandas dos alunos.

Excerto 30: Você não pode é, é, elaborar um, um, um plano de aula bonitinho, diário, bonitinho e chegar lá e ((mandando no aluno)) vai fazer isso. Eu dou assim, muitas opções para meus alunos, pra eles escolherem o que querem fazer naquele dia. ... E tem que ser bastante flexível mesmo. Como eu havia dito ontem, porque o aluno, tem dia que ele está agitado, tem dia que ele está mais calmo, tem dia que ele quer, tem dia que ele não quer. Então é complicado. (Amanda - III Encontro 2011)

É evidente que, muitas vezes, o plano se torna um instrumento burocrático e utilizado como base na cultura de produção escolar. Porém, elaborar um plano não significa engessar o processo educativo. Esse instrumento possui a intenção de orientar a prática do professor e não de torná-la rígida e inviável ao cotidiano cheio de mudanças de qualquer escola.

De acordo com Penteado (2003), ainda que o plano não represente a total realidade da prática do professor, esse instrumento é que irá orientá-lo para um ensino mais comprometido com a aprendizagem do estudante, pois é nele que o docente irá descrever os objetivos que deseja alcançar, e isso não exige que sua prática seja inflexível, ao contrário, se necessário for, o plano poderá ser revisto e reorientado para garantir a qualidade no ensino. Dessa forma, essa flexibilidade não pode servir de argumento para a ausência de um plano, afinal, ele é importante até

mesmo para garantir um outro direcionamento no momento em que as ações planejadas não forem viáveis.

É perceptível que a dificuldade das professoras de SRM está para além da falta de costume em fazer registros de seus planos de atendimento, pois suas dúvidas e limitações advêm da indefinição dos objetivos e metas que pretendem alcançar com o AEE.

Baú e Kubo (2009) registraram em seu estudo dados semelhantes aos encontrados em nossa pesquisa, pois consideraram que existe uma concepção de objetivos de ensino muito ampla e vaga, dos professores de Educação Especial, que não deixa claras as ações e consequências.

Consideramos que isso acontece porque, na verdade, as docentes desconhecem seu próprio papel como professoras do AEE e as funções que devem ou não desempenhar e é essa incompreensão que torna o planejamento dispensável para elas, por não possuir fins a que se cumprir. Além disso, a ausência de conhecimento acerca do trabalho a ser desenvolvido com alunos com diferentes características apresentadas pelo público alvo da Educação Especial pode ser uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores.

A legislação nacional traz que

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009a, p. 2).

Todavia, a imprecisão conotada pela política nacional quanto à função e ao papel das SRM, e até mesmo o conteúdo e ao currículo, uma vez que essa função se define pelo “complementar e suplementar”, faz com que o professor não consiga compreender e estabelecer modos de organizar sua prática pedagógica e com isso se confunda e, muitas vezes, anule sua ação de planejamento, por desconhecer os objetivos de seu trabalho, sendo que não entende a sua função e atuação em relação aos processos de escolarização de seus alunos.

(...) o que importa ao planejar o que ensinar, está diretamente relacionado aos objetivos de ensino, em que a ênfase dos objetivos, além de estar nas aprendizagens reais que os alunos precisam realizar, precisam compor os “fins” e a função dos comportamentos propostos. Esclarecer as “intenções de ensino” é tarefa que as professoras de educação especial precisam

entender como critérios orientadores para a formulação de objetivos de ensino. Afinal, se a integração da pessoa com história de deficiência no ensino regular é uma das “metas” atuais, é relevante que essas professoras tenham clareza dos aspectos que envolvem essa integração no sentido de saber onde, porque e de que modo integrar os alunos (BAÚ; KUBO, 2009, p.127).

Por fim, com base na concepção das professoras de recursos multifuncionais em relação ao seu papel e função é que iremos discutir como essa compreensão sobre atribuições pode influenciar no desenvolvimento de seu trabalho.

4. CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE O CARÁTER COMPLEMENTAR E SUPLEMENTAR DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ACESSO AOS CONTEÚDOS E CONHECIMENTOS ESCOLARES

Ofertar o AEE é imprescindível para que os alunos público alvo da Educação Especial tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao conhecimento e do reconhecimento das diferenças no processo educacional. Para tanto, são necessárias novas concepções de currículo, que consigam dar conta da diversidade de alunos e das inúmeras formas de aprendizagem que estes podem apresentar.

Desta feita, é necessário compreender que o AEE é um apoio pedagógico de complementação e/ou suplementação ao ensino da sala comum. Portanto, essas ações devem ser realizadas de forma:

- a) Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou b) Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a).

Complementar e suplementar a formação desses alunos pressupõe articular esse serviço ao currículo da sala de aula comum, propondo a flexibilização/adaptação desse currículo, vinculando-o aos modos de ensino do professor, desenvolvido por meio de metodologias menos rígidas/mecânicas e mais dinâmicas e recursos adequados, encontrando, assim, a forma que mais favoreça a aprendizagem de cada aluno em particular.

Desse modo, é válido conhecer como tem se dado o acesso ao conhecimento nas SRM, afinal, a escolarização de qualidade do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação irá depender de como é desenvolvido o trabalho pedagógico no AEE que será caracterizado principalmente pela atuação docente.

4.1. Papéis, funções e a configuração da atuação pedagógica do professor a sala de recursos multifuncionais

As características que moldam as ações de ensino nas SRM são constituídas por elementos específicos que muitas vezes conotam imprecisão e desajuste na

escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial. Isso porque a legislação designa uma amplitude e polivalência de funções aos docentes das SRM que, muitas vezes, são impossíveis de serem cumpridas por um único profissional (GOIÁS, 2006; GOIÁS, 2011b; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2010a).

Outro fator preponderante é que a proposta da SRM não possui uma forma definida, não se caracterizando, necessariamente, como aula, mas deve possuir um caráter pedagógico que supere o modelo médico-pedagógico e que vá além do trabalho com atividades de vida diária. Sua natureza pedagógica (BRASIL, 2001c) anuncia uma organização de trabalho docente que preze pelo ensino e aprendizagem do aluno público alvo da Educação Especial, com vistas a uma escolarização efetiva que garanta além da permanência, subsídios para a real aprendizagem.

Esses aspectos geram no professor de SRM uma dificuldade em definir ou compreender sua função como parte da comunidade escolar, haja vista que, para este docente, sua atuação vai além do trabalho direto com o aluno, o que denota-o como principal responsável pela promoção da inclusão no ambiente escolar, uma vez que sua atuação deve se basear não só na intervenção com o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas também na orientação a ser prestada à família e aos profissionais escola. Para que esse docente possa encontrar alternativas e subsídios para refletir sobre as proposições políticas, faz-se mister que o mesmo “(...) tenha o domínio dos fundamentos teóricos e históricos dos processos de elaboração e implementação do currículo, que, afinal, dizem respeito à natureza de sua função, ou seja, a organização do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2003, p. 7).

Por assim ser, partimos da indagação sobre a compreensão que as professoras de SRM apresentam sobre sua função e papel. Percebemos que, mesmo a política nacional e estadual estabelecendo suas respectivas atribuições, muitas docentes afirmaram não saber qual é o seu papel na SRM.

Excerto 31: Eu não sei bem assim o meu papel, a minha função. (Professora Hilda - II Encontro - 2011)

Excerto 32: O papel do professor da sala de recursos, teria que ser até bem mais esclarecido. ... Então assim, não é esclarecido nem pra nós como professor de recurso, o tanto, o que nós devemos fazer mesmo. Nossos colegas cobram muito mais da gente, acham que a gente fica à toa e não é isso. Que deveria ser feito? Deveria de ta colocando pra gente a real, a

verdadeira função que o professor de recurso tem que executar. (Professora Sandra - II Encontro - 2011)

Observamos que as educadoras revelam uma incompreensão sobre sua função, papel e atuação na escola, pois, mesmo que ocupem o cargo de professoras de SRM, desconhecem as atribuições que realmente devem desempenhar.

Essa indefinição da atuação das professoras dá abertura para que as mesmas desenvolvam atividades para além ou aquém de suas obrigações. Afinal, se as próprias professoras de SRM não compreendem sua função, é possível entender que todo e qualquer papel poderá ser admitido por elas e, por isso, a designação de atribuições aleatórias são comumente assumidas e imputadas a elas nas instituições, conforme relatam:

Excerto 33: Eu, por exemplo, faço o trabalho da coordenação, escrevo o projeto político pedagógico da escola. Praticamente eu escrevi ele sozinha. Ou o PDE. Até o mural da escola eu tenho que fazer. “Ahh, pede pra Natália fazer ela não está muito/ ela tem tempo pra isso”. Aí eu tenho que dispensar meu aluno pra fazer outras coisas. (Professora Natália - I Encontro - 2011)

Excerto 34: O que é sua atribuição? Então, parece que na verdade você não existe muito não. ... Você vai participar do planejamento anual da escola, você vai participar do PDE, da elaboração do PDE na escola, você vai participar do regimento, você vai participar do planejamento. Então, que quando você coloca a questão do aluno, quando eu disse do reconhecimento, você acaba fazendo de tudo na escola porque você ouve muito chegar e te perguntar ((a professora narra as perguntas que são feitas a ela)) “Você está muito ocupada agora? Não, eu queria que você fosse ali e visse um negócio no PDE pra mim.” “Não, eu queria que você fosse olhar um negócio ali num ofício ali pra mim”. Então fica aquela coisa e você está muito ocupada. Sabe e fica aquela coisa. É porque eu estou com um aluno ali. ((a professora cita o que os demais professores da escola comentam)) “Um só. Mas você está muito ocupada?” (Professora Wanda - I Encontro - 2011)

Essa incompreensão da identidade funcional do professor de sala de recurso multifuncional desqualifica-o como educador e desvaloriza o trabalho docente que ele realiza. Além disso, como colocado pela professora Natália no primeiro encontro da pesquisa, muitas vezes, o trabalho não tem como foco o aluno, ao contrário, ele é dispensado para que elas realizem diversas outras atividades que nada ou pouco tem relação com a sua função. Nas Diretrizes Operacionais (GOIÁS, 2011b) consta como atribuição desse professor participar da elaboração do regimento interno da unidade escolar, contudo, percebemos que a participação desse professor não se vincula à garantia de que o AEE seja ofertado contemplando as atribuições estabelecidas na legislação (BRASIL, 2009a), uma vez que as docentes de SRM realizam a elaboração de documentos de forma individual, sem a colaboração de outros integrantes do grupo escolar ou nem participam de tais atividades.

As professoras comentam que a falta de relevância atribuída ao trabalho prestado por elas é tamanha que muitas vezes chegam a dispensar os alunos público alvo da Educação Especial a quem estão oferecendo atendimento para executar atividades desconexas a sua função e papel, pois o fato de receberem “poucos” alunos, em comparação com a quantidade de alunos que lotam uma sala de ensino comum, faz com que os demais atores da comunidade escolar julguem que a função e papel desse docente é de menor valor, desimportante e que, por isso, ele pode se ocupar das demais demandas que existem na escola e que não possuem um profissional específico para desempenha-las.

Nesse sentido é que se faz mister a compreensão e a problematização sobre que papel essas professoras vêm assumindo nos espaços escolares, pois, entender quem eu sou no contexto em que atuo é essencial para o bom desempenho do meu trabalho e da garantia dos meus direitos e deveres.

Essa instabilidade funcional das professoras de SRM torna ainda mais complicada a oferta do AEE, pois, a assunção de tarefas extras torna impossível que as atribuições designadas a essas docentes sejam realizadas, além disso, vale lembrar que estas já são demasiadamente amplas e polivalentes para que apenas um profissional as desenvolva (BRASIL, 2009a). Afinal, ainda que a atuação dessas docentes se divida basicamente na orientação de pais e professores e nas atividades ligadas diretamente ao atendimento do aluno, todas essas ações se resumem ao objetivo a que se presta o AEE, que é apoiar o estudante público alvo da Educação Especial, prezando pelo sucesso de sua escolarização.

Assim, quando tratamos das atribuições ligadas ao trabalho centrado no aluno, as professoras assumem que geralmente intervêm junto ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação exercendo um papel de assistência social, além de prestarem cuidados voltados para a afetividade e socialização.

Excerto 35: O que eu acho que é a minha função, que eu penso, que eu posso estar fazendo é o seguinte, de auxiliar aquele aluno a superar as suas dificuldades. De que forma? O social. O psicológico. Muitas vezes eles são crianças com a auto-estima baixíssima. Então é assim, é aquela, aquela parte que a gente entra pra estar tentando superar aquilo, aquela, essa sensação de fracasso que eles tem, essa sensação de fracasso. Superar, pra quê? Pra que a gente possa estar, intermediando o aprendizado também nesse meio. (Professora Aparecida - II Encontro - 2011)

Excerto 36: ... Muitas vezes você acaba se transformando no papel do psicólogo? Do assistente social, da mãe, de tudo. Aquilo que ele não tem, você acaba assumindo esse papel, você entendeu? (Professora Mariana - II Encontro - 2011)

Michels et al. (2010) em suas observações sobre organização curricular pontuam que existe uma predominância do modelo médico-pedagógico no atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, isso porque o diagnóstico do aluno é tido como base para sustentar a ação pedagógica, o que colabora para a manutenção de uma base funcionalista na organização do trabalho pedagógico.

Em corroboração, os relatos das professoras realmente demonstram que suas atuações e o currículo geralmente são focados em ações voltadas ao assistencialismo, modelo utilizado principalmente em escolas especiais em que vigora a concepção de cuidado voltado ao aluno público alvo da Educação Especial. Isso demonstra o desconhecimento da especificidade de seu trabalho, provocado talvez pela ausência de uma formação que lhes possibilite traçarem uma atuação coerente aos objetivos do AEE.

Esse distanciamento de uma natureza pedagógica que preze por ações intencionais de ensino e pelo caráter complementar e suplementar relativos à escolarização do aluno foi bastante discutido nos encontros, e, com base nos seus próprios relatos, as professoras notaram que o enfoque assistencialista, de cuidados, de construção de habilidades sociais, trabalhadas muitas vezes por atividades lúdicas, acabavam por configurar o currículo da sala de recursos, fugindo, assim, da proposta de AEE, condição que propiciou a elas a busca por mais conhecimento, para reelaborar suas concepções sobre a própria função em relação ao trabalho com o aluno público alvo da Educação Especial.

Excerto 37: Então, eu penso assim, o papel do professor além do que está nas diretrizes, vai muito além disso. Mas o que está aqui é desenvolver os processos cognitivos, sócio-afetivos e emocional para essa criança. É fácil? Não. Não é fácil. Então a gente procura assim, fazer as coisas de acordo com aquilo que a gente dá conta. (Professora Érica - II Encontro - 2011)

Excerto 38: Então, até eu vou junto, eu faço um trabalho que não é da minha área, que é um trabalho da área social. Mas como a gente não tem assistente social na escola/ até foi falado aqui naquele ultimo encontro que não é função e que a gente não deveria fazer. Certo ou errado eu faço. Entendeu? Eu vou, eu marco consulta pro meu aluno, eu vou até a família, eu converso. (Professora Mariana - III Encontro - 2011)

Excerto 39: Então o objetivo que vem dos livros é isso, complementar e suplementar o trabalho. Mas você trabalha com um ser humano, então você vai ter que sentir o todo dele. Então você não vai ficar só nisso de complementar e suplementar, você vai trabalhar a parte afetiva, é:: tem hora que você vai ser enferMEIRA, você vai dar o REMEDINHO que a mãe

LEva pra dar, pra você dar lá na esCOLA, é:: e por aí vai. (Professora Isabela - III Encontro - 2011)

A ressignificação de papel e função pelas professoras é nítido, pois, ainda que realizem práticas assistencialistas, como colocam as professoras Mariana e Isabela, agora elas já conseguem reconhecer que essa não é a sua função e ainda problematizam que realizam esse tipo de atividade por essa ser uma demanda que a escola não consegue suprir e a ausência dessa assistência social interfere diretamente no desenvolvimento do aluno no AEE. Afinal, a instabilidade emocional e psicológica do aluno irá interferir nas condições de aprendizagem dele, afetando de forma negativa seu desenvolvimento para além de suas necessidades educativas, é o que justifica a professora ao reconhecer que não é sua função assumir o papel de “enfermeira” e “mãe”, contudo sabe que o aluno precisa desse tipo de apoio e se ela não o fizer quem o fará?

Essa discussão é uma queixa de grande parte das educadoras, que reclamam da ausência de auxílio de outros profissionais aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda que a política estadual (GOIAS, 2006) defina que, dentre os serviços de apoio pedagógico especializado, está a atuação de equipe multiprofissional, composta por psicólogo educacional, fonoaudiólogo educacional e assistente social, que como evidenciado, não tem sido ofertado.

Para além da questão assistencial, a professora Isabela cita como sua função “complementar e suplementar o trabalho”, e a docente Érica relata que seu papel é “desenvolver os processos cognitivos, sócio-afetivo e emocional” das crianças. Nota-se que a construção de conhecimento sobre o currículo das SRM foi pautada não só pelas discussões, frutos das entrevistas coletivas, mas também pelo estudo da legislação durante a pesquisa, o que permitiu às educadoras identificarem o que a política traz como atribuição do professor da sala de recursos, bem como a função do AEE.

Foi comum nos relatos das professoras, com relação à sua função, o apontamento de *slogans* como “complementação e suplementação curricular” e “desenvolvimento de processos cognitivos, sócio-afetivos e emocionais da criança” (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2009a; GOIAS, 2006; GOIÁS, 2011b), contudo, eram apenas reproduções de “discursos políticos” uma vez que as docentes não conseguiam de fato esclarecer tais conceitos.

Excerto 40: E aí a gente vai, faz às vezes a complementação e às vezes a suplementação desse conteúdo, que é você pegar aquele conteúdo e trabalhar usando a linguagem de sinais. (Professora Isabela - I Encontro - 2011)

Excerto 41: Aí em cima desse ponto, você vem com a sua complementação ou a sua suplementação, é, é, como queira colocar e vai sanar esse problema do menino. (Professora Érica - II Encontro - 2011)

Excerto 42: E aí, por enquanto nosso trabalho é de complementação e suplementação. O que deve ser? Então, o que é complementar uma coisa? Eu vou complementar uma coisa daquilo que está faltando e suplementar, gente quando você está um pouco fraco. Você não toma um remédio pra você ficar mais forte? Então, eu vou pegar aquele conteúdo que o menino está fraco e vou arrumar novas estratégias pra ele, pra que ele possa é::: entender aquele conteúdo. (Professora Isabela - III Encontro - 2011)

As professoras apontam algumas definições imprecisas para explicitar a “complementação e suplementação”, pois, mesmo que demonstrem uma reconstrução da compreensão sobre suas atribuições, ainda não conseguiam explicitar os conceitos retirados da legislação. A docente Isabela é um bom exemplo desse processo de construção de conhecimento, já que no primeiro encontro relata que complementar e suplementar é trabalhar com a linguagem de sinais e, no terceiro encontro, consegue, ainda que de forma falha, distinguir complementação de suplementação e ainda demonstra um indicativo de trabalho com novas estratégias, apesar de não conseguir dizer quais “estratégias” seriam.

A política estadual coloca como exigência que o AEE seja prestado de forma a complementar e a suplementar do ensino regular:

Art. 12. Para assegurar o atendimento educacional especializado, os estabelecimentos devem prever e prover: V - atendimento educacional especializado complementar e suplementar; (GOIÁS, 2006, p. 4)

Art. 15. As escolas da rede regular de ensino, públicas estaduais, municipais jurisdicionadas e particulares – confessionais, conveniadas e filantrópicas, devem prever e prover, na organização de suas classes comuns: IV - serviços de apoio pedagógico especializado realizados em salas de recursos ou escolas especiais, mediante: a) a regência de professores especializados ou capacitados (itinerantes ou não), que realizem a complementação ou suplementação curricular (GOIÁS, 2006, p. 5)

Na legislação nacional, complementação e suplementação são definidas como função do AEE e há a especificação de como esse apoio pedagógico deve ser prestado:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena

participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009a, p. 1).

(...) serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a, p. 1-2).

A complementação e a suplementação curricular são formas de atuação que objetivam assegurar respostas educativas aos estudantes público alvo da Educação Especial, ou seja, complementar será a maneira de completar e suplementar a forma de ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum. Para que isto aconteça é preciso repensar as práticas que estão ligadas ao desempenho do trabalho docente, afinal, elas necessitam estar atreladas a uma proposta pedagógica, numa diretriz de ensino e numa atuação democrática.

Na discussão sobre essas atribuições presentes na legislação despontou um fator interessante, trazido também como um “discurso político” pelas professoras, que é a questão do reforço enquanto papel e/ou função da SRM.

Excerto 43:

Pesquisadora: Melissa o que você chama de complementação e suplementação curricular?

Professora: Por exemplo, é você trabalhar um jogo, uma atividade que vai dar suporte para aquele aluno lá dentro da sala de aula, quando ele estiver realizando uma atividade com o professor dele, pra estar, ele estar, é:: sendo melhor desenvolvido. (Professora Melissa - I Encontro - 2011)

A pesquisa colaborativa, por intermédio das problematizações feitas, ainda que no mesmo encontro, permitiu que a professora Melissa reelaborasse seu relato, explicando agora que complementar e suplementar seria qualquer atividade que não expressasse sentido de reforço do que foi trabalhado no ensino comum, assim como outras docentes também disseram.

Excerto 44: ... Então eu procuro fazer essa complementação, essa suplementação curricular. Não faço reforço escolar, nem dá tempo de eu atender também de outras dificuldades. (Professora Melissa - I Encontro - 2011)

Excerto 45: Então assim, não é reforço. Inclusive está aqui ((a professora lê um trecho da legislação estadual que está em suas mãos)) “O trabalho na sala de recursos não deve ser confundido com o trabalho de reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da sala comum”. Aí não vai ter.” (Professora Érica - I Encontro - 2011)

A concepção de que a SRM realiza atividades de reforço também é relatada por uma docente participante do estudo de Milanese (2012), em que a professora se queixa de que muitas vezes os demais educadores da escola não compreendem bem a função do AEE, confundindo-o com uma atividade de reforço.

A compreensão de que a negativa de reforço é mais um *slogan* e/ou uma orientação retirada da legislação é observada nas seguintes pontuações:

(...) este atendimento não deverá consistir em uma aula de reforço, mas numa complementação e suplementação daquilo que é mediado na sala de aula comum (GOIÁS, 2011b, p.146).

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2009a, p. 16).

Para além de uma reprodução conceitual da legislação, as falas das professoras apontaram que a negativa de reforço demonstra a ideia de inexistência da relação entre SRM e sala comum o que, portanto, evidencia a dimensão da incompreensão que essas docentes possuem de seu papel e função, bem como do vínculo de seu trabalho com o currículo da classe comum, uma vez que sua função não compreende a repetição do que ocorre na classe comum, ou seja, no trabalho com o currículo e com conteúdos da sala comum.

Excerto 46: Eu trabalho com eles outras dinâmicas, atividades que vão estar auxiliando, mas não com o conteúdo da sala de aula. (Professora Wanda - I Encontro - 2011)

Excerto 47: ... Eu não preciso necessariamente saber o conteúdo, porque se eu não estou trabalhando o reforço escolar com ele eu não vou/ eu não preciso saber o conteúdo. (Professora Wanda - II Encontro - 2011)

Excerto 48: Esses dias mandou uma menina lá pra mim, lá no primeiro de ano de ensino médio, com dificuldade em matemática. Quem sou eu pra ajudá-la? Como é que eu vou/ eu não sei. ... Nós não temos que ensinar conteúdo. Não é nosso papel ensinar conteúdo. Conteúdo é o professor da sala regente. E tá fican/ pensando que a gente tem que saber e tem que ensinar. (Professora Ana - II Encontro - 2011)

Excerto 49: A professora de recursos tem que trabalhar para que o aluno possa entender o dia-a-dia dele e não trabalhar conteúdo. (Professora Amanda - II Encontro - 2011)

A docente Ana justifica a ausência da relação entre as salas com base no questionamento de que ela não teria conhecimentos e formação docente capazes de atender a todas as séries. Afinal, a proposta da SRM parte do princípio de apoio pedagógico ao ensino regular, contudo, provê apenas um único professor, que seja

capaz de trabalhar com todas as séries. Não há como negar que este é um aspecto limitante do desenvolvimento escolar dos alunos público alvo da Educação Especial, pois acredita-se não existir uma formação docente tão ampla capaz de atender a essa demanda, e, sem dúvidas, esse é um dos motivos que levam as professoras a não compreenderem como poderia então ser realizada essa relação entre as salas.

Em resposta, assim como coloca a professora Amanda, a justificativa que essas docentes encontram é que, como não é possível trabalhar com todos os tipos de conteúdos correspondentes às mais variadas séries, entende-se que o trabalho da SRM seja desvinculado da sala comum e, portanto, voltado para outras atividades, como as que prezam apenas o desenvolvimento social do aluno.

Esse modelo precisa ser superado, pois a Educação Especial é hoje uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996a) e, em consequência, deixa de ser um sistema paralelo tornando-se um sistema comum cumprindo, assim, os propósitos da inclusão no ensino regular.

Foi possível percebermos que para as professoras isso não é tão claro. Durante as entrevistas muitos foram os questionamentos sobre as relações que as salas de recursos estabelecem ou não com a sala comum. Acreditamos que este talvez seja o marco dessa pesquisa, pois a construção de conhecimento a cerca dessa relação entre as salas nos permitiu evidenciar a rica ressignificação de saberes com base na própria reflexão das docentes sobre seus relatos, que foram problematizados pela pesquisadora/mediadora da pesquisa e se transformaram em instrumento para a compreensão sobre a relação entre ensino especial e ensino comum.

Excerto 50:

Pesquisadora: Qual é o currículo desses alunos?

Professora Aparecida: O currículo é adaptado.

Pesquisadora: E o que é currículo? Pra você adaptar você tem que ter um currículo anterior.

Professora Isabela: É o currículo base.

Pesquisadora: Qual é o currículo base?

Professora Isabela: As diretrizes. Esse que vem pra rede regular.

Pesquisadora: Qual é o currículo base? E o currículo da escola básica tem o que?

Professora Wanda: É a matriz de habilidade de cada série. (II Encontro - 2011)

Excerto 51:

Professora Aparecida: Mas eles falam que a gente que está na sala de recursos tem que achar meios onde ele alcance o aprendizado. Aonde? Dentro do ensino regular. Mas você tem que fazer de uma forma que eles se despertem pra, pra, pra estar acompanhando esse currículo.

Pesquisadora: E o que é o currículo?

Professora Aparecida: São os conteúdos. (II Encontro - 2011)

Excerto 52: ... Não pode trabalhar conteúdo, mas de certa forma (inaudível) a gente está trabalhando também. Porque não tem como. Se ele teve uma deficiência lá na sala com conteúdos eu tenho que estar tentando fazer com que ele caminhe. (Professora Ana - III Encontro - 2011)

As docentes reconheceram que se sua função compreende “complementar e suplementar o currículo”, “adaptar e flexibilizar o currículo”, que currículo então seria esse se não o da sala comum?

De acordo com Antunes (2008), a promoção de currículos absolutamente distintos, que não estabelecem relação nenhuma entre si, torna impossível a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de aprendizagem de seu grupo. Afinal, se o AEE é um apoio pedagógico ao ensino regular, pressupõe-se que SRM e sala comum realizem um trabalho conjunto, estabelecendo ligações entre seus currículos, conteúdos e ensino.

Ainda que as professoras tenham reconhecido haver vínculo entre o trabalho por elas desenvolvido e aquele da sala comum, a compreensão de como se dá essa relação entre o currículo e o ensino e entre esses espaços é bastante controversa.

Excerto 53: ...Tudo que você ensina, tudo que você trabalha com os alunos, faz parte da vida dele. Faz parte de um conteúdo que a escola deveria, deve ou está ensinando. Pegar o aluno e sair, ensinar a atravessar uma rua, ensinar a um troco, a matemática do dia a dia. Tudo é conteúdo. Faz parte do currículo. Faz parte do núcleo comum que o aluno tem que estar inserido, tem que estar aprendendo isso aí no dia a dia dele. (Professora Ana - III Encontro - 2011)

Desse modo, mesmo que elas tenham compreendido a existência da relação entre ensino comum e especial e, em consequência disso a exigência do trabalho com conteúdos, ainda não conseguem definir que relação seria essa. Afinal, se o AEE não deve ser a repetição da aula comum, mas deve realizar ações de natureza pedagógica estabelecendo vínculo com o ensino regular, como se configura essa relação com o conteúdo?

A ciência de sua função na escola torna o professor de SRM um ator essencial na promoção da inclusão escolar, pois a construção de uma escola democrática passa pelas possibilidades de elaboração e constituição de estratégias que ofereçam aos alunos oportunidades para desenvolverem suas habilidades. É importante que esse professor se posicione e atue em favor da inclusão escolar e, para isso, é essencial estabelecer a relação entre o ensino da sala de aula comum e

da SRM, e realizar um trabalho em conjunto com os demais profissionais da escola e com a família dos estudantes.

Diante disso, o trabalho em conjunto, de forma colaborativa, torna-se um aliado essencial na promoção da inclusão escolar, em que problemas cotidianos poderão ser solucionados por meio da reflexão e atuação coletiva de professores, pais e demais profissionais da escola.

Ao trabalhar de modo compartilhado, o professor, propicia novas aprendizagens que geram o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Esse modo de como cada um 'olha', experimenta e entende o conhecimento dado resulta em experiência de aprendizagem conjunta, além de contribuir para que o parceiro conheça e vivencie outros modos de desenvolver as atividades escolares (LEITE, 2004, p.140).

Nesse sentido, a política nacional e estadual prescreve a articulação entre pais, professores e demais profissionais ligados à escola a fim de oportunizar a escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial. Em relação à Secretaria Estadual de Educação de Goiás prescreve para atuação do professor de SRM há inclusive recomendação para se

Promover encontros mensais com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes para socialização acerca de seu desenvolvimento e aprendizagem (devendo ser um trabalho voltado para o atendimento de casos específicos) (GOIÁS, 2011b, p. 146).

Nesta perspectiva, a legislação nacional recomenda ao professor de SRM

Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno (BRASIL, 2009a, p.3).

Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2010a, p. 5).

Na política estadual de Goiás as Diretrizes Operacionais definem como atribuição do professor da sala de recursos

Subsidiar e orientar os professores regentes, professores de apoio, intérpretes, instrutores e professores dos projetos “Sala Alternativa” e “Re-Fazer”, das escolas inclusivas, em consonância com as orientações do Coordenador Pedagógico e demais profissionais envolvidos, inclusive a família, quanto a procedimentos específicos; Coordenar as Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo I e Tipo II) (GOIAS, 2010, p. 99).

Subsidiar e orientar professores regentes, professores de apoio, intérpretes e instrutores de Libras, bem como professores dos Projetos: Re-Fazer, ASI (autonomia, socialização e interação) e FIT (Formação Inicial de Trabalhadores) no que diz respeito às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação e com dificuldades de aprendizagem (GOIAS, 2011b, p.145).

Assim em Goiás, com o professor de apoio, em sala de aula comum acontece o ensino colaborativo, sendo que o professor de SRM fica responsável pela orientação, subsídio das atividades voltadas a inclusão, tornando-se principal responsável pela promoção da inclusão do aluno público alvo da Educação Especial.

Contudo, sobre essa orientação que deve ser oferecida pelo professor da SRM, as docentes assumem a parceria com professores e familiares como uma de suas funções, mas alegam que a implementação desse tipo de trabalho não é tarefa fácil, devido a alguns fatores como a rejeição de suas orientações e a falta de interesse e disponibilidade de seus pares, bem como a ausência de previsão desse tipo de atividade no projeto político pedagógico da escola. Essas limitações são encontradas devido a hierarquia designada na política, em relação ao papel do professor de SRM como agente da inclusão, uma vez que conota que a família e os demais professores são “receptores” de serviços pré-definidos.

Excerto 54: Agora os colegas de trabalho, os professores, infelizmente, uma colega até já colocou isso, está indo tanta coisa pra esse professor e se ele está lá com trinta alunos e tem dois com necessidades especiais dentro da sala, ele acha que quem tem que tomar conta dele sou a professora de recursos ou então a professora de apoio. O que é relativo a ele, ele até pega o material, mas eu sei que ele não lê. Um porque ele não tem tempo, não tem muita disponibilidade, nem muito interesse, porque já tem tantos outros problemas sem laudo que ele acaba não querendo olhar o aluno com laudo. (Professora Wanda - IV Encontro - 2011)

Excerto 55: Agora resistência são os pais. Resistência maior é levar pai pra escola, é conscientiza-los da necessidade de estar amparando esses filhos de forma amena, que auxilie na sua vida, no dia-a-dia de sua vida. (Professora Ana - IV Encontro - 2011)

Excerto 56: Eu oriento. Mas na maioria das vezes elas não aceitam orientação não, tem uma certa resistência quanto ao trabalho que a gente fala. Porque às vezes a gente fala as coisas e a pessoa acha que você não sabe daquilo, acha que aquilo não funciona. Eu procuro esclarecer, mas também não vou bater de frente com ninguém não. (Professora Érica - V Encontro - 2011)

Os relatos apontam que, muitas vezes, a cultura escolar é rígida demais para um trabalho baseado em reflexões e colaborações com o outro. Sacristán (2000) evidencia que o individualismo profissional é uma forma eficaz de evitar a discussão sobre o trabalho realizado, mantendo assim uma visão conservadora da prática educativa. Além disso, outros aspectos, como as condições de trabalho precárias

enfrentadas pelos professores, impedem-lhes de terem disponibilidade e disposição para participar de reuniões e encontros que são necessários para o sucesso de um trabalho em conjunto.

Contudo, é necessário ir em busca de alternativas que oportunizem a promoção desse trabalho colaborativo, desse estabelecimento de parcerias, como acontece, por exemplo em Rio Claro-São Paulo, onde existe uma troca de horários em busca de propiciar a orientação do professor de sala comum no turno em que ele está na escola e também quando sente a necessidade de ir até a sala comum para exemplificar aos docentes regentes dessa sala como desenvolver alguma atividade diferenciada com o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa última iniciativa foi uma opção das professoras de SRM de Rio Claro na tentativa de mostrarem que é possível desenvolver um trabalho com esses estudantes (MILANESE, 2012).

Em Goiás o mesmo não acontece e acreditamos que isso advenha da precarização do trabalho docente, uma vez que a tendência mantida pela política estadual é de redução do número de professores de SRM, o que gera um aumento significativo na carga horária desses profissionais, impossibilitando um trabalho em conjunto, uma vez que sua disponibilidade se esgota no trabalho direto, centrado nos alunos público alvo da Educação Especial.

A ausência desse relacionamento entre professores, pais e demais profissionais da escola provoca uma desarticulação no processo educacional, que necessita da interface entre esses setores para a potencialização de modos de atuação coerentes que só vão ser compreendidos a partir da troca de saberes entre esses sujeitos.

A dimensão coletiva possibilita maior poder de transformação social, uma vez que situações específicas podem ser exploradas tornando o planejamento das ações cada vez mais contextualizado com as situações em que se realiza o trabalho (SACRISTÁN, 2000). Afinal, quando as visões sobre o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são reunidas, podem ser integradas e discutidas em busca do sucesso no processo de ensino-aprendizagem (ASSIS et al. 2011).

Apesar das professoras assumirem como sua função exercer essas parcerias de forma colaborativa, seus relatos demonstram que esse trabalho é desempenhado de diferentes modos.

Excerto 57: ... Igual assim pelo menos na escola, no trabalho que a gente desenvolve desde o início do ano eu propus o seguinte, uma reunião bimestral com os pais, nessa reunião a gente até convidou o pessoal da subsecretaria, não é Laura? E ali a gente trabalhou com brincadeiras/ Então nesse momento a gente trabalha os pais junto com as crianças, que a gente faz também brincadeiras de interação entre família e escola. Então bimestralmente estou fazendo essa reunião. (Professora Aparecida - IV Encontro - 2011)

Excerto 58: E assim tem reuniões, esse bimestre/ semestre o:: diretor ((diretor da escola)) fez uma entrega de boletins, assim diferente, fez lá na parte do clube envolvendo a família, é:: as crianças e os professores. (Professora Hilda - IV Encontro - 2011)

Percebe-se nas declarações das docentes que falta clareza quanto aos objetivos que um trabalho em colaboração deve atingir a fim de promover a inclusão escolar, pois, de acordo com Mendes et al. (2011), acreditamos que nas reuniões que são realizadas não existe uma discussão sobre os problemas que são enfrentados por esses pares em busca de auxílio na resolução dos aspectos limitadores da escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial. Ao descreverem suas experiências de trabalho conjunto com outros professores, a maioria das docentes é imprecisa na descrição das atividades que desenvolvem, não comentando sobre nenhum tipo de discussão e reflexão que possa conotar uma parceria colaborativa.

Assim, ainda que afirmem realizar iniciativas de aproximação com os familiares dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as metas desse serviço de parceria possuem um fim em si mesmas, pois mesmo que os pais frequentem a escola as perspectivas de colaboração para o sucesso da escolarização de seus filhos não são tomadas como foco.

Destarte, a atuação do professor no que se refere ao aspecto de colaboração, seja dos profissionais da educação ou dos familiares, por apresentar objetivos imprecisos e equivocados nos leva a compreender que esse tipo de parceria não tem se cumprido. Ainda que existam algumas iniciativas para tentar a parceria colaborativa, em sua maioria, as professoras pouco compreendem a importância e a necessidade desse tipo de trabalho e, por isso, muitas vezes ele é adiado ou colocado em segundo plano, o que é justificado não só pela falta de entendimento sobre a relevância do trabalho colaborativo, mas também pelas condições de trabalho a que essas docentes são submetidas, pois a precarização do tempo e a alta demanda de alunos são fatores que impedem ao professor de SRM efetivar a parceria colaborativa na instituição escolar.

Em consequência disso, o trabalho desse professor é centralizado face às condições, inclusive de carga horária e número de alunos, de suas atividades voltadas no aluno público alvo da Educação Especial, o que corresponde à perspectiva de intervenção que esse docente irá praticar para a promoção da inclusão escolar.

Em vista dos relatos das professoras de SRM sobre como tem acontecido essa conjuntura de ações que são por elas desenvolvidas, propomo-nos a pensar e entender mais sobre como tem se dado a atuação dessas docentes na busca da efetivação do ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Uma vez que existe uma dificuldade em compreender a relação entre o ensino comum e a Educação Especial e ainda não têm sido realizadas com qualidade as orientações necessárias aos professores regentes e a família, que forma de ensino e que conteúdos assumem o trabalho realizado nas SRM por essas professoras? Tal problemática gera uma indefinição nesse espaço e em suas práticas. Essas discussões serão abordadas no próximo item.

4.2. Desenvolvimento do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado: o que se ensina e como é o ensino?

A valorização e o respeito aos alunos de uma escola inclusiva estão diretamente ligados à forma como os conteúdos são ensinados e a maneira pela qual o currículo é transmitido.

Os objetivos educacionais serão construídos com base nos processos históricos vividos pela sociedade que vão constituir a cultura escolar, que será expressa nos modos de fazer e pensar o cotidiano de professores e alunos (SILVA; MENDES, 2012).

De acordo com Sacristán (2000, p. 181),

(...) as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se liguem mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e as formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado.

As concepções curriculares ligadas à educação inclusiva sofrem influências do assistencialismo, da filantropia e da reabilitação, porque estes foram aspectos ligados à história da Educação Especial e, por isso, acabam moldando ainda hoje a organização dos serviços, atendimentos e currículos (MOREIRA; BAUMEL, 2001). Essas características estão impregnadas também nas experiências profissionais dos professores de Educação Especial e, segundo Sacristán (2000), são as perspectivas e conhecimentos pessoais dos docentes que vão contribuir no direcionamento para os dilemas encontrados na decisão das metodologias e na seleção dos conteúdos que serão trabalhados.

Assim como já registrado no gráfico 1, existe uma diversidade de série/ano e de deficiências muito grande para ser atendida pelas professoras de SRM e, em vista disso, é interessante avaliar e discutir quais os tipos de currículos trabalhados nessas salas, uma vez que a partir disso poderemos saber o que é ensinado no AEE e inferir quais relações os conteúdos trabalhados estabelecem com o ensino regular em busca da escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial, por meio da proposta inclusiva.

Sacristán (2000) define o currículo escolar como a ferramenta essencial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, este deve ser estruturado a partir da seleção de conhecimentos e das reinterpretações das práticas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas vivenciadas pela escola.

Cerqueira (s.d., p. 9), ao discutir currículo, faz a seguinte distinção:

Currículo formal – plano e propostas pedagógicas

Currículo em ação – aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas

Currículo oculto – o dito, aquilo que tanto aluno quanto professores trazem, carregado de sentimento, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula.

Nesse sentido, investigamos junto às professoras, além do currículo formal sobre o plano do AEE, também o “currículo em ação”, que é desenvolvido nesses atendimentos, enfim, os conteúdos por elas trabalhados. Os relatos descreveram currículos ligados a bases do trabalho com a vida diária e a elementos voltados a Educação Infantil e a alfabetização.

Excerto 59: Esse AEE é um complemento, um suporte pedagógico, é um complemento do dia-a-dia do aluno. Esse trabalho ele oportuniza o aluno a estar desenvolvendo atividades da vida diária, a estar crescendo como pessoa. Eu vejo dessa forma. (Professora Ana - III Encontro - 2011)

Excerto 60: É:: pra mim, na sala de recursos um dos objetivos principais é a gente trabalhar todos os aspectos das crianças, como o aspecto social, afetivo, psicológico, é:: pedagógico. E através desses pontos a gente trabalhar o que? As dificuldade das crianças pra eles superarem o que eles tem de mais angustiante, porque eles tem angústia de não estar aprendendo, de não estar crescendo, de não estar seguindo é:: alguns parâmetros ditos “normais”. Então o trabalho da gente é assim um trabalho muito importante, a gente trabalha muito a auto-estima da criança (Professora Aparecida - III Encontro - 2011)

Os conteúdos da escolaridade devem ser selecionados de acordo com os níveis e modalidades de ensino, prezando pela construção de conhecimentos significativos que devem se organizar entre conceitos cotidianos e científicos (CERQUEIRA, s.d.).

No entanto, nota-se, pelos relatos das professoras, que existe um foco em um currículo funcional voltado a atividades e metodologias que prezam pelo desenvolvimento de habilidades de vida diária, que nem sempre se organizam com outros conhecimentos acadêmicos e/ou científicos.

Excerto 61: ... Por exemplo, a deficiente mental eu trabalho com ela procurando ajudar ela a ter é:: os hábitos diários. É uma criança que não tinha/ ainda não tem todos os hábitos diários corretos, de ir ao banheiro, usar o papel higiênico, lavar as mãos, é:: ajeitar o cabelo, a comida. Era uma criança que quando ela chegou ficava cerca de duas horas sem conversar, sem falar uma palavra, só com o dedinho na boca. Com isso ela já fez uma boa socialização, ela já conversa, já aprendeu a escrever o nome, conhece o alfabeto. ...Essa criança, então assim, na área da matemática ela não conhece os números todos, só do zero ao número três, eu trabalho também material emborrachado com ela/ do cuidado que a gente tem que ter com a criança, porque se deixar ela almoça muito, desorganizada, come tudo de uma vez, não mastiga. Então assim, a gente ensina hábitos da vida diária. (Professora Érica - III Encontro - 2011)

Excerto 62: E no caso da deficiência múltipla, uma menina ela tem um problema de fala e outros problemas. ... Assim, a gente trabalhando num processo de alfabetização, motivador, incentivando, mostrando pra ela a necessidade de escovar o dente, trabalhando o corpo humano através de músicas, parlendas. (Professora Sandra - III Encontro - 2011)

Cerqueira (s.d., p. 13), ao discutir sobre o currículo funcional, admite que trabalhar com a área de autocuidados não pode definir que “(...) somente essa habilidade seja trabalhada”, pois, posto que o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação precise receber esse tipo orientação, o AEE não pode e não deve ser restrito apenas ao desenvolvimento desse tipo de currículo, mas utilizado como aspecto de desenvolvimento para os demais aspectos educacionais.

Percebe-se que, mesmo que as professoras Ana e Aparecida se refiram ao AEE como *apoio pedagógico* ainda assim afirmam que esse é realizado por meio de atividades de vida diária que auxiliem no desenvolvimento emocional e na socialização do aluno público alvo da Educação Especial. Essa visão confere com os exemplos de atividades que as docentes Érica e Sandra realizam na SRM, pois as metodologias desenvolvidas são baseadas em ensinar cuidados pessoais, relacionados à higiene e alimentação e, além disso, o trabalho constante com a sociabilidade do aluno.

É importante notar que, no caso das duas professoras, os exemplos são dados em relação a estudantes com deficiência intelectual e deficiências múltiplas, sendo que, nesses casos, é mais comum encontrar incidências de currículos voltados a atividades de vida diária, pois são estes alunos são estigmatizados por seus diagnósticos clínicos baseados em seus *déficits* e isso muitas vezes molda o jeito de pensar e agir de toda comunidade escolar em relação a eles.

Segundo Martins (2011), a conotação dada às diferenças dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ganha sempre uma relevância muito grande, qualificando-os por aquilo que os falta e não pelas habilidades que eles possuem. Em vista disso faz-se mister que a comunidade escolar busque deixar de lado aspectos que possam rotular esses alunos e dessa maneira dificultar ainda mais seus processos de aprendizagem.

Apesar das professoras não atuarem com crianças de Educação Infantil, é comum vincularem sua prática pedagógica a um currículo voltado para a Educação Infantil, em função disso, o desenvolvimento de atividades por meio de lúdico, músicas e parlendas foi citado pela professora Sandra (Excerto 62), bem como por outras docentes também.

Excerto 63: ... Então, a gente tenta trabalhar muito com a criança é isso. E a partir do momento que eles tem a autoconfiança maior, os objetivos pedagógicos que seja até da escolarização, começa a ser alcançados de uma forma prazerosa pra eles. Então assim a gente trabalha muito o que? É aquisição de linguagem, linguagem oral, linguagem escrita, aquisição também dos conceitos matemáticos, habilidades de vida diária. (Professora Aparecida - III Encontro - 2011)

Excerto 64: ... Por exemplo, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento. A gente trabalha/ a gente trabalha eu e a professora. É:: diversos textos, contos, recontos, pintura, trabalho interpretação, é:: imagens, computador. Deficiência intelectual também a gente trabalha música, atividade extraclasse, textos reflexivos, é:: dramatizações, participações em eventos da escola. ... O síndrome de Down, eles adoram fazer pinturas e trabalhos delicados, dançar. Assim a minha maneira de pensar é que tudo que a gente está vendo está

dentro de um currículo sim, só que de uma forma diferenciada. Porque não tem como fugir dessa realidade. Tudo que a gente trabalhar/ eu estou trabalhando massinha com o menino é lógico que ali naquele trabalhinho que eu estou fazendo com ele eu estou fazendo uma atividade educativa também que o professor está fazendo na sala, só que de uma outra maneira. (Professora Sandra - III Encontro - 2011)

A professora Aparecida se remete ao *objetivo pedagógico* do atendimento, descrevendo que este é prestado sob a forma de desenvolvimento da linguagem oral, linguagem escrita (ou aquisição da escrita), aquisição de conceitos matemáticos, além das habilidades de vida diária.

Considerando os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), os aspectos descritos pela professora Aparecida correspondem a um currículo voltado pra Educação Infantil, em que o trabalho com a linguagem oral e escrita, matemática básica e também identidade e autonomia são eixos bases.

Além disso, soma-se ao currículo da Educação Infantil (BRASIL, 1998) também o trabalho desenvolvido pelas professoras Érica e Sandra, pois se encaixam nos eixos de artes, música e movimento. No relato de uma das docentes ela questiona e discute que qualquer que seja o trabalho realizado, de algum modo, ele se encaixa em algum currículo o que pressupõe que na visão das docentes qualquer tipo de currículo pode ser desenvolvido nas SRM e, para além disso, que não há necessidade do currículo da sala comum do aluno ter ligação com o das SRM.

O que fica evidente é que as SRM não estabelecem relações com o ensino regular, haja vista que os conteúdos trabalhados são em sua maioria voltados para a Educação Infantil e habilidades de vida diária ou atividades de vida prática, o que conota a infantilização dos alunos público alvo da Educação Especial, que fica ainda mais clara quando as professoras relatam o constante uso de jogos e atividades lúdicas, que são mais frequentes principalmente no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

Excerto 65: Uso muito jogos. Para as crianças e::/ é:: com problemas psicomotor, intelectual, déficit de atenção, o que é muito importante você estar trabalhando a questão dos jogos. É:: a pessoa com comprometimento:: auditivo eu trabalho a língua de sinais. (Professora Isabela - III Encontro - 2011)

Excerto 66: É:: a deficiência física eu não faço nenhuma atividade muito diferenciada da sala a não ser que ele necessite de algum conteúdo assim que ele está tendo dificuldade, mas mesmo essas questões, jogos também. A gente pula muito amarelinha, joga muita bola, pula corda pra estar ajudando ele nesse sentido. ... E meu aluno com deficiências múltiplas esse é mais complicado. Eu ainda me sinto assim muito/ meu planejamento com ele, quando eu vou traçar meus objetivos com ele eu ainda me sinto muito insegura porque as condições dele/

ele tem muito comprometimento intelectual, motor. Então assim é mais complicado, mas eu tenho tentado trabalhar assim com jogos. (Professora Wanda - III Encontro - 2011)

Excerto 67: ... Porque lá a gente trabalha muito com atividades diferenciadas da sala de aula. Então são atividades lúdicas. São quebra-cabeças, jogos que interessam, estimulam, no computador mesmo. Eles tem aquela é:/ parece que eles acham ali um espaço acolhedor. ... Não gostam de atividades quando eles tem mais/ quando eles sentem que tem dificuldade naquela atividade, eles preferem aquilo que é do interesse deles, que é computador, que é jogo, mais atividades lúdicas sabe? Que eles gostam muito. (Professora Mariana - III Encontro - 2011)

Percebe-se que as atividades diferenciadas são consideradas como atividades lúdicas, sem que exista uma preocupação com o objetivo que este tipo de metodologia pretende atingir. Não existe forma sem conteúdo, ainda que não se tenha clareza em relação a que se pretende trabalhar. Desse modo, se é função do AEE a complementação e suplementação, renova-se a pergunta, “de quê”?

A incompreensão quanto à função e aos objetivos do AEE aparece nas falas das docentes, pois, ainda que o currículo trabalhado na SRM seja “personalizado” – pois possui a função de complementar e suplementar o ensino comum, e assim será definido de acordo com o ano/turma em que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estiver matriculado e por suas necessidades educativas particulares - este deve preconizar o apoio ao ensino comum e, justamente por precisar estabelecer essa relação com o ensino regular, o trabalho nessas salas não pode ser desenvolvido de forma desconexa, em que ensino e conteúdos não se complementem em busca da aprendizagem do aluno. Entendemos que existem as especificidades de aprendizagem, que exigem um trabalho particular e não a generalização de atividades e, conseqüentemente, de objetivos.

As professoras descrevem o uso de jogos e atividades lúdicas de maneira coletiva, pois ainda que diferenciem seus alunos quanto às deficiências, como demonstrou a professora Wanda ao pontuar os casos de deficiência física e múltipla, relatando que na deficiência física não é preciso desenvolver *atividades diferenciadas* da sala comum e na deficiência múltipla ela ainda possui muitas dúvidas sobre o que trabalhar, elas optam por atividades com brincadeiras e jogos. Enfim, a ludicidade é utilizada como metodologia “*adaptada*” a todos os tipos de deficiência e especificidades de aprendizagem, sendo que, como coloca a professora Mariana, além de estimular os alunos, é uma metodologia que acolhe e agrada a todos.

Antunes (2008, p. 50-51) coloca que

O processo de construção da inclusão escolar exige, portanto, que se preveja no currículo o tratamento que se espera seja dado às necessidades especiais de determinados alunos; isto é, a característica de flexibilidade do currículo deve permear a relação didática, possibilitando espaço para os diferentes modos de aprender que vão coexistir em todos os grupos de alunos.

Dessa maneira, o tratamento que deve ser dado ao currículo/conteúdo trabalhado nas SRM, ainda que “personalizado” devido às relações que estabelece com o ensino comum, necessita de uma adequação pedagógica às características do aluno, de um professor que sabe e de conteúdos com valor social e formativo.

Silva e Mendes (2012, p. 184) em suas discussões sobre a cultura escolar pontuam que

As escolas são instituições que cumprem com as tradições coletivas, que têm determinadas finalidades humanas e que são produtos de ideologias sociais e econômicas, os currículos respondem a estas determinações das escolas, já que eles respondem às necessidades de certo controle social através de formas de interação relativamente padronizadas do conhecimento transmitido, que é visto como normativo por grande parte dos educadores.

Acreditamos que muito dessa cultura escolar de tradições coletivas tenha influenciado diretamente os modos de seleção e implementação dos currículos na Educação Especial, uma vez que as opções são sempre por organizações curriculares que podem ser aplicadas a um maior número de alunos, sem que seja necessário atender por especificidades de aprendizagem. Claro que outros aspectos ligados às condições de trabalho frente à implementação do programa das SRM estão atrelados às opções de currículos adotadas, afinal, a polivalência e amplitude profissional exigida dessas professoras que atuam nesse atendimento interferem na qualidade do trabalho que elas realizam, uma vez que atender e responder a todas as especificidades de aprendizagem e de deficiências é *humanamente impossível*.

O modo como as professoras significam sua atuação em relação aos conteúdos acadêmicos, seja em razão do desconhecimento, da ausência de formação ou das condições de trabalho impostas pela política, é essencial discutir sobre essa generalização que tem acontecido na escolarização dos estudantes com necessidades educacionais. Tal padronização é nomeada por Moreira e Candau (2007) como “daltonismo cultural”, que se refere à frequente ignorância sobre a diversidade e ao tratamento a todos os alunos de modo coletivo.

Existem outros fatores que impossibilitam ao AEE constitui-se como um apoio ao ensino da sala comum. Como Antunes (2008) lembra os alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foram, durante muito tempo, relegados a uma condição “especial” que os deixou à parte, segregados e isolados e, por isso, foi-lhes negada a oportunidade de se relacionarem com elementos da cultura e com seus pares, ou seja, alunos da mesma geração.

Excerto 68: É porque o que eu estou vendo é que vocês estão muito focado na parte é:: de, de conteúdo mesmo. E às vezes a criança pra ela adquirir um conteúdo, ela precisa que seja trabalhado com ela aqueles pré-requisitos básicos que a escola (negou durante) muitos anos na alfabetização. (Professora Isabela - V Encontro - 2011)

Por esse motivo, as professoras justificam que existem demandas na escola com as quais elas tendem a trabalhar devido à ausência de recursos humanos e/ou físicos que possam realizá-las, aumentando ainda mais as suas dificuldades em desempenhar todas as atribuições a elas delegadas, uma vez que como a professora Isabela coloca, o foco das exigências evidenciam os déficits dos alunos do público alvo da Educação Especial em detrimento de suas potencialidades, como por exemplo, a questão sobre alfabetização, ou pré-requisitos para alfabetização, concepção vinculada à visão mecanicista de alfabetização e a um período preparatório, que foi tão comum nas salas pré-escolares. Esta foi uma vertente bastante apontada pelas professoras devido à ausência dessa formação para os alunos aos quais atendem.

Excerto 69: Mas uma das maiores cobranças que a gente sabe é isso aí, é o ler e escrever. Eles querem que a gente faça isso. A gente tem que estar trabalhando outras habilidades, pra gente estar alcançando isso mais no futuro. A família cobra leitura e escrita, os professores regentes cobram escrita. (Professora Aparecida - II Encontro - 2011)

Excerto 70: Eu trabalho assim com ela, as atividades de alfabetização. Porque não tem como ser diferente, porque não sabe. (Professora Érica - III Encontro - 2011)

Observa-se que as professoras de SRM, assim como os demais docentes das instituições escolares e familiares, prezam muito pela formação que tem como base o ensino da leitura e da escrita, o que irá se caracterizar nesse caso como uma atividade de reforço.

Padilha (2011, p. 111) explica que “Nem todas as crianças chegam a escola com experiências necessárias para a aquisição da escrita”, na verdade, muitas precisam vivenciar conhecimentos que só a escola pode proporcionar para, depois, adquirirem subsídios para a leitura e a escrita.

Destarte, é claro que a alfabetização é de suma importância na vida do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas nem toda atividade de ensino necessita preconizar esse tipo de formação para fornecer os demais saberes e conhecimentos científicos advindos da aprendizagem comum.

Candau (2002) esclarece de modo muito oportuno o que aqui estamos tentando explicar sobre a mediação que deve existir entre igualdade e diferença:

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade e na educação. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos” (CANDAU, 2002, p. 297. Grifo da autora).

Manter velhos modelos mediante novas políticas pode compendiar a proposta de escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial ao empobrecer os conteúdos trabalhados na educação básica (MICHELS et al., 2010).

A constituição do currículo e a seleção de conteúdos e metodologias devem ser elementos que apoiem a prática pedagógica e ofereçam orientações para ação dos professores (ANTUNES, 2008), mas, diferente disso, o que se percebe é que o trabalho nas SRM tem sido realizado como um fim em si mesmo, não mantendo relações com o ensino comum e sequer objetivando apoiar o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em sua escolarização, uma vez que os conteúdos e metodologias adotados demonstram uma diminuição e, porque não dizer, uma substituição dos conhecimentos que ali deveriam ser ofertados.

Excerto 71: E aquela criança que não tem condições assim, muitas vezes assim, de aprender aquilo que a gente/ aquilo que precisava, ela tem que ser é:: instruída pra vida não é? Ir ao banheiro, fazer seus hábitos de higiene, comer direito. Tudo isso eu acredito, esteja atrelado ao currículo. (Professora Érica - III Encontro - 2011)

Excerto 72: Sei que a mentalidade dele é de quatro a cinco anos. Aí fui conversando e fui ver que o conteúdo vai bem adiantado. Igual a matemática, então com números grandes. Aí eu fui percebendo que eles não estavam conseguindo, aí eu falava “número tal, doze”. Aí eles “Como que é? Tia é um e dois?”. Aí um dia eu fui trabalhar com eles a escrita. Então assim, agora que eles estão caminhando sabe? Eles estão no quarto ano, mas agora que estão sendo alfabetizados.”(Professora Carla - III Encontro - 2011)

Excerto 73: Muitos deles não tem condição no nível que eles estão. Terceiro ano pode pegar assim textos, interpretações, isso aí conforme for, as adaptações da hora você vai ver o nível da criança. Pode estar pegando atividades, pegando conteúdos. Mas muitas vezes eles tem

dificuldade. Então você tem o que? Voltar atrás em uns conteúdos, mais ou menos de primeiro ano pra eles conseguirem, pra superar, pra que eles possam chegar ao nível que ele está, igual o terceiro ano. ... Então (tem como trabalhar currículo, conteúdos juntos)? Trabalha. Mas quem vai ditar até onde eu posso ou não ir com esses conteúdos é o aluno. As adaptações que eu vou fazer é o aluno. É o nível que está o aluno e não o currículo em si, série A ou B que vai resolver isso. (Professora Aparecida - III Encontro - 2011)

Excerto 74: Agora do sexto ao nono ano é cobrado em forma de conteúdo. Agora o nosso aluno é trabalhado de uma forma assim, que vê o desenvolvimento social, desenvolvimento afetivo, vê o crescimento do interesse na sala. (Professora Aparecida - V Encontro - 2011)

Os conteúdos trabalhados não só demonstram que existem muitos conhecimentos que são suprimidos aos alunos público alvo da Educação Especial, mas também confirmam que na verdade o ensino que esse estudante recebe acaba sendo substitutivo ao currículo da sala comum, por não estabelecer qualquer vínculo com seu real processo de escolarização, ou ainda, por privar o aluno de acesso a conteúdos culturais, desconsiderando toda sua vivência sociocultural.

Observamos que a professora Érica descarta as possibilidades de aprendizagem de certos alunos que compõem o público alvo da Educação Especial. Ela aponta um tipo de aprendizado vinculado as habilidades de vida prática ou de vida diária, que fazem parte de um currículo de Educação Infantil (condição que aparece também no excerto 63). Do mesmo modo, a professora Sandra, no excerto 64, afirma realizar o trabalho com desenho e massinha para esses estudantes, pois, conforme ela, não tem como fugir dessa realidade. Em corroboração a professora Wanda, no excerto 66, vincula a sua ação pedagógico a atividade de jogo.

Padilha (2000) aponta a partir da abordagem histórico cultural de Vigotsky que vários estudos buscam ultrapassar a concepção mecanicista/organicista de homem, de ciência e de saber. Para ela as linhas gerais dos trabalhos desse autor sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência são inovadoras para a pesquisa e para atuação educacional. Neles o destino das pessoas com deficiência é definido pelas consequências sociais do defeito e não pelo déficit em si. Ou ainda nos dizeres de Vygotski as consequências sociais acentuam, alimentam e consolidam o defeito, portanto, não se pode separar o aspecto biológico e social.

O desenvolvimento e a educação das pessoas com deficiências são considerados essencialmente sociais e vinculados as consequências sociais e a compensação, que segundo Padilha (2000, p. 62) “(...) não tem seu lugar marcado por iniciativas individuais apenas e essencialmente biológicas, mas seguem sempre um caminho social determinado”.

A compensação não seria uma simples substituição das funções comprometidas de alguns órgãos por outras funções ou órgãos. Para Vygotski e Lúria (1996, p. 221)

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.

A compreensão da compensação para Vygotski, segundo Padilha (2000), parece não apresentar muitos problemas em relação ao cego ou ao surdo, entretanto essa situação se complexifica quando se trata das pessoas com deficiência intelectual, uma vez que as ações educativas direcionadas a elas, historicamente tem se voltado para treinamento e condicionamento de habilidades de vida prática ou AVD. Essas atividades não são tomadas como atividades essencialmente humanas, mas como atividades que se afastam de uma verdadeira educação a favor de treinamento, vinculadas ao treinamento animal. A compensação, nesse caso, não deveria compreender esse tipo de atividade, mas incorporaria atividades que ampliassem as possibilidades de constituição das funções superiores dessas pessoas.

Nessa perspectiva, os programas educacionais de estudantes com deficiência intelectual consideraria o sujeito como um sujeito histórico e cultural, portanto, sua educação deveria ser marcada por um programa que considerasse seu grupo social e cultural e que estivesse voltado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A esse respeito, cabe salientar o que aponta Góes ao discutir Vygotski

Isso não significa que o deficiente mental chegará a ter as mesmas capacidades de outros alunos considerados normais; mas não podemos estabelecer limites ao seu desenvolvimento. Essa visão decorre da diretriz segundo a qual as ações sociais propiciadoras de desenvolvimento devem ser orientadas para a compensação, a plasticidade dos processos sócio-psicológicos (GÓES, 2004, p. 103).

A concepção de compensação do mesmo modo que não significa que a pessoa com deficiência mental atingirá as mesmas metas educacionais daquelas sem deficiência, não cabe estabelecer limites para a escolarização dos mesmos. Sendo assim, é preciso repensar os currículos em ação propiciados aos estudantes

público alvo da Educação Especial, uma vez que ainda perduram visões presentes nas antigas escolas especiais em que o currículo era pautado no treinamento de habilidades sociais, AVD e um currículo aproximado a Educação Infantil, justificado muitas vezes, no caso dos estudantes com deficiência intelectual, na idade mental dos mesmos, restringindo a concepções organicistas desvinculadas da educação dos processos sócio-culturais. Januzzi (1992, p 56-57) (1992) ressalta que:

Também se tem observado que existe uma “infantilização” do “deficiente”, tanto que é comum encontrar-se instituições escolares que trabalham com adolescentes a prática de cantos, e de atividades completamente em desacordo com os muitas vezes robustos e desenvolvidos corpos. Isto também ocorre com as famílias, e desta forma, embora de camadas sociais que necessariamente ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em relação aos “deficientes”, há o prolongamento da infância.

Contraditoriamente ao que se espera na escola, as práticas escolares envolvendo os estudantes público alvo da Educação Especial, principalmente aqueles com deficiência intelectual, vem sendo pautadas nos exercícios de atividades mecânicas e descontextualizadas dos processos de escolarização, quando deveriam ser organizadas de forma a garantir a aprendizagem, através de metodologias, estratégias e recursos, ou seja, ao contrário de pautar a educação em “treinamentos” e “matérias concretas” deveria se intensificar a formação das funções psicológicas superiores, essenciais para o desenvolvimento desses alunos.

A história da educação dos alunos público alvo da Educação Especial, portanto é marcada pela substituição e minimização de conteúdos e currículos, configuradas de vários modos, conforme pode ser observadas nesse estudo no âmbito da SRM. A esse respeito, é também visto nos relatos das professoras um outro tipo de substituição que vivenciam nas realidades de alunos que moram em zona rural ou que estão matriculados em escolas de tempo integral:

Excerto 75: A oferta do contraturno igual eu falei pra vocês que é boa, por tempo integral que você já pega o aluno dentro de sala e atende as necessidades dos alunos. (Professora Aparecida - IV Encontro - 2011)

Excerto 76: Eles falam “É não pode. Não pode. Não pode”. Tanta coisa que não pode. Agora o aluno não pode estudar? Não pode ter o atendimento no horário do ensino regular dele? É estranho. ... O aluno está lá na sala de aula, está perdido. Fica mais perdido ainda. Não sabe nem o que pode fazer. ... Mas no caso eu estou falando dos meninos da zona rural (inaudível) ele precisa lá do atendimento de cinquenta minutos e eu não posso tirar ele da sala sendo que lá ele não está fazendo nada mesmo? (Professora Amanda - VI Encontro - 2012)

A experiência das escolas de tempo integral com o AEE foi apresentada pela professora Aparecida, que explica que durante o período matutino são realizadas as aulas comuns e no período vespertino as atividades são de oficinas voltadas para diversas temáticas. Neste caso, mesmo que seja preconizado que o atendimento aconteça no contraturno, ele se torna substitutivo, pois retira o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação das atividades comuns aos outros alunos para que ele possa receber o atendimento na SRM.

Já no caso da docente Amanda, a substituição do AEE pelo ensino comum acontece em relação aos alunos da zona rural que, devido à distância da escola, utilizam de condução pública, o que os impede de retornarem no contraturno, condição essa vivenciada também pelos alunos do ensino noturno, que não podem retornar à escola em outro horário, segundo a professora, que não vê problemas em retirá-los da sala comum, uma vez que acredita que lá o aluno “não está fazendo nada”. Desse modo percebemos que ambas as docentes questionam essa oferta do AEE no contraturno, de modo não substitutivo ao ensino comum da sala regular, demonstrando diferentes aspectos que pontuam as limitações na oferta desse apoio pedagógico como preconizado pela política de inclusão escolar.

Essas dificuldades são também vivenciadas nas SRM de Rio Claro-SP, quando, por exemplo, a família não se interessa por levar o aluno no contraturno e quando o estudante frequenta vários outros serviços ofertados no mesmo turno do AEE (MILANESE, 2012).

Com base nos relatos das professoras percebemos também que não existe, ainda, a compreensão sobre a importância da atividade de ensino que deve acontecer na SRM por meio do acesso ao currículo e à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, retirando da ação do professor o caráter pedagógico. Afinal, se os professores consideram que não existe nenhuma relação entre sala comum e SRM, não há problema em substituir um ensino pelo outro e, por isso, essa substituição não acontece apenas quando o aluno público alvo da Educação Especial é retirado da sala comum para receber o AEE, ela ocorre também quando o professor dessa sala, movido pela incompreensão ou indefinição do trabalho que realiza, acaba por não definir o foco de sua prática, que deveria ser a escolarização.

A interpretação errônea de que o AEE não faz parte da escolarização do aluno talvez tenha sido retirada da política que pontua que “As atividades

desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à *escolarização*” (BRASIL, 2008a, p. 16. Grifo nosso).

Se o AEE não deve ser *substitutivo à escolarização* e não deve ser a repetição do que é realizado na classe comum – a escolarização – portanto, a SRM não deve se responsabilizar também pelo processo de escolarização. Nota-se que ainda que a legislação nacional proponha que as atividades dessa sala tenham um caráter de ensino com base em uma natureza pedagógica (BRASIL, 2001c) - e com isso pressupomos que este não deve *substituir o ensino da sala comum* -, ao mesmo tempo, coloca o AEE como uma atividade à parte, ou além da escolarização, desconstruindo, assim, a noção de sistema inclusivo de ensino, uma vez que há, na política nacional, (BRASIL, 2008a) a noção de que esse atendimento não faz parte da “escolarização”.

A incompreensão sobre como adaptar as metodologias para viabilizar a aprendizagem, sem tornar as vivências de ensino iguais às da sala comum, gera muitas dúvidas e concepções sobre as adaptações curriculares. Como afirma a professora Aparecida, acontecem de acordo com o “nível do aluno” e não com o “currículo em si”, ou seja, a flexibilização do currículo independe da série/ano em que o aluno está matriculado; ela será realizada conforme o que esse estudante conseguir realizar de acordo com seu “nível”. Inclusive, a mesma professora admite que do sexto ao nono ano é cobrado que se trabalhe com o conteúdo correspondente, contudo, essa regra não vale para os alunos que frequentam as SRM que trabalham apenas seu desenvolvimento social e afetivo.

Dessa maneira, adaptação, acomodação, flexibilização dos conteúdos são conceitos e ações pertinentes aos contextos da classe comum que possui um currículo base, o que não se aplica a SRM cujo o ensino é “personalizado”.

Ainda hoje, as oportunidades de participação do deficiente são pautadas por conotações assistencialistas, o que o desvaloriza e compromete de forma significativa seu desenvolvimento global (LEITE, 2004). Conforme Leite, “A audiência social acaba por produzir atitudes que irão estigmatizar o deficiente, deixando de garantir um conjunto de oportunidades para que ele se desenvolva como qualquer outro indivíduo pertencente a uma dada comunidade” (LEITE, 2004, p.134).

Outro aspecto bastante vivo nas práticas das professoras são as concepções de higiene escolar do século XIX, vertente essa que correspondia ao modelo

médico-pedagógico que utilizava diagnósticos para designar o que a criança poderia fazer. Nessa época, os problemas sociais foram transformados em questões médicas e a higiene era ensinada para além da preocupação com a saúde, mas por uma necessidade de se adequar aos modelos estéticos de sociedade vigentes (VIVIANI, 2007).

Considerando o contexto atual é possível afirmar que a educação se desenvolve numa rede de discursos médicos que têm efeito de verdade sobre os indivíduos. Talvez essa prática, desde que iniciou com a educação sanitária, nas primeiras décadas do século XX nunca tenha se extinguido. Agora parece estar mais latente em função do processo de inclusão escolar (CHRISTOFARI, 2011, p.8).

Acreditamos que, a partir do foco no diagnóstico do aluno, suas dificuldades e deficiências – consideradas nesse caso como insuficiências – fazem com que as professoras, como é declarado pela docente Érica, sigam a cultura de “normalizar” e adequar aos padrões de higiene e autocuidados os alunos, visto que, nas palavras da educadora “a criança não tem condições de aprender”.

Sobre isso, Leite (2004) alerta que

Por, supostamente, toda dificuldade para aprender dos alunos se resumir a determinantes biológicos, que necessitam de amparo profissional que extrapolam a atuação do educador, os professores acabam por relegar o atendimento educacional em resposta ao tratamento médico (LEITE, 2004, p.135).

As estratégias pedagógicas mediadas pelo professor da SRM precisam ser pensadas no sentido de promover o acesso ao currículo por parte de todos os alunos e isso deve acontecer a partir de metodologias e atividades que exijam competências cognitivas para desenvolvê-las (LEITE, 2004).

A ação docente precisa estar voltada para práticas pedagógicas com vistas à inclusão escolar do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, isso significa que a aprendizagem ainda não conquistada na sala comum necessita ser complementada no AEE. Sabemos que aprender é um processo diretamente ligado à ação de ensinar, por assim ser, as atividades e metodologias desenvolvidas na SRM devem priorizar o ensino, sejam elas lúdicas, com ênfase para a aprendizagem de vida diária ou em qualquer outra situação.

O aluno precisa não só ocupar o espaço da escola regular, mas conseguir realizar ali sua escolarização, que vai ser composta pela busca da sua autonomia pessoal enquanto cuidados pessoais, higiene e socialização, e também por sua formação como ser social que necessita adquirir conhecimentos históricos, políticos e científicos que farão total diferença em sua postura de cidadão, de profissional e de ser humano.

A diversificação de metodologias jamais deve ser vista como uma minimização dos saberes a serem ensinados aos alunos público alvo da Educação Especial. Ao contrário, são os modos como se organizam as ações das professoras, a fim de complementar e suplementar a formação do estudante, que vão conotar um ensino diferente nas SRM, o que não impede que exista relação entre o conteúdo e o currículo das mesmas.

Moreira e Baumel (2001) esclarecem que as adaptações curriculares não devem produzir um currículo que seja simplificado ou descontextualizado do conhecimento fornecido aos demais alunos e esclarecem que

Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas curriculares articuladas ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 10).

Flexibilizar o currículo vai muito além de uma mera modificação ou acréscimo de atividades lúdicas, em que dependendo do nível de escolaridade isso pode ser uma substituição de currículo. Existem aprendizagens importantes que não podem ser privadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que muitos saberes são necessários para promover aprendizagens subsequentes, pois, se o que buscamos é a igualdade de oportunidades, temos que aumentar a qualidade da educação que oferecemos e não diminuí-la.

Em seu estudo por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, Vieira (2012) registrou que a dinâmica de diferenciar as práticas pedagógicas se deu a partir das reflexões realizadas na formação continuada, o que oportunizou "(...) a compreensão que a flexibilização curricular não significava o empobrecimento do currículo, mas a

constituição de alternativas para que os alunos pudessem se envolver considerando as possibilidades de cada um” (VIEIRA, 2012, p. 461).

Essa experiência também foi registrada na presente pesquisa, que, quando ainda estava em processo, registrou que as professoras demonstraram que a discussão sobre a natureza pedagógica do trabalho realizado na SRM permitiu a elas, a partir da reflexão sobre seus próprios relatos, ressignificarem a visão que tinham sobre adequação curricular.

Ao reelaborarem os conceitos e concepções sobre a complementação e suplementação curricular, as professoras conseguiram encontrar algum vínculo entre os currículos de sala comum e SRM através da mudança de metodologias e da adaptação curricular por meio da utilização de recursos. Isso é ainda mais nítido nas falas da professora Isabela, que, do segundo ao quinto encontro, conseguiu reconstruir os saberes a cerca da adaptação curricular de forma significativa, pois antes ela acreditava que a *doença do aluno* poderia impedi-lo de aprender e, por isso, dedicava-se a ensinar apenas as questões de orientação e mobilidade, porém, após algumas reuniões de debates coletivos em que esse tema era sempre tratado, ela reconsiderou e declarou que a utilização de recursos é uma forma de adaptação curricular e pode possibilitar ao estudante o acesso ao conteúdo.

Excerto 77: Então, eu acho que o professor de sala de recursos vai ter recursos diferentes, vai mudar. Por exemplo, se eu fosse trabalhar um conteúdo de matemática, eu vou procurar uma coisa assim, no concreto que ele vai entender. Por exemplo, eu pego cédulas, notas de um real, cinco reais, dez, cinquenta, cem e vou trabalhando com ele. Ele conhece as notas. (Professora Luana - II Encontro - 2011)

Excerto 78: ... Por exemplo, a figura ao fundo ou lá algum esquema corporal, alguma parte ali, esse menino, por, por/ pela própria deficiência, pelo próprio comprometimento da doença dele, ele, ele, não vai conseguir aquele pedaço. Então eu não posso ficar ali massacrando o menino naquilo, eu tenho que ter conhecimento disso. Que por essa razão ele não vai ter/ então o que eu vou fazer? Eu vou ativar outras áreas desse aluno, pra ocupar. Ele ter uma noção de espaço, de, de, de orientação e mobilidade e de várias outras situações. (Professora Isabela - II Encontro - 2011)

Excerto 79: Então, não é você pegar o currículo é:: da rede regular e trazê-lo pra sua sala e seguir e repetir o que a professora está fazendo lá. Não é isso. Esse não é o nosso trabalho. Nosso trabalho é fazer diferente. O conteúdo pode até ser o mesmo, mas a metodologia que eu vou utilizar é que é diferenciada e os recursos. Então a diferença está aí. Na metodologia e nos recursos que eu vou utilizar pra estar/ pra levar esse aluno a ter compreensão, a ter desenvolvimento. A gente é como um suporte. O que a gente vai trabalhar em cima desses suportes, pra que esse aluno é:: possa ter um desenvolvimento. (Professora Isabela - III Encontro - 2011)

Excerto 80: ...Você está ali pra ajudar o seu aluno pra criar condições pra ele, pra quando ele esTEJA dentro da sala com todos os outros alunos, que ele tenha habilidades, que ele desenvolva habilidades que ali vai ajudá-lo. Por exemplo, tecnologia assistiva. Se eu na sala

de recursos no AEE não trabalhar isso com ele, não vai adiantar pra nada esses recursos que estão disponibilizados pra ele. (Professora Wanda - III Encontro - 2011)

Excerto 81: ... O trabalho que você tem que fazer na sala de recurso, é um trabalho complementar e suplementar, mas quando ela diz que tem que fazer atividade pra levar lá, num tem que fazer atividade pra levar lá não. Não. Não querida. Recurso. Você sabe o que é recurso? O professor vai trabalhar sobre o Egito, aí o aluno tem tal deficiência. Então o que você vai fazer? Vamos supor, ele é cego. Você vai solicitar pro professor que ele esteja utilizando o globo terrestre e que ali em alto relevo, ele passe um barbante ou uma lixa pra ele estar contornando, pra ele estar vendo. Tem um alfinetinho com a ponta gordinha assim e ele pode estar colocando em cima da capital. Depois que ele manuseou bem, trabalhou bem o mapa, aliás no globo, o que você vai fazer? Aí você vai passar para o mapa. Aí se for baixa visão você vai ampliar o mapa. AMPLIAR O MAPA. (Professora Isabela - V Encontro - 2011)

A ampliação do uso dos recursos demanda, muitas vezes, o processo criativo dos envolvidos no processo de escolarização, para que sejam realizadas ações que beneficiem alunos dando condições igualitárias (ZANATA; CARVALHO, 2009).

Elaborar metodologias de ensino deve ser uma tarefa realizada por professores de SRM em conjunto com professores de sala comum, para que possam ter uma maior interação como grupo escolar, o que auxiliará na compreensão do conteúdo trabalhado (BRASIL, 2008a).

Nesse sentido, também existem instrumentos que se tornam aliados no processo da inclusão escolar, como as tecnologias assistivas, citadas pela professora Wanda. Algumas delas são disponibilizadas nas SRM para facilitar e estimular a aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial, uma vez que permitem que esses estudantes possam ter acesso ao currículo. Contudo, sabe-se que existe uma dificuldade por parte dos professores em trabalhar com alguns desses recursos, como a falta de infraestrutura, de recursos humanos no auxílio e provimento de condições para que os instrumentos disponibilizados possam ser utilizados.

Excerto 82: ... Mas de uma certa forma (estou) muito impossibilitada dentro da escola porque são programas muito bons, muito equipamento, mas que você não tem como ter eles na escola porque eu não tenho sala. Eu não tenho sala multifuncional. Eu não tenho esse equipamento. Eu não tenho uma sala de recursos multifuncional. Então não temos esses equipamentos, nós temos o laboratório da escola e eu não sei se é a realidade de todas as escolas, mas o que nós temos na escola é o Linux e ele não aceita a maioria dos programas que eu conheci pelo curso eu não tenho como utilizá-los na escola. Então a gente busca muito, sempre estar realmente produzindo material. (Professora Wanda - I Encontro - 2011)

Excerto 83: No caso da minha escola gente é de chorar. É triste. Porque uma hora eu estou na sala de vídeo, outra hora eu estou na sala de computação, noutra hora estou de frente a dois banheiros com uma mesinha lá. Falta de infraestrutura. (Professora Érica - II Encontro - 2011)

Excerto 84: ... Eu acho interessante o seguinte, o material chega, mas assim, demora muito. Por exemplo, lá na escola tem quase dois anos, tem mais de um ano que os dois

computadores/ falando em materiais que estão amontoados/ aí você não pode montar o computador se não perde a garantia do MEC. (Professora Sandra - IV Encontro - 2011)

Alguns docentes atuam em salas de recursos e essas se diferenciam das SRM por não terem recebido os equipamentos do MEC, e, por isso, queixam-se da ausência de equipamentos e recursos que são destinados às escolas que são contempladas com as salas multifuncionais. A professora Érica reclama que existe total precariedade na infraestrutura oferecida para que ela preste seu trabalho, pois não há, nem mesmo, uma sala destinada a ela.

O Edital nº 01, de 26 de abril de 2007, é que dá origem à implementação das SRM, em que as instituições interessadas deveriam inscrever propostas em busca de conseguirem a sala e todos os recursos disponíveis a ela. A aprovação das propostas levaria em consideração os seguintes aspectos:

- e) capacidade de contrapartida da Secretaria de Educação do estado, município e/ou Distrito Federal e instituições federais de educação básica, para os seguintes compromissos:
 - e.1) disponibilização do espaço físico e dos profissionais para atuarem no atendimento educacional especializado;
 - e.2) instalação e a garantia de funcionamento da Internet e dos equipamentos;
 - e.3) acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais;
 - e.4) formação continuada dos professores para o uso das tecnologias e materiais específicos da sala de recursos multifuncionais;
 - e.5) conservação e manutenção dos bens disponibilizados (BRASIL, 2007b, p. 3).

A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011a).

A professora Sandra afirma que sua escola foi contemplada com a SRM, porém, ela não consegue utilizar os instrumentos e tecnologias disponíveis, pois existe uma burocracia enorme referente à montagem da sala, que só pode acontecer mediante um técnico enviado pelo MEC, e, enquanto esse serviço não for disponibilizado, não é permitida a utilização dos materiais.

Assim, outras opções são buscadas pelas docentes, que, frente às limitações na utilização dos recursos de tecnologia disponíveis na sala multifuncional, procuram produzir seus próprios recursos pedagógicos.

Excerto 85: ... Agora possibilidade é::/ não que eu queira me gabar mas se mandar o menino pra mim qualquer hora eu tenho material, eu tenho material. Até um dia que vocês quiserem/ eu trouxe aquele dia último deixei minha pastinha ali. Eu tenho jogo da memória, eu tenho quebra-cabeça, os meninos confeccionam. (Professora Ana - VI Encontro - 2012)

Excerto 86: ... Eu sou assim, a rainha da sucata. Gosto muito de trabalhar com sucata. Então o que eu faço? Já que eu não tenho, não me mandaram, eu não vou deixar de fazer o meu trabalho em função, porque não veio ou porque não tem. Então eu improviso bengala, arrumo uma varinha bem bonitinha, outra de acordo, e por aí eu vou. Vou ajuntando, trabalho muito com grão, com muita coisa. Eu não fico muito apegada a esses recursos modernos não, eu gosto mais de trabalhar com a sucata mesmo porque eu acho que desenvolve mais a criança, torna ela mais criativa. (Professora Isabela - VI Encontro - 2012)

A legislação prevê que a elaboração das metodologias de ensino deve ser feita tanto pelo professor da SRM quanto pelo docente regente de sala comum, com o propósito de propiciar ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação maior compreensão do conteúdo trabalhado e também sua interação com o grupo escolar. Para que este trabalho se torne eficaz, o professor do AEE deverá produzir o material pedagógico das atividades educativas específicas e orientar o professor regente na elaboração de atividades e material de apoio ao processo de ensino aprendizagem que auxiliem os estudantes que sejam ou não público alvo da Educação Especial.

Porém, a produção de recursos pedagógicos não deve substituir a utilização dos instrumentos de tecnologia disponibilizados, até porque estes últimos foram desenvolvidos e designados ao AEE devido aos objetivos a que esse apoio pedagógico se presta, sendo, portanto, recursos mais avançados que poderão favorecer de modo amplo o acesso ao conhecimento. Afinal, muito mais do que jogos, como descreve a professora Ana, os recursos multifuncionais se destinam ao auxílio da mobilidade, orientação, ampliação de material, tudo para que os alunos com as mais diversas deficiências possam aprender com a mediação desses recursos.

A declaração da professora Isabela chama atenção pelo relato da escassez de recursos, tanto pedagógicos quanto financeiros, pois a docente retrata a utilização de sucatas, devido à ausência de materiais disponíveis para o desenvolvimento de seu trabalho. A disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade é prevista também nas diretrizes do AEE (BRASIL, 2009a), que os relaciona como aspectos essenciais à eliminação de barreiras para que o aluno

possa realizar a plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Percebe-se que muitos são os limites enfrentados na implementação das SRM, afinal, nem mesmo a distribuição e a utilização dos instrumentos de tecnologias disponíveis estão, na verdade, sendo adotados para a promoção da inclusão escolar.

É importante salientar que também não basta apenas a promoção de aspectos físicos e estruturais, afinal, como coloca Lourenço e Mendes (2011), as dificuldades se dão também devido à ausência de formação para o uso das tecnologias e alertam ainda para a complexidade envolvida na implementação, pois existem diferentes fatores que podem influenciar: os alunos a que se aplicam, a dinâmica da escola e até mesmo os cuidados que os próprios recursos podem exigir, por isso torna-se válido que exista um apoio técnico para auxiliar os docentes nesse processo.

O relato de pesquisa de Melo e Martins (2007, p. 124) demonstra que:

(...) é fundamental, que se estabeleçam parcerias com instituições e profissionais especializados para orientar os professores, ministrando-lhes informações básicas acerca destes alunos, dos tipos e indicações de recursos pedagógicos que podem necessitar, ajudando-os a elegerem esses recursos de acordo com suas necessidades individuais e condições existentes na escola.

Enfim, é importante que a tecnologia assistiva, assim como os recursos pedagógicos, sejam contemplados na organização do trabalho pedagógico, visto que são maneiras de implementar metodologias diferenciadas, em busca de um ambiente que favoreça a diversidade, a heterogeneidade, construindo o caminho para uma escola inclusiva que deve incentivar currículos abertos, transformadores e com novas prescrições.

Por assim ser, a formação de professores possui tamanha responsabilidade, haja visto que é a atitude dos docentes frente ao conhecimento que irá propiciar ou não a aprendizagem do aluno (SACRISTÁN, 2000).

Sabe-se que as ressignificações de saberes obtidas através da pesquisa colaborativa vivenciada nesse estudo são um processo e, por isso, muito ainda há que ser conquistado. Mas, o que os relatos das professoras indicaram inicialmente é que a preocupação está focada na dinâmica que é executada nas salas em detrimento do conteúdo que está ou não sendo ensinado. Afinal, ainda que os

recursos possam se configurar e propiciar uma adaptação, existem casos em que, para além dos recursos ofertados, vão necessitar de adequações nos conteúdos que são trabalhados, pois o AEE recebe estudantes com as mais diversas deficiências e necessidades de aprendizagem.

No estudo das experiências cotidianas de dois alunos, um com Síndrome de Down e, outro, com baixa visão matriculados no 6º ano, realizado por Chicon e Mendes (2012), nota-se a diferença nas questões de adaptação das práticas pedagógicas de acordo com a deficiência do aluno. Os autores relatam que, no primeiro caso, o estudante recebe pouca atenção em seu processo de aprendizagem, sendo a ele ofertadas atividades de diminuição e/ou supressão dos conteúdos do sexto ano, enquanto que, ao aluno com baixa visão, que de acordo com os professores possui apenas pequenas dificuldades de aprendizagem, o apoio pedagógico era mais efetivo. Esse exemplo nos demonstra claramente que, como a necessidade educacional do aluno com baixa visão consistia em adaptação de recursos para que este pudesse ter acesso ao currículo, a aprendizagem se tornava possível, enquanto que, para o estudante com Síndrome de Down, suas necessidades de aprendizagem demandavam para além de uma adaptação de recursos, também uma adaptação do currículo a fim de viabilizar seu contato com o currículo trabalhado.

É relevante destacar que a promoção de acesso ao currículo por todos os alunos não depende apenas do professor, apesar deste ser um elemento essencial, nesse sentido, concordamos com Antunes (2008) em suas colocações de que não se pode esperar que o docente de forma individual e isolada consiga realizar todas as mudanças necessárias, pois é preciso que exista uma formação capaz de promover um intenso debate sobre a organização do currículo que será, e que é, desenvolvido, afinal, se quisermos encontrar alternativas para promover a inclusão escolar será preciso contar com professores críticos e reflexivos que possam compreender que “(...) as adaptações deverão ser propostas a partir de um criterioso processo de avaliação do aluno como um todo” (ANTUNES, 2008, p. 63).

Desse modo, é interessante saber que concepções os professores possuem sobre a avaliação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, a partir disso, descobrir como têm acontecido os processos avaliativos do aluno desde seu encaminhamento à SRM à avaliação de

sua aprendizagem, tanto pela escola quanto pelos padrões nacionais externos, e são essas as questões que serão abordadas a seguir.

4.3. Os processos avaliativos do estudante público alvo da Educação Especial

Busca-se hoje por uma avaliação que reconheça a diversidade e valorize as diferentes formas de aprendizado que os estudantes possam apresentar. Além disso, a avaliação é também instrumento fundamental na constante reflexão sobre o trabalho do professor. Isso não é diferente nas SRM, afinal, ainda que as abordagens metodológicas sejam diversificadas, os processos avaliativos possuem a função de verificar o que o estudante aprendeu e também definir o que é necessário ser ou não trabalhado.

Veltrone (2011) considera que o processo avaliativo é de suma importância como subsídio para a tomada de decisões sobre os alunos público alvo da Educação Especial. Nas palavras da autora, “A avaliação deve possibilitar a identificação de mudanças a serem feitas e também avaliar o resultado de tais mudanças” (VELTRONE, 2011, p. 67).

Na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva os processos avaliativos acontecem desde a identificação/diagnóstico do aluno de AEE à avaliação da aprendizagem desse aluno, tanto de forma interna na escola, quanto de forma externa por medidores nacionais de ensino.

O encaminhamento do estudante para o AEE será realizado com base nas características que esse aluno apresenta. Em 2001, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial definiram como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação também os educandos que demonstrassem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento, sendo eles alunos com deficiência ou não, e os que possuísem altas habilidades/superdotação.

Em contrapartida, a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva restringiu a definição de necessidades educacionais especiais e, portanto, nomeando-os como alunos público alvo da Educação Especial, sendo aqueles: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a), definindo que as SRM não deveriam

ofertar apoio pedagógico à alunos com dificuldades de aprendizagem não ligadas a uma causa orgânica. Mais especificamente essa política definiu

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008a, p. 15).

Em consequência disso, a necessidade de um diagnóstico foi pontual, uma vez que era necessário conferir se as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo estudante eram na verdade necessidades educativas, e, com base nisso, permitir que este pudesse receber o AEE. Isso garantiria sua matrícula dupla - no ensino comum e na SRM - dando a ele a oportunidade de desfrutar do apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2011a) disponível para os serviços de apoio à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com Milanese (2012), em Rio Claro - SP, alunos chamados “límitrofes” e com “dificuldades de aprendizagem” também possuem direito ao AEE, garantido pelo município.

Em Goiás, a exigência do laudo médico como garantia do direito do aluno ao recebimento do AEE é expressa nas falas das professoras, que são incisivas ao relatarem a necessidade desse instrumento enquanto aporte legal que irá permitir a oferta do apoio pedagógico.

Excerto 87:

Professora Érica: Mas não tem que exigir o laudo?

Professora Melissa: Exigiram lá da nossa escola.

Professora Wanda: Só ficou registrado como aluno da sala de recursos os que tinham laudo.

Professora Melissa: Só. Os que não tem laudo não ficou registrado como aluno da sala de recursos não. (I Encontro - 2011)

Excerto 88: Essa questão de documentação, isso é um problema, que é um problema criado pela secretaria e é um problema muito sério, que pelo menos na minha escola que eu sei que tem muita criança carente. Eu sei que meu pai ((o pai do aluno da professora)) não tem condições de ficar levando o filho todo ano no médico pra conseguir um laudo, e são coisas assim se “meu” filho tem deficiência intelectual ele nasceu com essa deficiência e ele não precisa de um laudo todo ano pra comprovar que ele tem. Se “meu” filho tem Síndrome de

Down ele num vai mudar? Então não me importa se esse diagnóstico dele tem tantos anos. Então eu não corro atrás de documentação nesse sentido não. E “meus” pais não tem condições. ... Lógico que a gente sabe que pra ele está lá na listagem, pra ele ser garantido o direito dele, ele vai precisar dessa documentação. (Professora Wanda - IV Encontro - 2011)

O laudo médico é colocado pelas professoras como uma exigência anual da Subsecretaria Regional de Educação, porém as docentes reconhecem que existem muitos fatores que dificultam a obtenção desse diagnóstico, uma vez que existe a necessidade de ter acesso via Secretaria da Saúde e devido à realidade social e financeira dos familiares, como problematiza a docente Wanda, e, até mesmo, a dificuldade que os municípios selecionados para esse estudo apresentam para solicitarem a demanda, além disso, a Subsecretaria Regional de Educação não possui profissionais suficientes para fornecer o laudo.

Excerto 89: ((A professora se refere a coordenadora de Educação Especial da Subsecretaria)) ... Ela chama os pais pra conversar e ali ela faz uma triagem. É um histórico da criança e ali ela pede pra gente estar acompanhando. (Professora Aparecida - I Encontro - 2011)

Excerto 90: Pois é, mas é muito, muito falso esse tipo de triagem. Porque na realidade quando você esta fazendo uma triagem é::: Não é suficiente a opinião de um. É preciso que exista uma equipe multidisciplinar, pra ser feita. Aí você detecta se tem necessidade ou não de criança ir ao oftalmologista, ir ao neurologista, aí vai depender das áreas que você vai estar fazendo o encaminhamento pra criança, os pais levarem e vir com os laudos complementares. Porque o laudo ele é muito completo, ele tem de ser/ ele tem que abranger todas as áreas. Se você vê as dificuldades desse aluno, as áreas de deficiência dela e ela tem de passar. Por exemplo, o deficiente auditivo, obrigatoriamente você tem de ter o laudo de um otorrino, de uma fono e ou de um psicopedagogo, e pode passar, se ele tiver questão de comportamento pra um psicólogo. (Professora Isabela - I Encontro - 2011)

Excerto 91: Professora Natália: E tem laudo? Ou só dificuldade de aprendizagem?

Professora Hilda: Nenhum tem laudo. Só dificuldade mesmo de aprendizagem, mas a coordenadora do ensino especial foi pegou e encaminhou ele, só pra passar e pegar o laudo médio.

Pesquisadora: Então eles foram/como que eles foram encaminhados? Qual é o critério?

Professora Hilda: A professora mesmo e a diretora. Viu que eles precisavam, estavam com necessidades.

Pesquisadora: Elas que encaminharam?

Professora Hilda: É, coordenadora, diretora e professora. (I Encontro - 2011)

Excerto 92: Uma análise de tudo, da vida do aluno de como é. Isso nós precisamos contar com a rede de apoio que vai nos ajudar, a fono, a psicóloga, o neurologista. Mas não deixar de ingressar essa criança na red/ sala (pela) questão do laudo como a gente falou. Não deixar de ingressar essa criança na sala por ela não ter o laudo. Nós optamos por isso por quê? Porque gente, nem todo neurologista (dá laudo). Por outro lado nós não temos neurologista que possa estar oferecendo esse serviço gratuito. Nós não temos. E isso, o que nós optamos? Por um psicopedagogo pra estar orientando, estar fazendo essa avaliação, esse diagnóstico. (Professora Mônica - II Encontro - 2011)

Excerto 93: Porque a gente precisa do laudo pro AEE funcionar, é assim uma exigência. E o médico ele realmente não está querendo dar, ele está assim tirando a responsabilidade dele em falar que o aluno tem aquela deficiência sabe? (Professora Luana - V Encontro - 2011)

As limitações que complicam a obtenção de um laudo médico são ligadas principalmente à inexistência de profissionais aptos a diagnosticarem as deficiências, até mesmo pela ausência de um trabalho em conjunto, como coloca a professora Isabela, pois esse diagnóstico clínico deve avaliar o estudante em várias áreas, a fim de encaminhá-lo ao AEE.

A Resolução N° 7 (2006) de Goiás revela que, para definir se o aluno precisa receber AEE, este deverá passar por uma avaliação que será focada em suas potencialidades, para depois serem avaliadas suas limitações. Isso se justifica uma vez que o próprio currículo desse atendimento será adaptado para valorizar os talentos do aluno com a intenção de promover o aprimoramento dos mesmos.

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Ensino de Goiás (2011b) deixam claro que

A identificação referente ao tipo de deficiência, transtorno ou superdotação/altas habilidades apresentada pelo aluno, poderá ser obtida com base em laudo médico, caso a família o tenha, ou com base em um parecer emitido pela Equipe Multiprofissional, com hipótese diagnóstica estabelecida a partir de uma triagem (GOIAS, 2011b, p. 88).

Vale destacar que a exigência de laudo foi fortalecida de 2011 para 2012, inviabilizando o atendimento de muitos alunos, devido à dificuldade de provimento de obter o laudo através do acesso a saúde ou mesmo no âmbito da Secretaria de Educação através de uma equipe multiprofissional que possa realizar o encaminhamento desse aluno para a SRM. O crescente aumento dessa cobrança advém principalmente da questão ligada ao financiamento do AEE, que pelo decreto N° 6.571 revogado pelo decreto N° 7.611, é garantido o financiamento da dupla matrícula, e portanto, quanto menos alunos do público alvo da Educação Especial, menor o investimento financeiro dispensado a escolarização deles.

Por meio de uma pesquisa realizada em dois municípios do Estado do Espírito Santo, Nascimento e Zuqui (2012) explicam que o encaminhamento dos alunos é realizado pela equipe escolar e, posteriormente, pela Secretaria de Educação e pela família, e, em seguida, por uma equipe médica (psicólogo, neurologista e fonoaudiólogo, dependendo de cada caso).

Em Rio Claro, São Paulo, o encaminhamento do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acontece

por meio de parcerias que foram estabelecidas com outras instituições, como por exemplo, a APAE de Rio Claro, que possui um Núcleo de Diagnóstico para a emissão de laudos, bem como o Centro de Habilitação Infantil (CHI), que conta com uma gama de profissionais habilitados em diversas áreas que avaliam e traçam caminhos a serem seguidos com os estudantes (MILANESE, 2012).

Em nosso estudo, as docentes evidenciam que a triagem não é realizada por equipe multiprofissional e que geralmente quem a realiza é a coordenadora da Educação Especial da Subsecretaria Regional de Educação, o que, segundo a professora Isabela, torna duvidoso o diagnóstico do aluno, uma vez que essa análise deveria ser feita por vários profissionais. Mas, sobre a atuação da equipe multiprofissional, a legislação estadual esclarece que, na falta desta, a triagem deverá então ser realizada por uma equipe pedagógica, geralmente composta pelos gestores da instituição escolar e professores da sala comum e SRM.

Art. 5º O estabelecimento de ensino ao receber o aluno com deficiência ou com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação deve realizar avaliação circunstanciada ou diagnóstico devidamente endossado por profissionais de áreas especializadas, circunstanciando os limites e potencialidades do mesmo no contexto escolar, para a identificação de suas necessidades educacionais especiais com o objetivo de buscar e propiciar apoio e recursos necessários à aprendizagem: II- a avaliação deve ser realizada por profissionais de equipe multiprofissional – pedagogo, psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo - e na ausência desses, pelo professor de recursos, pelos professores de apoio, com o respaldo da equipe técnico-pedagógica (GOIÁS, 2006, p. 3).

A legislação define por uma avaliação ou triagem, entretanto o que vem ocorrendo é uma exigência exclusiva de laudo para garantir a matrícula no AEE no contexto dessa pesquisa. Essa condição se fortaleceu ao longo de 2011 e se transformou em condição para o acesso.

Conforme Veltrone (2011), é indicado que a avaliação aconteça por uma equipe que esteja diretamente ligada ao aluno, e isso se justifica, uma vez que o processo avaliativo é de cunho pedagógico em busca de prover os apoios necessários. Assim, em Goiás, como a equipe multiprofissional nem sempre é disponibilizada, a identificação do aluno e seu encaminhamento para o AEE é feita por gestores e professores da escola, é, portanto, uma equipe pedagógica, segundo as professoras, que irá caracterizar as especificidades do aluno em busca de favorecer seu processo educacional.

A despeito da legislação apresentar a definição dos alunos do AEE, bem como as pontuações sobre como diagnosticar e evidenciar os responsáveis pelo encaminhamento do estudante ao atendimento, não existe exigência legal desse laudo médico a ponto de impedir a oferta de AEE ao aluno que não possuir esse documento. A política estadual de Goiás (GOIAS, 2006) define que o objetivo do diagnóstico é propiciar apoio e recursos necessários à aprendizagem, considerando que não há ninguém melhor para identificar as necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem do aluno do que os professores que estão diretamente envolvidos com ele.

Apesar das queixas com relação à dificuldade de conseguir o diagnóstico para os alunos, as professoras demonstram dar muita importância a um instrumento de análise clínica, além da exigência da Subsecretaria Regional de Educação.

Excerto 94: ... E nós estamos chegando a conclusão de que a criança precisa estar em sala de recurso. Mas não estamos, até porque não existe lei nenhuma que cobre o laudo. Vocês podem olhar, eu já li tudo eu já, revirei, (não tem assim) "Necessita do laudo para estar na sala de recursos". Não existe. Eu não consigo enxergar/ ver isso na lei. Se vocês encontrarem, vocês me mostram. (Professora Mônica - II Encontro - 2011)

Excerto 95:

Professora Mônica: Não, tudo bem, eu não to/ Eu sei que a gente precisa saber, é uma coisa que a gente precisa lutar por isso. Não to falando que não tem, mas que a gente precisa saber/ até porque independente da escola cobrar, os pais tem. Se ele tem um problema de surdez, se ele tem um problema de, de, de visão, se ele tem um comprometimento neurológico, então geralmente tem. Os que tem, tem. Mas tem muitos exames que não comprovam, que não acusam ali.

Professora Aparecida: Mas se não tiver um controle dentro da escola/ Mas aí vai, vai, vai, vai tudo para sala de recurso. (II Encontro - 2011)

Nascimento e Zuqui (2012) investigaram também sobre como se dão os processos de avaliação para a identificação e encaminhamento no Estado do Espírito Santo, e pontuam que no município de Nova Venécia o atendimento à criança acontece enquanto o laudo médico é providenciado, não sendo ele um fator que impeça a oferta desse apoio pedagógico. Já em Rio Claro, no Estado de São Paulo, Milanese (2012) afirma que existe uma constante dependência dos professores por orientações advindas da área da saúde, assim como também percebemos em nosso estudo com as docentes do Estado de Goiás.

É claro que reconhecemos a valia de um laudo médico, que preza pela necessidade de restringir o atendimento a um público específico de alunos em busca de priorizar suas especificidades, contudo, este realmente não pode ser fator condicionante do acesso ao AEE e, muito menos, ser mais valorizado do que um

parecer pedagógico sobre o aluno, que irá realmente fornecer subsídios para a atuação do professor.

A docente Mônica alerta que já buscou na legislação alguma colocação que a impedisse de atender um aluno sem um laudo médico e justifica não ter encontrado. O que nos chama a atenção é que ainda assim existe interesse das professoras em um diagnóstico clínico, que advém da necessidade de estabelecer um controle da quantidade de alunos que recebe para o atendimento que oferta, como expressado no diálogo entre as professoras Mônica e Aparecida, e também confirmado pelas declarações de outras docentes.

Excerto 96: Eu procuro assim, não criar atrito, mas também procuro fazer minha função por que se eu for atender todo menino que chegar/ nós temos quarenta e dois meninos com deficiência com laudo, lá na escola são quarenta e dois alunos, fora os que não tem laudo e que assim, que não estamos acompanhando, mas nós não temos vagas pra atendê-los porque nos já atendemos. Dessas quarenta e dois nos somos três. (Professora Melissa - I Encontro - 2011)

Excerto 97: Então, justamente por isso, por causa dessa/ todo o aluno indiscriminado ou apático ele tem problema. Assim existem essas colocações, a apatia de um aluno ou a indisciplina do aluno desencadeia um laudo. Querem fabricar um laudo. Entende? (Professora Natália - I Encontro - 2011)

Excerto 98: Porque eles exigem o que? O LAUDO. Você tem que ter LAUDO. Mas não tendo laudo, então às vezes acontece de atender essa criança que precisa desse, desse atendimento. ... Eu vejo que a gente tem que olhar muito essa questão dos critérios mesmo de atender. Não é atender TODAs, que senão, se fo/ acontece o seguinte essa criança tem dificuldade nisso, tem dific/ aí vai mandando criança que num tem como atender. Então realmente tem que ser mesmo aquelas que necessitam mesmo desse atendimento. (Professora Mônica - VI Encontro - 2012)

De acordo com os relatos das docentes, a necessidade de laudo médico está muito ligada a uma questão de limitar a oferta do atendimento apenas aos alunos que realmente tenham os tipos de categorias do público alvo da Educação Especial, e a forma encontrada para delimitar a quantidade de alunos, foi exigir que os estudantes comprovem essas características através de um diagnóstico clínico, impedindo que alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, ou problemas de comportamento, sejam enviados para a sala de recursos, sem que possuam alguma necessidade específica advinda de uma causa orgânica.

As educadoras também apontam outro aspecto que torna o laudo médico necessário: a elaboração de seu trabalho pedagógico com base no diagnóstico do estudante. E ainda afirmam que, sem acesso a essa análise clínica, fica difícil conseguir trabalhar com o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Excerto 99: Alguns eu já tenho o laudo que os pais levaram no médico, tenho o laudo. Só que tem outros lá que a gente fica em cima dos pais pra levar no médico porque só cobram da gente, mas não tem laudo também sabe. A criança tem dificuldade então a gente pede pra levar, aí de tanto a gente insistir levou num oftalmologista. Aí deu nada de visão. Aí a gente está procurando. Aí teve um agora que Deus abençoou que a mãe procurou, foi ver ele estava com distúrbio auditivo. Só que esta assim na adolescência, então agORA que está caminhando. (Professora Carla - I Encontro - 2011)

Excerto 100: Porque eu costumo pesquisar conforme o laudo na internet, eu vou buscar, vou procurar saber, que é, que não é, e pra saber como que faz. E tem um com déficit de aprendizagem também que não tem laudo. Esse também não tem laudo. A gente tem pedido a mãe pra que consiga essa documentação, mas ainda não foi possível. E ele é uma criança adotada, de minas, veio pra cá há pouco tempo, filho de uma prostituta usuária de drogas, de álcool e não temos o laudo dessa criança também. Então, é uma problemática que a gente encontra. ... Já, já, peguei a mãe sobre essa documentação que é tão importante pra gente, pra gente está mais amparada, pra saber o que a criança tem e o que ela não tem, porque até então a gente fica no achismo e achismo você não resolve nada. (Professora Érica - I Encontro - 2011)

Admite-se que o laudo médico pode ser necessário e importante para auxiliar o professor de SRM. Contudo, observa-se que o diagnóstico do aluno é visto pelas docentes como um fator preponderante para o desenvolvimento de seu trabalho no AEE, ocasionando, inclusive, a impossibilidade ou a limitação de desenvolvimento de qualquer tipo de ação pedagógica com o aluno público alvo da Educação Especial, como declara a professora Carla, que, como seu aluno só obteve o laudo médico na adolescência, até então seu processo de escolarização estava “parado”, pois como ela mesmo coloca, “só agora está caminhando”. Érica tenta justificar como essa análise clínica pode auxiliar em sua ação pedagógica com o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e reconhece que possui um aluno que tem vários problemas sociais e afetivos, e, ainda assim, ela garante ser necessário ter o laudo em mãos para saber o que trabalhar com ele.

A concepção médico-pedagógica está bastante impregnada nas ações descritas pelas docentes, pois estas acreditam necessitarem de um diagnóstico clínico para elaboração e desenvolvimento de um trabalho pedagógico com o aluno. Entendemos, no entanto, que o laudo médico não pode e não deve ser utilizado como único regente da atuação do professor da SRM, afinal, é necessário ponderar os aspectos que envolvem as situações específicas de cada aluno, sempre preconizando que o AEE é um apoio pedagógico, isso pressupõe um trabalho de natureza pedagógica que irá necessitar de um diagnóstico do aluno que consiga

atender suas particularidades de aprendizagem o que irá auxiliar a atuação do professor de SRM.

Se, por um lado, é pertinente, como direito de cidadania, conhecer as necessidades dos diferentes alunos, por outro lado, teme-se que, com outra maquiagem, os procedimentos de identificação das necessidades educacionais especiais reproduzam o modelo médico de avaliação. E assim será, tanto mais quanto as necessidades educacionais especiais forem concebidas como “déficits” que precisam ser diagnosticados, e, posteriormente, inseridos numa categorização, que rotula e gera preconceitos (BRASIL, 2006c, p. 35).

Christofari (2011, p. 7. Grifos da autora) explica que

A crença no fato de que as dificuldades que os alunos enfrentam durante o processo de aprendizagem têm origem no próprio aluno ou são consequência de uma doença, faz girar uma grande engrenagem de encaminhamentos da escola aos especialistas da área da saúde: neurologistas, psicólogos, psiquiatras, entre outros. É comum perceber práticas em que o pedagógico não consegue atuar e se apoia no discurso médico e comumente aprisiona o sujeito em “suas dificuldades”, “suas faltas”.

Pensando nisso, durante os encontros, a mediadora problematizou sobre qual seria o aspecto pedagógico existente na exigência e obtenção desse laudo e, enfim, como este poderia auxiliar de modo tão relevante no atendimento.

Excerto 101:

Pesquisadora: Eu tenho uma pergunta. Eu tenho uma pergunta com relação a isso. E aí, com laudo na mão?

Professora Wanda: Pois é, eu não sou neurologista.

Pesquisadora: Você sabendo, o que é que vai mudar? Muda? O que muda?

Professora Wanda: Eu sabendo o que o aluno tem fica mais fácil de trabalhar com ele.

Pesquisadora: Não estou desfazendo da necessidade de vocês saberem, mas essa crença, de você identificar o que tem, como se isso fosse trazer a resposta, nem sempre a gente encontra.

Professora Érica: Se a criança tem 50% de audição de um lado e nada do outro, se ela coloca um aparelho a que ponto que ela vai escutar? Você vai ensinar libras já que o pai não concorda com essa questão? Se o aluno tem 20% de audição?

Professora Wanda: Aí nesse caso o laudo ajuda.

Professora Érica: Mas, pois é. Aí, que acontece, eu tenho/ tem que ter um (número). A escola não tem. Só está no achismo. Isso não resolve também (a forma de trabalhar também não), porque de todo jeito você vai trabalhar com a criança. Porque trabalhar com o deficiente mental, às vezes funciona com sua criança e não funciona com a minha. Por exemplo, vai funcionar com essa criança que tem (encefalopatia) e vai funcionar com o DM? Às vezes não vai. Você constrói caminhos. Você constrói caminhos para chegar lá.

Professora Isabela: Ela vai direcionar pra você.

Professora Érica: Cada criança tem uma maneira de aprender, de entender, de compreender.

Professora Isabela: ... A coisa quando é evidente você não vai esperar. Agora quando já é uma coisa mais sofisticada, eu acho que merece um estudo. Porque o que tem de engano dentro da escola pública é questão de ensinagem. Tem muita criança que está parada por

questão de ensinagem e o professor está alegando que a criança tem problema de deficiência. (I Encontro - 2011)

Como é possível perceber, ainda que a concepção de que a ação pedagógica depende da ação e definição médica está presente nos relatos das professoras, por meio da discussão promovida nos encontros elas reconheceram que as práticas pedagógicas a serem realizadas com os alunos público alvo da Educação Especial muitas vezes independem do diagnóstico clínico, pois, como lembra a docente Érica, “cada criança tem uma maneira de aprender” e isso geralmente não está ligado à deficiência, uma vez que, mesmo possuindo a mesma deficiência, é possível que os alunos possam apresentar necessidades educativas diferentes.

Por esse motivo é que a professora Isabela reconhece que não é necessário esperar um laudo médico para trabalhar com o aluno, afinal, como a docente Wanda responde ao diálogo com a pesquisadora, ela não é uma neurologista, o que pressupõe que, muitas vezes, o que vem especificado no laudo médico tem valia para a área da saúde e em compensação não tem qualquer serventia para um trabalho pedagógico.

Assim, o diagnóstico servirá como instrumento de auxílio e não como barreira na programação e desenvolvimento das atividades da SRM, pois, elaborar planos e organizar metodologias e estratégias diversificadas que propiciem a complementação e/ou a suplementação da formação do aluno do ensino ofertado na sala comum não depende apenas do laudo médico, haja vista que este somente fornecerá indicações clínicas que, muitas vezes, podem nem ser compreendidas pelos professores ou úteis para a organização do ensino. É preciso que o professor compreenda seu papel como educador, que, junto à escola, deve avaliar esse aluno para identificar suas formas de aprendizagem e aquisição dos conhecimentos de modo a favorecer seu processo de escolarização.

A partir do momento em que o aluno for identificado como aluno do AEE, parte do professor estabelecer, daí em diante, métodos para que consiga conhecer esse aluno, suas formas de aprender, seus conhecimentos prévios, aquilo que mais lhe chama a atenção, para, a partir daí, realizar o planejamento de acordo com as potencialidades desse aluno. Portanto, a avaliação é vista como um processo que vai além da identificação da deficiência, é também a forma de identificar as habilidades do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que implica não em um diagnóstico médico, mas em um

“diagnóstico”, uma avaliação, realizada visando propiciar elementos para construção de um plano educacional.

Os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 54-55).

A ação de ensinar não pode jamais ser limitada por um laudo, ao contrário, este, muitas vezes, nem é necessário, pois quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem estamos falando não de uma avaliação diagnóstica clínica, mas de uma avaliação pedagógica, que irá identificar as potencialidades de aprendizagem do aluno e não quais são suas deficiências, além do que, as próprias professoras reconsideraram suas pontuações, e, nos encontros seguintes, afirmaram que muitas vezes esse laudo médico poderá estigmatizar o estudante e desfavorecer seu processo de escolarização pela ênfase que dá aos “déficits” que ele possui.

Excerto 102: A sua escola é bem diferente da minha, porque lá, lá no meu espaço é o seguinte entra criança que o professor trabalha uma metodologia errada de trabalho com ela, que não verifica qual é o meio, o caminho de aprendizagem dessa criança, não modifica metodologia de trabalho porque o menino/ Ai o que acontece? ((a professora dá exemplos de falas que escuta de outros professores)) “Ah esse menino tem problema” Ai vai e rotula ele. Tinha lá menino, que você sabe que o menino não tinha nada que é questão de metodologia, eles criam uma deficiência pro menino. (Professora Isabela - IV Encontro - 2011)

Excerto 103: Porque se eu conseguir um laudo para aquele menino o professor vai simplesmente deixar lá e falar assim “Não, ele é surdo ele não vai aprender desse jeito mesmo.” “A ele é cego não vai aprender assim.” Então eu não tenho tanta preocupação assim. (Professora Wanda - IV Encontro - 2011)

Os processos avaliativos devem preconizar que o docente utilize daquilo que o aluno sabe, em busca de aprimorar e ampliar os conhecimentos já existentes. Contudo, o que geralmente acontece quando se considera o laudo é a visão de um aluno com base em suas deficiências, dificuldades e limitações, tornando-o, aos olhos do professor, incapaz de aprender grande parte do que é ensinado na escola. Este tipo de concepção e interpretação faz com que a escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial seja reduzida a atividades descontextualizadas das necessidades intelectuais e sociais desses estudantes.

É nítido que houve uma reconstrução da concepção acerca da necessidade do laudo médico como requisito para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no

AEE. As docentes reconhecem que, o modo como esse laudo tem sido utilizado, tem se constituído em um fator negativo para o processo de aprendizagem do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois além de não contribuir para elaboração de metas para aquele aluno o rotula, geralmente, focalizando suas incapacidades, o que gera a falta de credibilidade na capacidade de aprender daquele estudante. Além disso, apontam que às vezes o aluno não tem problema, e que o problema é o ensino, entretanto, cria-se um “problema para o aluno” mesmo sendo uma questão de metodologia utilizada no processo de ensinar.

Atualmente vem ocorrendo, em muitas situações escolares, uma estreita relação entre diagnóstico e a possibilidade ou não de desenvolvimento intelectual. Muitos alunos que chegam à escola com diagnóstico carregam consigo o estigma de não aprender e, muitas vezes, o diagnóstico também causa um efeito no professor de que a aprendizagem não depende de sua prática, pois o sujeito já está determinado por sua condição detectada pelo diagnóstico (CHRISTOFARI, 2011, p.7).

Maia (2002) lembra que o diagnóstico em Educação Especial necessita ser estudado e discutido porque quem avalia está geralmente influenciado por uma “construção social” de “normalidade”. No caso das professoras isso irá influenciar também nas ações pedagógicas que serão desenvolvidas com os alunos público alvo da Educação Especial, pois, a partir do “padrão de normalidade” é que será definido o que esse aluno consegue ou não fazer e, comumente, isso gera o equívoco de suprimir o que será ou não ensinado, nesse caso, o que será ou não avaliado em relação a sua aprendizagem.

Excerto 104: ... Lá na prova de matemática:: equações. Gente, um aluno DI que não sabe, não é alfabetizado. Como é que ele vai resolver uma questão? Não é? Equação. Como é que eu fiz? Pego aquela equação/ eu acho que isso aí eu estou, eu estou trabalhando naquela questão assim de adaptar a atividade, a atividade diversificada, adaptada. ... Aí eu vou lá e pego duas canetas, dois lápis, o material que eu tenho lá no momento pra trabalhar no concreto ((a professora cita exemplos)) “Aqui eu tenho dois” e lá no finalzinho da equação tinha outro numeral, me parece que era o sete “E esse aqui? Numeral sete, se eu juntar dois com sete quantos objetos eu vou ter?” Eu vou lá na caixinha de lápis de cor e pego e conto, e coloco todos juntos “O que que eu estou juntando? Eu estou adicionando, eu estou juntando. É esse mais esse” e ele vai me dando o total e eu vou trabalhando esse aluno desse jeito. O que aquele aluno faria na minha sala sozinho? Nessa avaliação? Nada. Praticamente nada. (Professora Ana - III Encontro - 2011)

Excerto 105: Então o professor propôs “Não, eu não vou fazer uma prova diferenciada pra ela porque ela não se sente bem. Ela já é adulta e tal. As meninas na sala/ então eu vou fazer a mesma prova pra ela, mas eu vou avaliar ela diferente. De forma diferente” Porque bom, se eu estou trabalhando lá equação eu posso avaliar ela, eu posso estar avaliando a

multiplicação que ela fez, então assim, ele avalia ali no contexto ali, mas ele não avalia o resultado final daquela questão. (Professora Wanda - III Encontro - 2011)

Na verdade, é possível notar pelos relatos que existe uma “diminuição” na avaliação da aprendizagem que é aplicada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Pois, da mesma forma que os conhecimentos ensinados são suprimidos, justificando uma flexibilização/adaptação às necessidades educativas, ao avaliar, as professoras também reduzem o que é solicitado nas provas, aplicando processos avaliativos simplificados, que não abordam os mesmos conteúdos solicitados na avaliação dos outros alunos.

É comum os professores acreditarem que a avaliação deve ser sempre diferenciada, adaptada, ou até mesmo facilitada para os estudantes com deficiência. Ou seja, o foco acaba sendo a verificação da aprendizagem, sem contudo focalizar as estratégias que foram propostas para o aluno aprender (CARNEIRO, 2012, p.524).

Ainda que as docentes de SRM afirmem realizar adaptação, nota-se que a avaliação da aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial não tem sido beneficiadas por mediações adequadas que consigam proporcionar ao estudante possibilidades de apresentar aquilo que conseguiu ou não aprender, além de não servirem como referência para avaliar as estratégias desenvolvidas com os alunos.

Maia (2002) afirma que os processos avaliativos formais não beneficiam os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devido às suas peculiaridades de diversas naturezas, que exigem recursos e métodos específicos que possam favorecer as potencialidades desses alunos. Vale lembrar que é importante que o docente não se perca na ação pela ação e, como educador, considere, na atividade de avaliar, a necessidade de coerência entre o ensino e a avaliação.

A preocupação com a visão de uma avaliação desconexa do processo de ensino é apontada por Carneiro (2012, p. 523), quando este explica que

Tal compreensão pressupõe que o objetivo de avaliar é verificar os conteúdos aprendidos, expressos por notas ou conceitos padronizados. Nesse caso, a avaliação seria a finalização do processo ensino/aprendizagem. Ou seja, o ciclo da aprendizagem seria: o estudante entra em contato com os conteúdos, pratica tais conteúdos através de exercícios e depois demonstra ao professor se aprendeu o que foi ensinado.

Os modos de avaliação apresentados, como as situações descritas pelas docentes Ana e Wanda, demonstram a redução dos conceitos avaliados por causa dos métodos utilizados, pontuando uma preocupação apenas com diferenciação na dinâmica de avaliação em detrimento do objetivo do processo avaliativo. Afinal, os modos formais de avaliação, quando utilizados de modo isolado, priorizam aspectos quantitativos que não servem como base para a demonstração da aprendizagem e, portanto, não detectam as dificuldades a serem superadas por intervenções futuras (CARNEIRO, 2012). A avaliação serve, neste caso, para verificar a aprendizagem e não toma o processo de ensino como objeto de atenção:

A avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global (BRASIL, 2006c p. 19).

Acreditamos que as concepções sobre avaliação das professoras advêm da influência provocada pela estigmatização causada pelo diagnóstico clínico e também pela padronização dos processos avaliativos, que acontece com base em “medidas comparativas”. Afinal, nos exemplos citados (Excertos 104 e 105), fica explícito a responsabilização das professoras de SRM pela avaliação da aprendizagem do aluno público alvo da Educação Especial devido à resistência dos professores regentes de sala comum em adaptarem as avaliações aplicadas.

Excerto 106: A gente faz uma avaliação do menino, mas descritiva. É agora a gente opina nessa questão da nota. Agora quando é feito tudo com o professor regente como dever ser, que o professor acompanha, que o professor dá suas aulas em cima da necessidade do aluno, olhando o conteúdo que o professor dá em sala, então o que acontece? Você, quando ele faz a avaliação lá na classe comum, a gente se intera disso antes mesmo desse menino fazer essa avaliação. Por exemplo, vejo a elaboração dessa avaliação. Outro dia cheguei pra uma professora e falei assim “Professora, eu te dava muitas vezes parabéns se você voltasse a fazer suas avaliações como você fazia antes.” Porque ela começou a fazer avaliação, não adaptando assim ao nível que aluno está de compreensão, da deficiência. É bem assim, perguntinha. Nada com um desenho mostrando. Pra um deficiente auditivo você tem que trabalhar muito a parte visual também. (Professora Isabela - V Encontro - 2011)

Como a docente Isabela coloca, sua função é trabalhar em conjunto com o professor regente de sala comum na avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, encontrando as melhores maneiras de como adaptar ou

escolher modos de avaliar que possam favorecer ao estudante demonstrar seus conhecimentos.

Chicon e Mendes (2012) discutem sobre o pragmatismo nas práticas de inclusão escolar ao relatarem as experiências cotidianas de um aluno com Síndrome de Down e outro com baixa visão. No primeiro caso, o estudante, apesar de realizar as provas regularmente em sala de aula, limitava-se apenas a preencher a prova com símbolos gráficos, como fazia nas folhas de exercícios das disciplinas, pois ainda não dominava leitura e escrita. Essa maneira de avaliar esse aluno foi vista pelos autores como uma falta de proposta avaliativa moldada pela concepção de avaliação dos professores, que, apesar de inserirem o estudante com Síndrome de Down nos ritos de avaliação, utilizavam de processos normalizadores, que mensuravam a aprendizagem por meio do comparativo desse aluno com os demais, desfavorecendo, assim, os modos de aprendizagem.

A dificuldade de muitos profissionais em lidar com as diferenças entre as pessoas advém da inabilidade de lidarmos com tudo aquilo que foge aos padrões esperados, tanto pelas expectativas sociais quanto pela crença de um desempenho considerado “satisfatório” por meio dos métodos de ensino tradicionais (MAIA, 2002, p. 60).

Avaliar um aluno é uma atitude que requer bastante responsabilidade, que exige do docente uma formação teórica, política, científica e pedagógica que o permita reconhecer as habilidades adquiridas pelo aluno, a fim de encontrar pontos de partida no processo de ensino, tanto para o aluno quanto para o professor.

Santos et al. (2012) trazem em seu estudo exemplos de adequações de diversos procedimentos que apresentaram resultados positivos em termos de motivação e de facilitação da compreensão dos conteúdos e dos instrumentos de avaliação. Essas autoras relataram experiências, como a apresentação de um modelo tridimensional das camadas constituintes do planeta, que, segundo as mesmas, permitiu que

(...) fossem melhor apreendidos os conceitos teóricos, e de natureza abstrata, e elementos concretos não observáveis sem o auxílio de instrumentos específicos, ou que sejam teorias pela inexistência de tecnologia que seja capaz de comprová-las até o momento (SANTOS, et al., 2012, p. 589).

Diferente disso, devido à resistência dos professores regentes de sala comum e das dificuldades em compreender o processo de avaliação das docentes de SRM, os alunos público alvo da Educação Especial demonstram resultados que variam entre extremos de baixo rendimento e excelência.

Excerto 107: O aluno ele não consegue. Eu peguei o caderno dele, copia tudo. A letra bonitinha, participa de todas as aulas, o boletim dele é vermelho. Do primeiro ao último bimestre agora. Com a condição desse aluno, ele não está tendo uma assistência na escola de orientação. Ele vai ser reprovado. E se/ ele não pode ser reprovado. Por quê? Porque ele já tem uma idade cronológica que ele já está acima do grupo dele. Então o que acontece? Esse aluno tem/ o que está faltando? A escola também não está sendo orientada por causa dele. Ele tem que ter um sistema de avaliação diferenciado. Porque se ele está ali todo dia. Ele copia tudo. Ele sabe, ele está participando. Ele não tem um comportamento inadequado. Esse menino ele não tem/ ele não precisa de ter/ porque nossa avaliação com nossos alunos que estamos atendendo ela é diferenciada. O aluno lá, ele nem lê. Ele esta com média acima de seis. Por quê? Porque ele participa, ele/ então está vendo? O sistema nosso está falho nesse sentido. E isso massacra com a pessoa que tem a necessidade entendeu? (Professora Mariana - III Encontro - 2011)

A docente relata a carência de uma orientação que possa auxiliar a escola no desenvolvimento de uma avaliação diferenciada para o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda porque o processo avaliativo, além de ser uma ferramenta na identificação dos conhecimentos obtidos por um estudante, deve ser também utilizado para organizar o ensino, adequando-o às necessidades educativas dos alunos.

O que a professora Mariana coloca é que existe uma desarmonia na avaliação da aprendizagem do aluno público alvo da Educação Especial, e evidencia, ainda, que isso é uma falha no sistema de avaliação, nesse sentido, ela descreve a experiência de que o mesmo aluno demonstrou baixo rendimento na classe comum e bom rendimento na aprendizagem na SRM.

Consideramos que este é mais um aspecto que declara o quanto o ensino desenvolvido nessas salas está desconectado, e, portanto, tem falhado na promoção da escolarização de qualidade ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Considerando-se que os professores, em sua maioria, não têm acesso garantido à literatura sobre avaliação e às questões que o tema tem suscitado, é de compreender que avaliem de forma inadequada, ainda que desejando fazer o melhor. Eles próprios mostram-se insatisfeitos com o uso de medidas, embora sem saber com clareza, como avaliar, o que avaliar e qual a função da avaliação, inclusive de suas próprias atividades, na prática pedagógica (BRASIL, 2006c, p.20).

Quanto ao baixo rendimento, este nem sempre é responsabilidade exclusiva do indivíduo, e, por isso, exige uma avaliação que reflita sobre as relações estabelecidas com o meio, com os métodos utilizados e com os profissionais que os executam (MAIA, 2002).

De acordo com Oliveira e Campos (2005), os processos avaliativos têm sido reduzidos a técnicas fixas e quantitativas, e isso demonstra que muitas vezes os padrões “(...) são normativos e estabelecidos pela média do grupo, desconsiderando-se outras variáveis presentes, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no processo de avaliação” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 53).

Essa concepção homogênea de avaliação está presente também nos processos de avaliação externos, pois, segundo as professoras, as provas que avaliam os padrões nacionais de ensino fogem completamente da visão de heterogeneidade, pois utilizam a mesma avaliação/prova para todos os alunos, inclusive para os que apresentam deficiências e isso gera situações complicadas, inclusive na aplicação dessas provas externas.

Excerto 108: Aí a hora que chega o tal. Então assim, a hora, quando chega o "mapinha" do/ daquele projeto, é aprender? Aquele projeto? (É era aprendizagem. As notas da provinha Brasil) aí, aí eles ficam louquinhos porque tem de aparecer uma nota lá. Aí vem e ainda quer que a gente reforce a:::....idéia delas de por uma notinha. Sabe? (Professora Isabela - I Encontro - 2011)

Excerto 109: Ai chegou aquela prova de diagnóstico/ Como é que eu ia trabalhar essa prova com esse aluno? Lá tem o local de marcar a deficiência. Eu não sei se vai contar ponto, se vai interferir na estatística da escola, não sei. Mas aí vem aqueles textos enormes, esse é um dos alunos que não sabe escrever o nome, não sabe escrever o nome por completo, como é que você vai dar aquela prova pra aquele aluno? Ai fui lá pra sala, ele não tem professor de apoio, mas lá na sala a medida que eu ia lendo uai como e que ia ser pros demais? Em relação, eles estavam fazendo a avaliação. Sai com esse aluno. Não sei se deveria. Mas surge uns momentos que não tem como. Fui lá pra minha salinha. Ai a gente lê o texto, ai você tem que priorizar onde tá a resposta, porque se não ele não dá conta. Ai se você começa a ler alternativa "a, b, c e d" a que você fala por último é a que ele quer. (Professora Ana - V Encontro - 2011)

Excerto 110: O meu aluno ele ficou desesperado, quando eu cheguei a professora falou assim pra mim "Não pode ninguém ficar ao lado dele pra ajudá-lo". Ele desesperado, olhava pra um, olhava pra outro. O que aconteceu? Ele fez a prova? Fez. Mas ele não deve ter saído bem. O que aconteceu? A coordenadora de Educação Especial estava presente. Ela ajudou a aplicar as provas. Inclusive estava lacrada as provas. E nós falamos pra ela: "E os meninos com necessidades especiais? Como que vai ficar?" Porque eles ficaram sem apoio, sem nada. Ela falou "Não" e abriu diante de várias testemunhas, de várias pessoas e escreveu nas provas as dificuldades deles e colocou e lacrou de novo. Foi feito isso. Na minha escola. Ela chamou todo mundo e disse vamos escrever. Ai escreveu déficit intelectual, baixa visão, deficiência auditiva, escreveu assim. (Professora Amanda - V Encontro - 2011)

Excerto 111: (A professora de apoio lá da escola estava fazendo com o aluno dentro da sala. Ai a diretora da escola preocupada com a nota, que ela fosse fazer e tirasse um resultado ruim, prejudicaria um resultado final. Pra ela orientar e acompanhar a menina que não lê, mesma situação sua ((aponta para outra professora)) fora da sala.) A professora de apoio ela teve resistência em sair com ela naquele momento. Porém agora eu também fico numa incógnita, eu não soube posicionar a posição de quem estava correta diante de um contexto em que a professora de apoio não tinha feito uma prova adaptada, é uma prova que veio pronta. Se ela tivesse feito uma prova adaptada, o certo era ele estar lá na sala fazendo com os demais. (O problema é esse) ela veio pronta. Enquanto pronta ela vai entrar no resultado lá de índice. Ai isso é um questionamento que eu faço. E era pra marcar “x” mas tinha que ler, tinha que interpretar. A professora de apoio vai ler? Tem que ter silêncio absoluto, não pode haver comunicação. Ai olha o erro, já começa o erro dali. Então eu também vivi essa situação. Entendeu? Ai que eu falei pra Milena. Falei “Milena, o certo é a gente colocar uma observação que diante do contexto de ser uma escola inclusiva e contendo na sala alunos que não conseguem ler a prova deveria ter vindo (adaptada)”. (Professora Mariana - V Encontro - 2011)

Excerto 112: (A solução) é essas provas virem adaptadas. Se é pro baixa visão ampliada, se é pro cego braille. (inaudível) Agora caso não venha desse jeito, qual é a postura? Pegar o menino, retirar, e o mesmo direito que tem quando ele vai prestar qualquer concurso, de prestar em outra sala com um profissional do lado. Ai isso, você pode gravar, você entendeu? Você pode outras várias alternativas que você pode estar usando ali pra justificar. O menino pode ir falando e você ir marcando quando ele tem dificuldade motora. ... Depois na prova ele sai de outra forma, que conceito que você tem desse aluno? Você acha que aquela prova que veio mede? Avalia ele? De forma alguma. (Professora Isabela - V Encontro - 2011)

As declarações das professoras sobre as avaliações externas de larga escala demonstram que não existe orientação correta ou satisfatória sobre como proceder na aplicação dessas provas para os estudantes público alvo da Educação Especial. Existe uma imensa preocupação com os resultados que são gerados, pois as avaliações medem os níveis de ensino dos alunos, e, portanto, a qualidade do trabalho dos professores e da escola de forma geral.

Essa exigência, ainda que velada, de uma nota que consiga representar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola - pois isto irá influenciar um índice nacional - faz com que as professoras sejam “indicadas” a “reforçar uma nota”, na tentativa de que o desempenho do aluno com deficiência não interfira de modo negativo no resultado geral das notas da escola. Esse procedimento também é adotado pelas próprias professoras, de modo particular, quase que de forma “obrigatória”, pois se deparam com aplicação de uma prova totalmente estruturada, sem qualquer adaptação, que impossibilita aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação responderem sozinhos e que faz com que a professora opte por “priorizar onde estão as respostas” (Excerto 109).

Em vista das condições que são estabelecidas na aplicação dessas provas, em busca de favorecer esse processo avaliativo, tanto para o aluno quanto para a

escola, as docentes tomam algumas decisões como: retirar o estudante público alvo da Educação Especial da sala comum para que a professora de recursos multifuncionais ou a professora de apoio à inclusão possam auxiliá-lo pelo menos na leitura da prova (Excerto 109 e 111) e anotar nas avaliações os tipos de deficiência que esses alunos possuem (Excerto 111), prevendo que isso possa fazer alguma diferença na hora da correção da prova. Vale destacar que nas entrevistas realizadas em 2013 as professoras afirmaram que as provas externas vieram adaptadas aos alunos público alvo da Educação Especial no segundo semestre de 2012.

Milanese (2012) explica que as dificuldades de aplicação dessas provas de larga escala também são presentes para os docentes de Rio Claro-SP. Nesse município, a falta de conhecimento sobre o reflexo que a prova do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pode gerar na contabilização da nota geral da escola também preocupa professores e gestores. Por esse motivo, são criadas situações como a “recomendação” para que estes alunos permaneçam em casa no dia dessas avaliações, e, caso eles estejam presentes, as atitudes das docentes se assemelham às descritas pelas professoras de Goiás, como por exemplo, a retirada dos estudantes da sala comum na tentativa de auxiliá-los na realização dessas provas.

As estatísticas escolares, medidas por estas avaliações externas, são fechadas e impossibilitam as alternativas de flexibilização pedagógica capazes de permitir a cada aluno encontrar sua forma de expressar aquilo que aprendeu como pontua a professora Isabela (Excerto 112).

Avaliar para diversidade é renovar as formas e concepções de avaliação existentes, ir em busca de adaptações para os processos avaliativos que possam realmente demonstrar como tem se dado os processos de aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial e não restringir o processo em apenas verificar o nível de rendimento ou conhecimento que adquiriram. Desse modo, cabe indagar qual é a função dessas provas: Avaliar? Verificar? Classificar? Formar? Transformar?

A verificação classificatória se organiza a partir de exames, da aplicação de provas, trabalhos escritos em geral e questionários visando quantificar os conhecimentos que os alunos assimilaram, transformando essa quantificação em

escalas de notas ou conceitos e a avaliação formativa, por sua vez, é processual e ocorre por meio do acompanhamento do aluno, visando reorientar seu processo de aprendizagem e o processo de ensino do professor, garantindo a esse promover novas intervenções, condição que dá à avaliação um caráter dinâmico no atendimento às necessidades educacionais dos alunos, bem como possibilita o acompanhamento, a reorientação e a transformação das condições para promoção da inclusão escolar e não apenas da classificação desses alunos, ou, segundo Luckesi, não “engessa”, mas “constrói fluidamente”, afinal, “o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnostica e inclui”.

Contudo vale destacar a relevância de cada processo avaliativo, pois vão se destinar a diferentes objetivos, tanto na demonstração dos indicadores do sistema educacional adotado, quanto da verificação a aprendizagem obtida na escola. Nesse caso, cabe salientar, que o baixo rendimento dos alunos público alvo da Educação Especial incomoda as docentes e promove críticas ao processo, todavia demonstra o fracasso da escolarização desses estudantes demonstrado pelos índices evidencia que a inclusão escolar de fato não tem acontecido, ainda que o AEE esteja sendo ofertado.

Através dos relatos das professoras nota-se uma crítica ao modo como essas avaliações externas acontecem, porque muitas vezes elas vão se caracterizar em situações excludentes para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Mas seu formato de verificação da eficácia do sistema se relaciona realmente a metas de demonstração de sucesso e fracasso perante o sistema educacional adotado, o que ao mesmo tempo, denuncia a qualidade da educação que está sendo ofertada aos alunos público alvo da Educação Especial.

É interessante discutir as adaptações sugeridas pela professora Isabela (Excerto 113), que vistas pelo olhar de aplicação dessas modificações em outros tipos de avaliação, que poderiam ser aplicadas em outros tipos de avaliações, demonstram que estas são válidas para alunos que tenham deficiências que necessitem apenas de adaptações ligadas à promoção de recursos, humanos ou físicos, que possibilitem o acesso destes à prova. Desse modo, mesmo a educadora problematizando a questão da adaptação, assim como as demais docentes, é válido lembrar que, para além de ampliação para deficientes visuais, promoção de apoio à escrita para alunos com deficiência motora, como exemplificado no excerto 113, é

necessário advertir que existem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como por exemplo, aqueles que apresentam deficiência intelectual, que carecem de adaptações dos conhecimentos, dos conteúdos explorados na determinada avaliação.

Além disso, Carneiro (2012) esclarece que é importante lembrar que a adequação deve corresponder à trajetória escolar de cada estudante, tais como:

Atividades em Braille para aqueles que utilizam tal sistema de escrita, utilização de computador com programas de voz para os que se apropriam do conhecimento através desse recurso. Além disso, descrição de imagens e apresentação de materiais em relevo, para que tais estudantes tenham acesso aos conhecimentos que circulam na escola. Alunos com deficiência intelectual que não se apropriaram suficientemente da escrita podem ter seus instrumentos de avaliação adaptados, com o apoio de imagens, de informações adicionais, ou mesmo o apoio de um leitor. Podem também se beneficiar do processo de avaliação quando este é dividido em etapas (por exemplo, provas e trabalhos parcelados, com maior prazo para sua realização) (CARNEIRO, 2012, p.524).

Para isso será preciso deixar de lado a concepção de um modelo único, não só para a avaliação, mas também para os processos de ensino e aprendizagem. É preciso romper com esse padrão de organização do trabalho pedagógico, pois, se os alunos possuem necessidades específicas, seus processos de aprendizagem também se diferem, o que conota uma diversidade de práticas pedagógicas e de ensino. É o caráter pedagógico que deve reger toda organização e desenvolvimento do trabalho docente nas SRM e, portanto, da avaliação.

Luckesi (2013), ao discutir sobre a avaliação de larga escala, afirma que seus resultados não devem colocar os educadores na autodefesa, assim como os poderes constituídos não devem fazer uso dos resultados para premiação ou castigo. Em corroboração com o autor, faz-se mister evidenciar que cada processo avaliativo possui diferentes finalidades e por isso não devem ser comparados, mas utilizados a favor de pronunciar os limites e possibilidades para a efetivação da escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial.

O futuro da prática da avaliação da aprendizagem no país é aprendermos a praticá-la tanto do ponto de vista individual de nós educadores, assim como do ponto de vista do sistema e dos sistemas de ensino. Avaliação não virá por decreto, como tudo o mais na vida. A avaliação emergirá solidamente da prática refletida diuturna dos educadores (LUCKESI, 2004, p. 4).

A avaliação é um aspecto essencial para as práticas de inclusão escolar, mas ainda precisa ser mais estudada e discutida em vista da escassez de pesquisas existentes sobre essa temática (VELTRONE et al., 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar deve ser uma proposta que vise, acima de tudo, garantir sucesso ao processo educacional dos alunos público alvo da Educação Especial. As SRM foram espaços criados com a finalidade de atender as necessidades educacionais do com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando o AEE em busca da escolarização. O cumprimento do papel desse serviço depende de como ele é implementado, das condições de funcionamento e do modo como são vistos e interpretados, pelos professores, as políticas, os conceitos e demais questões que se tornam essenciais quando se trata da organização do trabalho pedagógico das SRM.

A dificuldade enfrentada pelos pais das crianças público alvo da Educação Especial e da própria escola em garantir o encaminhamento demonstra a ausência de uma política intersetorial, tão valorizada nos documentos que prescrevam a inclusão escolar.

Algumas professoras afirmaram, durante a pesquisa, que o laudo médico não é necessário para a realização da avaliação diagnóstica para o AEE. Em contrapartida, outras docentes acreditam que esse laudo pode ser importante para o planejamento das ações educativas e como pré-requisito para desenvolverem seu trabalho, isto é, para auxiliar no planejamento e avaliação nas SRM. Notamos que as práticas das professoras são determinadas pelo diagnóstico do aluno, que por vezes auxilia no direcionamento da atuação docente, mas muitas vezes, determina a deficiência, o *déficit* do aluno, o que geralmente o estigmatiza e faz com que as professoras realizem sua ação pedagógica com base nas dificuldades do estudante e não em suas potencialidades. Assim, consideramos que o laudo é importante, mas não essencial para a elaboração das práticas das educadoras de SRM e que, quanto à questão dessa identificação do aluno, existe um distanciamento da natureza pedagógica em que deve ser realizada.

Fato que corrobora com isso é a dificuldade que as professoras apresentam em elaborar um planejamento consistente, que seja capaz de identificar as habilidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, a partir disso, encontrar maneiras de subsidiar recursos técnicos e pedagógicos que favoreçam a escolarização dos mesmos. Tannús-Valadão (2010) discute sobre a ausência de políticas que solicitem a

elaboração de um planejamento comprometido com a aprendizagem, capaz de traçar objetivos a serem cumpridos com os estudantes. Sabemos que isso exige, principalmente, que o plano educacional seja realizado considerando as características específicas de cada aluno, afinal, o planejamento, assim como as outras atividades docentes envolvidas na organização do trabalho pedagógico, necessita ser contextualizado, flexível e constantemente avaliado pelo professor. Nesse sentido, percebemos que as docentes de SRM ainda encontram dificuldades em realizarem um planejamento comprometido com a aprendizagem do aluno e capaz de auxiliar na identificação e seleção de metodologias e recursos para desenvolverem seu trabalho. Acreditamos que um dos fatores que concorrem para isso decorre da falta de compreensão que essas professoras possuem sobre sua ação pedagógica no AEE e da distância da relação com a sala comum. Outro fator que colabora com isso são as condições de implementação da SRM e do AEE, uma vez que, a diversidade do público alvo da Educação Especial impede que essas professoras consigam desenvolver um planejamento que preze pelas particularidades de aprendizagem de cada aluno, uma vez que eles pertencem a características diversas, bem como diferentes níveis de ensino.

Na questão curricular não é diferente, pois, conforme afirma Sacristán (2000), um currículo não pode ser construído separado das condições reais de seu desenvolvimento. Nas discussões sobre currículo notamos que as professoras buscaram distinguir as diferenças entre o trabalho desenvolvido na classe comum e nas SRM. Entretanto, acabaram por criar uma suposta ideia de que, neste último espaço, há ausência de conteúdos em suas práticas pedagógicas. Todavia, a SRM é definida como locus de trabalho de natureza pedagógica (BRASIL, 2001c), portanto, esse trabalho envolve a tríade: aluno, conhecimento e professor que, consequentemente, abrange planejamento, conteúdo, metodologia e avaliação.

A falta de compreensão das docentes sobre sua função, sobre a natureza pedagógica do seu trabalho e do caráter complementar e suplementar das salas de recursos as leva a uma indefinição sobre o que seja o conteúdo da SRM e sobre os objetivos do AEE. Essa imprecisão de forma e conteúdo conotadas ao AEE é advinda inclusive das políticas educacionais, que trazem diversas definições, atribuições, sem que estas estejam aliadas aos modos e possibilidades de realização e desenvolvimento desse trabalho. Condição esta que induz as professoras a desvalorizarem a característica pedagógica de seu trabalho, o caráter

de ensino, evidenciando inclusive o descrédito que é dado à aprendizagem de seus alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visto que o ensino ofertado a esses estudantes é restrito apenas a práticas assistencialistas e de cuidados pessoais, que são trabalhadas em atividades lúdicas, geralmente descontextualizadas de conhecimentos comuns à sala de aula regular, aos conhecimentos acadêmicos.

É evidente que o trabalho do professor da SRM não deve ser a repetição do trabalho realizado pelo docente da sala comum, ambos se assemelham apenas na ação de ensinar. O AEE assume as funções de complementar e suplementar a formação desse aluno, do currículo do ensino comum através da seleção e organização do ensino, da metodologia, da avaliação e dos recursos diversificados que estimulem o aluno a participar e o motive a adquirir o aprendizado que ainda não foi conquistado na sala comum, de acordo com a legislação.

Mas o que os resultados revelaram foi uma organização do trabalho pedagógico nas SRM, moldada por um currículo voltado apenas para atividades de vida diária e, em alguns casos, para ações terapêuticas e assistencialistas, e ainda que se definam por uma ação pedagógica, este se volta para um currículo vinculado a Educação Infantil, ou mesmo despreza o conteúdo e o currículo escolar, afastando o caráter de escolarização, do ensino fundamental e médio, no atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial, que não alcançam a aprendizagem ou atingem aprendizagens relevantes, principalmente para os alunos com deficiência intelectual, uma vez que esse deve ser o objetivo que deve ser assumido pelas escolas, incorporando as ações no projeto Político Pedagógico da Escola.

Ao avaliar o aluno, as professoras pesquisadas ressaltaram que as atividades avaliativas devem ser adaptadas, a fim de que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação consiga expressar o que conseguiu aprender, ou, mesmo, demonstrar o que não aprendeu. Para isso é necessário respeitar o tempo e o ritmo de cada educando e suas limitações. Os depoimentos pontuam principalmente uma desarmonia na avaliação do aluno público alvo da Educação Especial, o que irá influenciar diretamente de forma negativa em todo o processo de ensino e aprendizagem desse estudante, afinal, se as professoras não conseguem avaliar o educando, logo não existem subsídios para a elaboração e desenvolvimento de uma prática pedagógica que garanta a aprendizagem desses alunos para além da sua permanência na escola.

As docentes ainda pontuaram a questão das avaliações externas que, não levam em consideração as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e demonstraram que se preocupam com a influência que a falta de sucesso nessa prova possa implicar para a escola, visto que essas provas servem para avaliar índices de desenvolvimento da educação nacional. Em suma, existe um desconhecimento também das particularidades de cada tipo de avaliação, uma vez que cada processo avaliativo irá buscar atingir objetivos diferentes.

Consideramos que o professor que trabalha com o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve coligar ações intencionais de ensino a suas práticas, pois esta é a primeira iniciativa em busca de qualidade na escolarização desses sujeitos, uma vez que a ação pedagógica implica a produção de conhecimentos científicos, sociais e históricos que poderão emancipar o aluno público alvo da Educação Especial através do sucesso de sua escolarização.

Porém incorporar essas iniciativas a prática docente na SRM não irá garantir que a inclusão escolar realmente aconteça, afinal, frente a todas as questões apontadas pelas docentes é possível compreender que a proposta do AEE, por possuir um modelo único, como já problematizado por Mendes (2010a), atribui uma polivalência de atuação às docentes da SRM, improvável de ser realizada e em consequência disso impossibilitando que o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possa vivenciar um processo de ensino e aprendizagem que o possibilite obter conhecimentos necessários a sua autonomia.

Diante das análises realizadas foi possível percebermos que as SRM, com a centralidade que estabelecem como apoio pedagógico ao ensino comum para o aluno público alvo da Educação Especial, não têm conseguido realizar a escolarização desse aluno com a qualidade com que deveria. Isso se deve a vários fatores, como as condições de trabalho que esse professor cotidianamente enfrenta, que muitas vezes o impede de garantir qualidade no ensino em que oferta, devido à precarização de seu trabalho.

Pletsch (2009) salienta que a formação de professores no Brasil segue um modelo tradicional inverso aos aspectos da diversidade e, portanto, inadequado à educação inclusiva, uma vez que as licenciaturas não têm formado docentes aptos a

lidarem com a heterogeneidade de alunos, o que confirma que essa formação docente não tem conseguido gerar professores que consigam articular sua atuação teórica e prática com a política e os contextos em que trabalham, muito menos, tem conseguido atender à exigência de formar, de maneira tão ampla, um profissional que consiga desempenhar as diversas funções que um professor de SRM deve cumprir, até porque a discussão, nesse caso, seria se existe a possibilidade de se conseguir formar um professor tão polivalente.

A reflexão crítica em equipe é fundamental para criar as condições para a implementação da educação inclusiva, afinal, a pluralidade que a inclusão escolar traz não deve ser vertida ao professor como um assunto básico e simples de ser entendido, ao contrário, deve ser discutida até que seja compreendida, com o objetivo de se pensar uma educação inclusiva articulada com a luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

Acreditamos que a formação docente necessita se articular às políticas educacionais a fim de problematizar, discutir e entender melhor como tem se configurado a educação inclusiva em nosso país em busca de promover a formação de profissionais da educação capazes de realizarem um trabalho comprometido com a verdadeira escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Educação Especial já avançou bastante, contudo, ainda precisa se organizar para garantir não só o direito à permanência na escola regular, como também a uma escolarização de qualidade para seus alunos e isso será possível quando os docentes envolvidos nesse processo forem capazes de compreender sua função como promotores da inclusão escolar dos estudantes, não só pelo ensino que ofertam, mas pela apropriação política, social e histórica com que compreendem sua atuação e, através disso, buscam melhorias para esse serviço que é oferecido. Além disso, cabe problematizar que independente do *lócus* em que a educação de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades/superdotação tem ocorrido ela pode se associar a uma perspectiva assistencialista e filantrópica, portanto é necessário que o AEE em SRM e a ação pedagógica na classe comum supere esse caráter com vistas a garantia de acesso a escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial.

É em busca desse respeito à heterogeneidade, à diversidade e à diferença, que os estudos em Educação Especial têm tentado contribuir para a formulação e

implementação de políticas educacionais que possam favorecer a escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial. Muito ainda precisa ser feito, mas acreditamos que a produção acadêmica, unida à formação dos professores em Educação Especial, pode promover discussões e reflexões que darão conta do esclarecimento e do encontro de soluções para as diversas limitações com as quais se deparam os docentes em suas práticas pedagógicas.

No Oceesp vivemos experiências significativas de estudo e discussões sobre a atuação pedagógica do professor da SRM, e conseguimos perceber que as docentes que participaram como colaboradores dessa pesquisa puderam partilhar de suas experiências, que alimentaram e subsidiaram reflexões muito ricas e resultaram na produção e ressignificação de saberes, por parte não só das professoras como também dos pesquisadores. Sem dúvidas essa pesquisa foi um espaço de formação em uma perspectiva reflexiva, crítica e emancipatória. E, por isso, reconhecemos o quanto é importante proporcionar ambientes e oportunidades para que situações de debates e discussões sejam propiciadas em busca da resolução dos problemas enfrentados na atuação docente.

Além disso, a pesquisa em rede, proporcionada pela experiência vivida no Oneesp, será de grande valia na produção de conhecimento na área da Educação Especial, sendo esta nossa produção apenas mais uma contribuição que, em conjunto com as demais produções científicas dos demais observatórios que estão espalhados pelo restante do país, poderá, de forma relevante, indicar alternativas eficazes na promoção da escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. de. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar na rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campina, São Paulo, 2003.
- ALVES, D. de O. (Org.). **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ANTUNES, R. A. **Inclusão escolar na pré-escola:** o acesso ao currículo. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2008.
- ARNAL, L. de S. P.; MORI, N. N. R. A prática pedagógica na sala de recursos. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. **16º Congresso de Leitura no Brasil** - Textos completos. Campinas: Alb, Fae/Unicamp, 2007. v. 1. p. 1-10.
- ASSIS, C. P.; ALMEIDA ; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare** (Impresso), v. 6, p. 1-10, 2011.
- BAPTISTA, C. R. A ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Edu. Esp.**, Marília, v.17, p. 59-76, 2011.
- BARRETO, L. C. D.; GOULART, Á. M. P. L. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.2, p. 93-112, jul.-dez. 2008.
- BAÚ, J. ; KUBO, O. M. **Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino.** Curitiba: Juruá, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 16 ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996a.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos** (Resolução CNS Nº. 196/96). Brasília: CNS, 1996b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: Março de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001c.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Programas e Ações.** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: Abril de 2012.

_____. **Emenda Constitucional Nº 45, de 30 de Dezembro de 2004.** Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2004.

_____. **Educação Inclusiva: direito a diversidade. Documento Orientador.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: Maio de 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Brasília: MEC/Ministério da Justiça, 2006a.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: Abril de 2013.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. MEC/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2006c.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasil, 2007a.

_____. **Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007b

Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: Maio de 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento Educacional.** Brasília: MEC, 2007c.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação, 2008b. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: Março de 2012.

_____. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: Novembro de 2010.

_____. **Implementações de Salas de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação. Brasília, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595>. Acesso em: Julho de 2012.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 7 de maio de 2010a.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 09/2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 09 de abril de 2010b.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em: <[135 www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: Julho de 2012.

_____. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência:** Viver sem Limites. Secretaria de Direitos Humanos, 2011b.

_____. **Programas e Ações.** Programa Escola Acessível. Ministério da Educação. Brasília, 2011c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817>. Acesso em: Setembro de 2012.

_____. Nota Técnica nº 62, de 08 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2011d. Disponível em:

<<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/noticias/745-orientacoes-aossistemas-de-ensino-sobre-o-decreto-no-76112011>>. Acesso em: Julho de 2012.

_____. **Programas e Ações.** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Brasília, 2012a. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: Setembro de 2012.

_____. **Balanco do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência:** Viver sem Limites – Agosto 2012. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite/balanco-do-plano-agosto-de-2012>>. Acesso em: Novembro de 2012.

_____. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. s.d.

BÜRKLE, T. S. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M (org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Ênfases e Omissões no Currículo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 25, p. 513-530, 2012.

CERQUEIRA, M. T. A. **Currículo funcional na Educação Especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos.** s/d. Sem registro. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. de O. A valorização da tradição pragmática e a educação inclusiva: a educação orientada para os resultados imediatos. **Anais do II Seminário Nacional de Educação Especial | XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória, ES, 2012. p. 870-890.

COSTA, V. B. A Sala de Recursos: algumas contribuições acerca da inclusão escolar de estudantes deficientes visuais. In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas / SP. **Anais do 17º COLE**, 2009. p. 01-12.

COTONHOTO, L. A. O currículo na Educação Infantil inclusiva como uma possibilidade de produção de sentidos, dizeres e saberes. Anais do **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES. 2011.

CHRISTOFARI, A. C. A Invenção Da Anormalidade: O Discurso Médico e a Avaliação da Aprendizagem. Anais do **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES. 2011.

DAMIS, O. T. Docência: Uma intencionalidade social? In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**: práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 4, p. 141-154.

DELEVATI, A. de C. Atendimento Educacional Especializado – Contornos, perspectivas e riscos? Anais do **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES. 2011.

DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N.; LEBUIS, P.; POIRIER, L.; COUTURE, C. A abordagem colaborativa para a pesquisa em educação: estabelecer uma nova relação entre investigação e formação. **Revue des sciences de l'éducation**. Volume 27, Número 1, 2001, p. 33-64.

EFFGEN, A. P. S. Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades e tensões de acesso ao currículo. Anais do **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES. 2011.

ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 3, p. 335-354, 2005.

FERREIRA, L. S. Gestão do Pedagógico: De qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.

FME/SME. **Portaria FME nº 407/2003, de 24 de Junho de 2003**. Fundação Municipal de Educação/FME, Secretaria Municipal de Educação/SME, Niterói, RJ, 2003.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./ dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso: 10/05/2012.

FUSARI, J. C. O Planejamento educacional. **Revista Ande**, 8, São Paulo, 1984. p. 33-35.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 299-316, 2006.

_____. Um enfoque sobre as políticas para a educação especial e algumas referências para a pesquisa nesse campo: apontamentos acerca da relação entre pesquisa e inserção social. In: SOMMER, L. H.; QUARTIERO, E. M. (Org.). **Pesquisa, Educação e Inserção Social: olhares na região sul**. Canoas: Ulbra, 2008, v. 1, p. 135-143.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**. Brasil: MEC / SEESP, v. 1, nº 1, pp. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro - RJ, v. 10, n.29, p. 3-8, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frezzman de(orgs.) **Políticas e práticas da Educação Inclusivas**. São Paulo; autores associados, 2004.

GOIÁS. **Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006**. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás, 2006.

_____. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012**. Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2010.

_____. **Portaria nº 4060/2011-GAB/SEE**. Estabelece Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino - 2º Semestre/2011. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. 2011a.

_____. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012**. Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2011b.

GONÇALVES, A. F. S; MENDES, E. G. A formação do professor e os fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Anais do **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Nova Almeida-Serra/ES. 2011.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos. **Revista Intercâmbio**, v. XVIII, P. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2008.

JANNUZZI, Gilberta M. Oficina abrigada e a "integração do deficiente mental". **Rev. Bras. de Ed. Esp.**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 51-63. 1992.

_____. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; CELIO SOBRINHO, R. Pesquisa-Ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: 28ª Reunião Anual da anped, 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. v. 1. p. 1-17.

JOENK, I. K. **Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky**. Linhas (UDESC), Florianópolis/SC, v. 3, n.1, p. 01-12, 2002.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. v. 17, n.spe 1, p.41-58. 2011.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Ibero Americana de Educación**, OEI, nº 37/6, 2005.

LEITE, L. P. Educador Especial: Reflexões e Críticas sobre sua Prática Pedagógica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2004, v.10, n.2, p.131-142.

LIBÂNEO, C. J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIUBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. Lisboa: Editorial Notícias, 1979.

LOURENÇO, G. F.; MENDES, E. G. Resultados de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e alunos com paralisia cerebral a partir da análise da prática com os alunos. Anais do **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES. 2011.

LUCKESI, C. C. Entrevista concedida à Aprender a Fazer. **Impressão Pedagógica**. Editora Expoente, Curitiba, PR, 2004, p. 4-6.

_____. **Compreendendo Mais Sobre Avaliação de larga escala e currículo escolar nacional**. Salvador, 27 de maio de 2013. Disponível em <http://luckesi.blog.terra.com.br/> Acesso em 02 de junho de 2013.

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstico em Educação Especial: processo de integração ou exclusão? In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MARTINS, L. A. R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escola regular. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação Especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação (Org.). Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2011.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos em educação especial**. São Paulo, Pioneira. 1982.

_____, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, L. A. de R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.111-130.

MENDES, E. G. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

_____. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, Edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010a.

_____.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

_____.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.). **Inclusão educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

MICHELS, M. H. ; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. Articulação entre serviço especializado e classe comum: a organização curricular frente a um modelo inclusivo. Anais do **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPED SUL**, 2010, Londrina/PR.

MILANESE, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. **Educar em Revista**, Curitiba, v. I, n.17, p. 125-137, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Brasil, n.023, p. 156-168, maio./ago. 2003.

_____. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

NASCIMENTO, A. P. do; ZUQUI, F. S. Os movimentos decorrentes do AEE nas salas de recursos multifuncionais: um olhar a partir dos profissionais atuantes nas questões locais dos municípios de São Mateus-ES e Nova Venécia-ES. **Anais do II Seminário Nacional de Educação Especial e XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória, ES, 2012. p.465-476.

NUNES, M. A. A.; IBIAPINA, I. M. L. M. VI. Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade. **Anais do Encontro de pesquisa em educação**, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor e dos alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática (Para uma nova teoria da prática pedagógica escolar). In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas, SP. Papirus, 1993.

PADILHA, A. M. L.; **Bianca, O Ser Simbólico**: para além dos limites da deficiência Mental. Campinas, UNICAMP, 2000. Dissertação de Doutorado

PADILHA, A. M. L. P. Trabalho Pedagógico: conhecimento, experiência e formação. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.) **Educação Especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: JunqueiraMarin, 2011.

PENTEADO, V. S. Plano de Curso, Plano de Ensino ou Plano de Aula, que Planejamento é esse? **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**, Cascavel - PR, v. único, p. 37-37, 2003.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.** [online]. 2009, n.33, pp. 143-156. ISSN 0104-4060.

RODRIGUES, O. M. P. R. et al. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, V. L. M. (org). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru. MEC/FC/SEE, v.12. 2008.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 23 set. 2012.

ROSA, E. H. da; GALERA, J. B. **A gestão do espaço físico escolar: um desafio social.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1699-8.pdf>>. Acesso em: Janeiro de 2013.

SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. C.; AQUINO, L. V. de; LIMA, M. A. E. I de. Diferentes atores, tratamento igual? A adaptação curricular e o respeito às diferenças. **Anais do II Seminário Nacional de Educação Especial e XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória, ES, 2012. p.582-590.

SAVIANI, N. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação.** Nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38.

SCHREIBER, D. V. F. A. A prática docente na classe comum do ensino regular com os alunos da modalidade educação especial. Anais do **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES. 2011.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010 (Série Inclusão Escolar).

SILVA, F. de C. T.; MENDES, G. M. L. Políticas de Escola e Currículo: algumas notas de análise construídas pelo/no contexto escolar. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 177-190, 2012.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S.; STEFANICH, G.; ALPER, S. A aprendizagem nas Escolas Inclusivas: E o Currículo? In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: Um guia para educadores; Tradução Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: Propostas oficiais da Itália, Estados Unidos, França e Alemanha (Dissertação de Mestrado). São Carlos, PPGEES, UFSCar, 2010.

TARTUCI, D. **Relatório Parcial de Pós-doutorado.** São Carlos, Julho-2012.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. **Declaração de Salamanca.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão.** (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 20 nov. 2011.

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: O ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papyrus, 1996 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A (orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 13-30.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo:** identificação e caracterização. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.; CIA, F. Análise da legislação brasileira sobre avaliação e Educação Especial. In: V CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012, São Carlos / SP. **Anais do V CBEE**, 2012. p. 1119-1130.

VIANNA, M. M.; PLETSCH, M. D.; MASCARO, C. A. A. de C. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2011, Londrina / PR. **Anais do VI CBMEE**, 2011. p. 3150-3158.

VIEIRA, A. B. A participação de crianças com deficiência intelectual nas atividades de leitura e de escrita: a artesanaria das práticas pedagógicas. **Anais do II Seminário Nacional de Educação Especial e XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória, ES, 2012. p. 456-464.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIVIANI, L. M. **A biologia necessária:** formação de professores e escola normal. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; São Paulo: FAPESP, 2007.

ZANATA, E. M.; CARVALHO, D. de. **Tecnologia Assistiva e Acessibilidade.** Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Unesp - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Brasília, 2009.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf> . Acesso: 10/05/2012.

_____. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: 10/05/2012.

APÊNDICE I - Perfil profissional das professoras de sala de recursos e/ou salas de recursos multifuncionais por participante⁸

PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS E/OU SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM 2011						
NOME E IDADE	FORMAÇÃO		TEMPO DE ATUAÇÃO			VÍNCULO EMPREGATÍCIO
	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	EDUCAÇÃO	ED. ESPECIAL	SRM	
Ana	Pedagogia	-	27 anos	10 anos	3 anos	Efetivo
Aparecida	Pedagogia	-	19 anos	13 anos	2 anos	Efetivo
Amanda	Letras	-	17 anos	4 anos	4 anos	Efetivo
Clotilde	Normal Superior	-	8 anos	1 ano	1 ano	Efetivo
Érica	História	Educação Especial	18 anos	4 anos	4 anos	Efetivo
Elisângela	Pedagogia		24 anos	1 mês	1 mês	Efetivo
Hilda	Pedagogia	Psicopedagogia	28 anos	10 meses	10 meses	Efetivo
Isabela	Pedagogia	Psicopedagogia	27 anos	27 anos	9 anos	Efetivo
Laura	Pedagogia	-	24 anos	1 ano	1 ano	Efetivo
Mariana	Pedagogia	-	28 anos	1 ano	1 ano	Efetivo
Marli	Pedagogia	-	29 anos	1 ano e 6 meses	18 meses	Efetivo
Natália	Letras	-	14 anos	3 meses	3 meses	Efetivo
Tereza	Pedagogia		18 anos	3 anos	3 anos	Temporário
Sandra	Pedagogia	-	18 anos	1 ano	1 ano	Efetivo
Rafaela	Letras	-	01 mês	01 mês	1 mês	Temporário
Vânia	Pedagogia		23 anos	1 mês	1 mês	Efetivo
Wanda	Pedagogia		12 anos	12 anos	12 anos	Efetivo

⁸ Os dados sobre formação inicial e especialização foram confirmados através dos certificados de realização dos cursos feitos pelas docentes colaboradoras da pesquisa. Algumas professoras não apresentaram esses documentos comprobatórios e por isso existe a ausência dessas informações em alguns casos.

PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS E/OU SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM 2012						
NOME E IDADE	FORMAÇÃO		TEMPO DE ATUAÇÃO			VÍNCULO EMPREGATÍCIO
	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	SRM	
Ana	Pedagogia	-	27 anos	10 anos	3 anos	Efetivo
Aparecida	Pedagogia	-	19 anos	13 anos	2 anos	Efetivo
Amanda	Letras	-	17 anos	4 anos	4 anos	Efetivo
Érica	História	Educação Especial	18anos	4 anos	4 anos	Efetivo
Gláucia	Pedagogia	-	04 meses	4 meses	4 meses	TContratoemporário
Isabela	Pedagogia	Psicopedagogia	27 anos	27 anos	9 anos	Efetivo
Laura	Pedagogia	-	24 anos	1 ano	1 ano	Efetivo
Milena	Educação Física	-	05 anos	4 meses	4 meses	Efetivo
Marli	Pedagogia	-	29 anos	1 ano e 6 meses	18 meses	Efetivo
Sandra	Pedagogia	-	18 anos	1 ano	1 ano	Efetivo
Rafaela	Letras	-	01 mês	01 mês	1 mês	Temporário
Tânia	Pedagogia	-	19 anos	1 semana	1 semana	Efetivo
Wanda	Pedagogia		12 anos	12 anos	12 anos	Efetivo

Fonte: Ficha de identificação/Questionário do Oceesp/Ogeesp – 2011 e 2012.

APÊNDICE II - Ficha de Identificação do Oceesp

<u>FICHA DE IDENTIFICAÇÃO</u>	
Nome do Professor:	
Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino	Data de nascimento:
Escola:	
Rede Pública Estadual: ☐ Efetivo ☐ Contrato Temporário	
<u>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</u>	
Tempo de Atuação Profissional na Educação: _____	
Tempo de Atuação Profissional na Educação Especial _____	
Tempo em que está nesta função atual: _____	
Qual sua função atual?	
☐ Professor da Sala de Recursos Multifuncional	
☐ Professor de Sala de Recurso	
☐ Professor de Apoio de Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
☐ Professor de Apoio de Anos Finais do Ensino Fundamental	
☐ Professor Intérprete	
☐ Professor _____	
Turma/ Local: _____	
Número de alunos que atende _____	
Deficiências dos alunos que atende e qual o ano que estão matriculado(s):	

<u>FORMAÇÃO INICIAL</u>	
Curso: _____	Ano de
Conclusão: _____	
Na formação inicial você estudou sobre a educação de pessoas com necessidades	

educacionais especiais:

() Não

() Sim

Como disciplina específica () Como temática ()

Qual? _____

FORMAÇÃO CONTINUADA

Cursos - Áreas/Temas	Extensão	Aperfeiçoamento	Especialização	Outros
Deficiência Intelectual				
Deficiência Visual (Baixa visão e Cegueira)				
Deficiência Auditiva ou Surdez				
Deficiências Múltiplas				
Surdocegueira				
Altas Habilidades/Superdotação				
Transtornos Globais do Desenvolvimento				
Deficiência Física e/ou Mobilidade Reduzida				
Tecnologia Assistiva				
Atendimento Educacional Especializado				
Educação Inclusiva e/ou Educação Especial				

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE III - Informações sobre as entrevistas realizadas nos encontros do Ocessp

ROTEIRO DE QUESTÕES DISPARADORAS DAS ENTREVISTAS COLETIVAS				
Encontro do Ocessp	Data da gravação	Duração da gravação	Tipo de mídia utilizada para documentar	Questões
I Encontro	27/06/2011	2 horas, 14 minutos	Filmadora	1. Nós queremos saber como vocês ingressaram nessa área da Educação Especial? Qual foi a formação inicial de vocês? Como foi a formação continuada de vocês? Quais são suas atribuições nesse cargo? 2. Como é organizado o tempo nas SRM para os alunos? a) Agenda; b) Duração do atendimento; c) Avaliação do tempo disponível; d) Critérios de organização do funcionamento
II Encontro	12/09/2011	2 horas 8 minutos e 8 segundos.	Gravador	1. O que vocês acham que é o papel do professor da sala de recursos? E função deste professor?
III Encontro	20/10/11 e 21/10/11	3 horas e 49 minutos.	Gravador	1. Quais os alunos você tem? Quantos? Turmas? a) Transtornos globais do desenvolvimento; b) Superdotação/Altas habilidades; c) Deficiência intelectual; d) Deficiência visual; e) Deficiência auditiva; f) Deficiência física; g) Deficiência múltipla 2. Qual é o objetivo do AEE para alunos com: a) Transtornos globais do desenvolvimento; b) Superdotação/Altas

				habilidades; c) Deficiência intelectual; d) Deficiência visual; e) Deficiência auditiva; f) Deficiência física; g) Deficiência múltipla 3. Como é a organização do trabalho pedagógico do professor de SRM? I) Como é realizado o planejamento do ensino dos alunos público alvo da Educação Especial na SRM? (Anual e diário/frequência? Registro); II) Como é desenvolvido o ensino dos alunos na SRM? Descreva as atividades realizadas com alunos com: a) Transtornos globais do desenvolvimento; b) Superdotação/Altas habilidades; c) Deficiência intelectual; d) Deficiência visual; e) Deficiência auditiva; f) Deficiência física; g) Deficiência múltipla 4. Como é a participação dos alunos nas SRM nas atividades propostas? 5. Existe relação entre o ensino da sala de recursos e o ensino da sala comum? 6. Existe relação entre o currículo da sala de recursos multifuncional e o currículo das classes comuns que os alunos frequentam?
IV Encontro	17/11/2011	2 horas e 7 minutos.	Gravador	1. Além do aluno da sala de recurso multifuncional, descreva se o professor estabelece algum tipo de trabalho fora da sala: a) Com o professor da sala de aula comum; b) Com a família; c) Com outros profissionais que atuam com o aluno. 2. Avaliação da oferta e organização das salas de recursos – Em que medida o AEE ofertado nas SRM no contra turno atende as necessidades diferenciadas de todos os estudantes? Como tem sido organizado o tempo? Ele é suficiente para atender os alunos? Como você avalia a organização da sala de recursos? (Tempo suficiente,

				organização dos alunos etc). a) Duração do atendimento; b) Critério de organização; c) Organização dos agrupamentos; d) Agenda e) Frequência 3. Quais os Limites e possibilidades que oferece as salas de recursos multifuncionais como serviço de apoio para o atendimento de todos os tipos de alunos?
V Encontro	09/12/12	3 horas e 51 minutos.	Gravador	1. Há algum aspecto sobre legislação que vocês gostariam de destacar? 2. Que limites e possibilidades oferecem a salas de recursos multifuncionais como serviço de apoio para todos os tipos de alunos. 3. Você considera que a Sala de Recurso Multifuncional é suficiente para responder a necessidade dos alunos público alvo da Educação Especial? Em caso negativo onde mais pode ser ofertado o AEE? 4. Como que tem sido feito o planejamento educacional individualizado do aluno? Existe uma exigência legal desse planejamento? 5. Como avaliar a qualidade do atendimento educacional especializado ofertado na sala de recurso multifuncional? 6. Existe algum aspecto da sala de recursos multifuncional que vocês gostariam de destacar?
VI Encontro	26/04/12	1 hora e 18 minutos.	Filmadora e gravador	1. Organização das salas de recursos – Descreva a organização da agenda; Qual a duração do atendimento? O atendimento é individualizado, em grupo ou misto? Quais os critérios para a organização do trabalho pedagógico?

APÊNDICE IV - Informações sobre os encontros realizados no Oceesp

DATA DOS ENCONTROS	DURAÇÃO DOS ENCONTROS	AÇÕES DESENVOLVIDAS NOS ENCONTROS
I Encontro 27/06/2011	8 horas	Apresentação do Observatório Catalano de Educação Especial (Oceesp) e entrevista coletiva com roteiro de questões disparadoras com as temáticas.
II Encontro 12 e 13/09/2011	16 horas	Atividades do Oceesp ⁹ e entrevista coletiva com roteiro de questões disparadoras com as temáticas.
III Encontro 20 e 21/10/2011	16 horas	Estudo das legislação nacional e estadual e entrevista coletiva com roteiro de questões disparadoras com as temáticas.
IV Encontro 17 e 18/11/2011	16 horas	Atividades do Oceesp e entrevista coletiva com roteiro de questões disparadoras com as temáticas.
V Encontro 09 e 10/12/2011	16 horas	Atividades do Oceesp e entrevista coletiva com roteiro de questões disparadoras com as temáticas.
VI Encontro 26/04/2012	8 horas	Entrevista coletiva com roteiro de questões disparadoras com as temáticas.
VII Encontro 14/06/12	8 horas	Sistematização e categorização de dados pelas professoras (As participantes utilizaram as entrevistas transcritas para categorizar os dizeres, a partir das concepções e unidades de sentidos que encontraram em seus próprios relatos).

⁹ A coleta de dados desta pesquisa aconteceu em conjunto com outras atividades relacionadas a pesquisa de outros pesquisadores participantes do grupo Neppein/ Ogeesp/Oceesp.

VIII Encontro 28/06/12	8 horas	Devolutiva por parte dos pesquisadores, com base nas categorizações feitas pelos participantes e reorganizadas pela equipe pesquisadora de acordo com a frequência e os eixos temáticos de interesse do presente estudo: Organização do trabalho pedagógico (Avaliação, planejamento e desenvolvimento do atendimento educacional especializado) e de outros do Oceesp.
------------------------	---------	---

ANEXO I - Parecer nº 291/2011 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 CEP 13.565-805 - São Carlos - SP - Brasil
 Fones: (016) 3351-8028 Fax: (016) 3351-8025 Telex 162969 - SCUF - BR
comethumanos@power.ufscar.br <http://www.propp.ufscar.br>

Parecer nº. 291/2011

Título do projeto: OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL- ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Pesquisador Responsável: ENICEIA GONCALVES MENDES

Colaborador(es): FABIANA CIA.

CAAE: 0066.1.135.000-11 **Processo número:** 23.12.091167/2011-21 **Grupo:** III

Análise da Folha de Rosto
 Na folha de rosto constam, devidamente preenchidos e assinados, os termos de compromisso da pesquisadora responsável, da instituição proponente e da patrocinadora (CAPES) da pesquisa. Por tratar-se de projeto multicêntrico, a lista dos centros de pesquisa e pesquisadores envolvidos está descrita no Projeto, nas páginas 2 a 5.

Descrição sucinta dos objetivos e justificativas

Objetivos
 O projeto de pesquisa tem por objetivo avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação de "Salas de Recursos Multifuncionais" (SRMs), da Secretaria de Educação Especial/MEC, nos seguintes aspectos: "Em que medida este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais?" e "Que limites e possibilidades as SRMs oferecem?". Tem-se como hipótese haja discrepâncias na implementação das SRMs nos diferentes municípios.

Justificativas
 No Brasil, a gestão da política de inclusão escolar tem sido conduzida com algumas dificuldades, em parte porque tem-se ignorado, sistematicamente, o que a literatura nacional e internacional e, às vezes, até mesmo a legislação brasileira, prescrevem sobre a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais. Três grandes problemas podem ser destacados na atual política de inclusão escolar, que são a questão do atendimento educacional especializado nas SRMs, a formação de professores e a questão da avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Diante do atual contexto da política de inclusão escolar brasileira, duas grandes demandas têm mobilizado a atenção dos pesquisadores nacionais aos fóruns de discussão dessa área, que são: como produzir conhecimento para avançar as políticas e práticas de inclusão escolar no país e como melhorar a articulação entre o conhecimento que vem sendo produzido e as decisões nas políticas educacionais relacionadas à perspectiva de inclusão escolar. Surgiu então a ideia de fomentar a implantação de uma rede nacional de pesquisadores da área de educação especial e a instituição do ONEESP, com foco na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para essa questão.

Metodologia aplicada
 Os estudos deste projeto de pesquisa serão baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação. A pesquisa será realizada em três níveis: Município, Estado e Federação. Vinte e cinco pesquisadores, provenientes de dezesseis estados brasileiros, representantes de vinte duas universidades e de dezesseis programas de pós-graduação, conduzirão um estudo, em rede. Além da base metodológica do estudo, fundamentada na pesquisa colaborativa, o estudo envolverá também um estudo de campo, tipo survey nacional, conduzido, simultaneamente, em vários estados, por meio da disponibilização, via internet, de um instrumento (questionário) construído, coletivamente, no contexto das redes de pesquisa, que pretende coletar dados com uma amostra de 2500 professores das SRMs. Esse questionário pretende coletar informações sobre a opinião dos professores especializados, quanto à implementação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais. O delineamento do estudo prevê quinze etapas, sendo a primeira delas destinada à realização de cinco rodadas de encontros presenciais com cada uma das instituições da rede de pesquisa (local, estadual e nacional). Esses encontros terão como objetivo apresentar o projeto, coletar dados para



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-906 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8026 Fax (016) 3351-8025 Telex 162388 - SCUF - BR

cephumanos@pobox.ufscar.br

<http://www.prosq.ufscar.br>

construir o instrumento, conhecer e aperfeiçoar a sua versão final e socializar, analisar e compartilhar resultados preliminares de outras redes. Além dos encontros presenciais, em todas as etapas serão realizados encontros virtuais via video-conferência, além da utilização de outros recursos de comunicação via internet.

Identificação de riscos e benefícios

A pesquisadora coloca como risco desconforto durante a coleta de informações. Caso isso ocorra, o sujeito poderá interromper sua participação. A mesma declara que estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, durante a coleta de dados com os professores, assim como para dar suporte aos mesmos, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento. Não ficou claro como isso ocorrerá, tendo em vista os sujeitos serem em torno de 2500 professores, que poderão responder o questionário via on-line.

A identidade dos participantes será resguardada, assim como as escolas em que trabalham.

Com relação aos benefícios, os participantes poderão se sensibilizar diante da temática da implementação das SRMs.

Forma de recrutamento

Os sujeitos da pesquisa serão os professores de Salas de Recursos Multifuncionais, dos municípios envolvidos. A meta final é que pelo menos 2500 professores respondam ao questionário, em todo o país. A coleta de dados, junto aos participantes, ocorrerá em diversas instituições de ensino superior, no âmbito nacional, assim como via internet.

Os professores poderão participar da pesquisa sob duas formas:

- a) elaborando um questionário, por meio de discussões em grupo;
- b) respondendo ao questionário elaborado, que ficará disponível na internet.

Antes de iniciar a coleta de dados, será realizado um contato com a secretaria de ensino do município alvo, para autorização da pesquisa nas escolas municipais. Em seguida, será realizado um contato com a diretora e com os professores das escolas regulares que têm alunos incluídos e professores das salas de recursos multifuncionais, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Neste encontro, serão estabelecidos os dias das coletas e entregues o projeto de pesquisa e o TCLE. Após o contato com as escolas, serão estabelecidos dias e horários para os trabalhos em grupo com os professores. No total, serão 14 encontros para concluir a elaboração do instrumento. Após o instrumento elaborado, os professores das SRMs poderão respondê-lo via on-line.

Cronograma

O cronograma está apresentado de forma detalhada, porém não inclui os anos em que a pesquisa será desenvolvida.

Orçamento financeiro detalhado

O orçamento está detalhadamente explicado no texto do Projeto de Pesquisa, sendo totalmente financiado pela CAPES, no valor de R\$ 614.320,00.

Adequação do TCLE

O TCLE não está adequado, com relação aos seguintes aspectos:

- Não descreve os riscos a que os sujeitos da pesquisa estarão expostos, tais como desconforto ao responder ao questionário, cansaço ou desgaste;
- Não está descrito que os professores participarão de grupos de discussão, no total de 14 encontros, nem o local e a duração dos mesmos.

Identificação dos currículos dos participantes da pesquisa

Os currículos apresentados indicam capacidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Comentários

Trata-se de projeto de pesquisa muito relevante, de caráter científico, que envolve recursos humanos e materiais amplos. Seus resultados poderão aprofundar o conhecimento sobre educação especial, especialmente com relação ao recurso das SRMs, oportunizar o compartilhamento de experiências entre

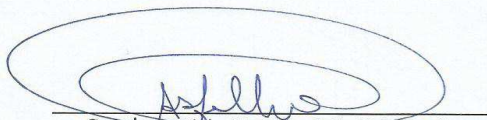
ANEXO II - Termo de Anuência

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CATALÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **ARCILON DE SOUSA FILHO**, Subsecretario Estadual de Educação - Regional de Catalão – Goiás, abaixo assinado, consinto com a participação das Unidades de Ensino vinculadas a esta subsecretaria, na *Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão* - “*Observatório Goiano de Educação Especial e Inclusão*” (FAPEG), coordenada pela pesquisadora Professora Doutora **DULCÉRIA TARTUCI** e vinculada à Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, junto ao Departamento de Pedagogia.

Catalão, 21 de Fevereiro de 2011.



Subsecretário Estadual de Educação
Regional de Catalão – Goiás

SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
Av. João XXIII, nº 77, Centro - CEP: 75702-130 - Catalão, Goiás
Telefone: (64) 3411-1876 / **Fax:** (64) 3441-2276 / (64) 3441-2490
srecatalao@seduc.go.gov.br

ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para Professores de Salas de Recursos Multifuncionais)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS CATALÃO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS**, sob responsabilidade da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (coordenadora do projeto nacional) e da Profa. Dra. Dulcéria Tartuci (coordenadora do projeto local). O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que esperamos contribuir para melhorar a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso município e no país. Assim, o objetivo da pesquisa será o de avaliar no âmbito nacional o programa de implantação de "Salas de Recursos Multifuncionais" (SRMs) da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor(a) de educação especial do município onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores e a administração da secretaria para a qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, um(a) pesquisador(a) estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a educação e o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca das salas de recursos multifuncionais e do trabalho dos professores de apoio e da educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa

Financiamento



Page

