

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCIELLE SESANA ZUQUI

**AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/SALAS DE
RECURSOS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: ITINERÁRIOS
E DIVERSOS OLHARES**

VITÓRIA

2013

FRANCIELLE SESANA ZUQUI

**AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/SALAS DE
RECURSOS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: ITINERÁRIOS
E DIVERSOS OLHARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, com ênfase na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus.

VITÓRIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Z95s Zuqui, Francielle Sesana, 1981-
As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das
escolas da Rede Municipal de Educação do município de São
Mateus : itinerários e diversos olhares / Francielle Sesana Zuqui.
– 2013.
231 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva – São Mateus
(ES). 3. Inclusão escolar. I. Jesus, Denise Meyrelles de, 1952-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

FRANCIELLE SESANA ZUQUI

**AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/SALAS DE
RECURSOS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: ITINERÁRIOS
E DIVERSOS OLHARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aprovado em 11 de abril de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientadora

Prof^a. Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Universidade Estadual Paulista

Prof^a. Dr.^a Edna Castro de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

Um menino de valor: Heitor*

*Eu estava estudando em outra sala
E quando cheguei aqui
O Heitor nessa turma
Eu conheci.*

*Não conheço muito ele
Mas felicidade e inteligência
É o que vejo no rosto dele!
Sei que é um menino autista
Gosta muito de desenhar
Mais parece um artista
E muito pode nos ensinar!*

*Vive andando pra lá e pra cá
Chamando a tia que o acompanha
Para sair da sala
E tomar um ar!*

*Agora vou finalizar
Com as palavras: carinho e amor
Por que é o que nós do 6º Ano
Sentimos por esse menino de valor.*

**Poesia feita por um colega de classe em
homenagem ao aluno Heitor, extraída do livro
Contornos da Educação Especial no município
de São Mateus.**

*Nome fictício

AGRADECIMENTOS

Guia-me, Senhor, pra onde lhe aprouver
Calo meu querer pra ouvir o que Deus quer
Barco a vela solto pelo mar
Vou pra onde o vento do Senhor levar...

Ao Eterno Deus, Senhor da minha vida, a quem confio meu destino. Mesmo que suas promessas demorem a se cumprir, espero no Senhor!

À minha família, que sempre me deu todo estímulo necessário para enfrentar as dificuldades da vida. Amo vocês!

Ao Edgar, meu querido noivo, presente maravilhoso que Deus me deu, pelo seu companheirismo e inefável amor!

Aos colegas da turma do MINTER, por todos os desafios e conquistas compartilhados e também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

À Marisange, pelos risos e brincadeiras que sempre atenuaram nossos momentos de preocupação. Obrigada amiga querida por estar sempre presente em minha vida.

À Professora Denise, por todos os ensinamentos e também pelo compromisso e respeito concedido durante esse processo. Muito obrigada!

Aos companheiros do grupo de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, pela troca de conhecimento e pelos maravilhosos momentos juntos.

De maneira muito especial, aos meus amigos do Ifes *Campus* São Mateus, aos que estão perto e também aqueles que mesmo longe se fazem presentes no meu dia a dia e as Assistentes Sociais do Instituto, pelo apoio incondicional. Sem vocês esse momento não seria possível, agradeço a Deus por amigos tão especiais!

Às meninas, parceiras na pesquisa do ONEESP, grupo do Norte, pela amizade e momentos de construção coletiva, em especial a professora Agda, companheira de muitas viagens e amiga preciosa, pelo seu carinho e serenidade.

Em especial a equipe do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, pelo apoio na coleta de dados, as professoras das SRMs por me receberem com tanto carinho e a todos os profissionais da Escola “Cricaré”, obrigada pela acolhida e amizade.

A todas as demais pessoas que de alguma forma estiveram envolvidas neste trabalho e contribuíram para sua realização, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Este estudo busca compreender a dinâmica da escolarização de alunos público alvo da educação especial com foco no atendimento educacional especializado que envolve a sala de aula comum e as SRMs/SRs das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus. Tomou como ponto de partida o estudo do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) que tem como foco uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Foram utilizadas duas frentes de trabalho, quais sejam: as narrativas das professoras especialistas atuantes na rede municipal e a observação de um caso específico, com foco em um aluno com síndrome de *Asperger*. Buscou-se contribuir com os estudos do ONEESP, considerando o caso do município, quanto ao funcionamento das SRMs nas escolas municipais, aos sujeitos e aos profissionais envolvidos neste processo. Pela aproximação com o campo educacional e também social, elegeu-se o pensamento de Boaventura de Souza Santos como referencial teórico que contribui para esta pesquisa, bem como outros autores que subsidiaram as discussões. Adotou-se como aporte metodológico o estudo de caso do tipo etnográfico e, como instrumentos de coleta de dados, o grupo focal, a observação, registrada em diário de campo e a realização de entrevistas semiestruturadas. Como resultados, destacam-se os movimentos da rede municipal e da escola observada, em busca de uma educação na perspectiva da Educação Inclusiva. Traz-se os dados gerais do município, o processo de escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, tanto no que tange ao ensino na sala de aula comum quanto ao processo de aprendizagem no atendimento educacional especializado que acontece nas SRMs, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço das SRMs. Evidencia-se a questão da formação, a relação existente entre o planejamento das atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado e o currículo da classe comum, a ação colaborativa entre as professoras especialistas e os professores da sala de aula comum, a metodologia trabalhada com os alunos com deficiência, a necessidade de um planejamento conjunto, entre a professora do atendimento educacional especializado e a professora bidocente, a multifuncionalidade atribuída ao professor especialista, a dificuldade de acesso ao transporte público pelos alunos, o papel e

função do professor do atendimento educacional especializado, as possibilidades e limites que as SRMs oferecem como serviço de apoio. As estratégias utilizadas pela escola para promover a inclusão dos alunos com deficiência, bem como as dificuldades e tensões percebidas no cotidiano da prática como potencializadoras de novas ações são evocadas neste estudo. Ressalta-se que, embora muitas contradições se presentifiquem, o aluno apresentou avanços acadêmicos, os docentes da sala de aula comum e especializados, bem como os gestores assumiram o desafio de escolarização do aluno, apostando em sua educabilidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This study seeks to understand the schooling dynamics of students into special education with a focus on specialized educational attendance that involves common classroom and Multifunctional Resources Classroom/Resources Classrooms (MRCs/RCs) of municipal schools in the municipality of São Mateus. It took as its starting point the study of the *Observatório Nacional de Educação Especial* (ONEESP) that focuses on a nationwide evaluation of the Multifunctional Resources Classrooms deployment program. Two work fronts were used, namely: the narratives of specialized teachers from the municipality and observation of a particular case, focusing on a student with Asperger syndrome. It sought to contribute to ONEESP's studies by considering the case of the municipality, as to the operation of MRCs in municipal schools, the subjects and the professionals involved in this process. Due to the proximity to the field of education and also social, the thought Boaventura de Souza Santos was elected as theoretical reference for this research, as well as other authors that supported this study discussions. It was adopted as methodological approach, the ethnographic study of case, and as instruments for data collection: the focal group, observation - recorded in field diary - and the conduction of semi-structured interviews. As results, it's pointed out the movements of the municipal schools, as well as the observed school, in search of an education from the perspective of Inclusive Education; it brings the general data of the municipality, the process of education of the students into Special Education, focused in the teaching in the common classroom and in the learning process during the specialized attendance that happens in MRCs as well as the pedagogical practices developed in the space of MRCs. It evidences the issue of training, the relationship between planning of activities in specialized educational service and common class' curriculum, collaborative action between specialized teachers and common classroom teachers, the methodology worked with students with disability, the need for joint planning between the teacher acting in specialized educational service and the teacher who supports educational activities in common classroom, the multifunctionality assigned to specialist teacher, the difficulty of access to public transportation by students, the role and function of teachers acting in specialized educational services, the possibilities and limits that MRCs offer as support service.

The strategies used by the school in order to promote the inclusion of students with disabilities, as well as the difficulties and tensions were perceived during everyday practice as a potential incentive for new actions. Although many contradictions are presented, the study shows that the student showed academic progress, teachers in both common e specialized classroom, as well the school managers, took on the challenge of schooling of the student, betting on his educability.

Keywords: Special education. School inclusion. Multifunctional resource classrooms. Specialized educational service.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS.....	27
2.1	OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS.....	33
2.2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS.....	35
3	CONTEXTUALIZANDO A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	41
4	CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO: APONTAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS.....	67
5	O CAMINHO DA PESQUISA E A CARACTERIZAÇÃO DE SEUS ASPECTOS.....	80
6	SITUANDO UMA REDE: SÃO MATEUS E SUA HISTÓRIA.....	92
6.1	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS.....	92
6.2	A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS.....	96
7	OS MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS VOZES DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS.....	102
7.1	EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	103
7.2	EIXO TEMÁTICO: AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	108
7.3	EIXO TEMÁTICO: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SRMS E CLASSES COMUNS.....	114
8	VIVENCIANDO O CONTEXTO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	130
8.1	O VIVIDO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	142

8.1.1 TEMA: Espaços Escolares: recreio, conversas no pátio, apresentação do Hino Nacional.....	143
8.1.2 TEMA: A sala de aula e suas vivências.....	149
8.1.3 TEMA: A disciplina de Matemática.....	153
8.1.4 TEMA: As ações da professora Bidocente.....	165
8.1.5 TEMA: Apoio e formação.....	175
8.2 O VIVIDO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	177
9 POSSÍVEIS CONCLUSÕES.....	195
10 REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICES.....	220
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	221
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE SRMS DA REDE MUNICIPAL.....	222
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE SRMS DA ESCOLA CRICARÉ”.....	224
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA BIDOCENTE.....	226
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE SALA DE AULA REGULAR.....	228
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA.....	229
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA DA ESCOLA.....	230
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO.....	231

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da pesquisadora e as questões do Serviço Social no campo da Educação

Nosso interesse pela linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas surgiu após participação no curso de formação continuada desenvolvido no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, através do Programa Incluir, no ano de 2008, e no curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

Por ser a profissional responsável pelo Serviço Social no Ifes Campus São Mateus, e a aproximação do tema com as atribuições e práticas da profissão, naquele momento, me interessei em participar dos cursos de capacitação com o intuito de conhecer e entender um pouco sobre a inclusão, e assim contribuir para a construção de práticas inclusivas. Contribuiu, também, para tal, a ausência de discussão durante a formação acadêmica no curso de graduação em Serviço Social sobre a inserção deste profissional com a temática educação inclusiva, despertando-nos para a participação nas discussões e eventos sobre o tema.

A atuação do profissional do Serviço Social poderia constituir uma das estratégias de enfrentamento da realidade educacional, como parte de uma abordagem multidisciplinar, tendo em vista as questões da educação para todos no Ifes Campus São Mateus.

Como profissão de caráter sociopolítico, crítico e interventivo, o Serviço Social utiliza de instrumental científico multidisciplinar das Ciências Humanas e Sociais para análise e intervenção nas diversas refrações da questão social, isto é, no conjunto de desigualdades que se originam do antagonismo entre a socialização da produção e a apropriação privada dos frutos do trabalho. Inserido nas mais diversas áreas (saúde, previdência, educação, habitação, lazer, assistência social, justiça, etc.) com o papel de planejar, gerenciar, administrar, executar e assessorar políticas,

programas e serviços sociais, o assistente social busca efetivar sua intervenção nas relações entre os homens no cotidiano da vida social, por meio de uma ação global de cunho socioeducativo e de prestação de serviços (ABPESS, 1996).

A inserção do profissional de Serviço Social no campo da educação foi regulamentada pelo Parecer Jurídico 23/00, do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), que trata da implantação do Serviço Social nas Escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio e define que o Serviço Social terá, entre suas funções, “a atribuição de analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relação aos alunos, nas escolas frequentadas por estes, objetivando atuar nestas questões preventivamente, de forma a saná-las ou atenuá-las” (CFESS, 2000, p. 12).

Neste contexto, segundo o documento Serviço Social na Educação (CFESS, 2001)¹, para compreender a educação como uma Política Social que tem o compromisso de garantir direitos sociais, se faz necessária uma ampliação do conceito de educação a partir do seu papel social, da posição que a escola assume na sociedade, no enfrentamento das manifestações da exclusão.

As ações desenvolvidas na Política de Assistência Estudantil do Ifes, por meio do trabalho multidisciplinar envolvendo profissionais dos setores de Assistência Social, de Psicologia, de Enfermagem, de Pedagogia², das Coordenadorias de Curso e de Administração, entre outros, amplia suas possibilidades de desenvolvimento por meio de atividades que atendam às demandas biopsicossociais apresentadas pelos estudantes, que perpassam o processo educativo, contribuindo para a permanência e formação do aluno na instituição e para a redução da evasão escolar.

¹ Documento elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação, lançado pelo CFESS no ano de 2001.

² Citamos esta composição por ser a equipe mínima definida, no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo, para estruturar a Coordenadoria de Assistência Estudantil em todos os *campi* devendo ser composta pelo Assistente Social, Psicólogo e Técnico em Enfermagem. Esta coordenadoria compõe a comissão que coordena a Política de Assistência Estudantil no *campus* em um trabalho colaborativo com os demais setores.

Minha trajetória enquanto Assistente Social do Ifes Campus São Mateus, compondo a equipe multidisciplinar da assistência estudantil, pauta-se no desenvolvimento de programas direcionados aos alunos em vulnerabilidade social com o objetivo de garantir a permanência e o sucesso desses alunos nos cursos do campus. Como extensão dos programas, torna-se fundamental o acompanhamento dos alunos no cotidiano da escola de acordo com os movimentos identificados pela equipe multidisciplinar.

Mediante o trabalho realizado no âmbito da assistência social, percebemos que o universo de sujeitos que trazem suas demandas é bastante amplo e que a questão da diversidade de identidades tem se colocado como uma nova demanda a ser trabalhada. Isso porque estamos lidando com alunos de diferentes grupos e classes sociais, faixas etárias diversificadas, estudantes procedentes de diversas e diferentes regiões, rurais e urbanas, enfim, histórias de vida atravessadas por inúmeras dificuldades que afloram nesses sujeitos identidades construídas nos diversos momentos de sua trajetória de vida.

Dialogando com as ideias de Hall (2006), este defende que a sociedade atual tem passado por transformações, implicando aos sujeitos novas e múltiplas identidades, e tomando como argumento que as transformações vividas pela sociedade capitalista e as decorrentes expressões da questão social têm implicado uma maior diversidade e até mesmo fragmentação (como sustenta Hall) das identidades dos sujeitos - e isso tem sido verificado no ambiente escolar -, escolhemos enveredar por pistas que nos possibilitassem estudar questões que desafiam a educadora/assistente social.

Entendendo a Educação como direito social

O direito à educação, assim como o direito ao acesso e permanência na escola, tem sido garantido na legislação brasileira por meio da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (9.394/96), dentre outras, e tem como finalidade a formação do sujeito para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade. Trazemos em nossa história recente uma constituição cidadã, mas ainda convivemos com resistências em efetivar direitos instituídos, sendo comum acompanharmos práticas que restringem tais direitos conquistados.

O acesso das classes populares à escola vem sendo marcado por uma hierarquização deste espaço que traça as diversas posições destinadas aos sujeitos em uma sociedade desigual. A escola é cenário de disputas envolvendo os ajustes muitas vezes imperceptíveis movimentados pela ação dos sujeitos nesse espaço.

O processo de escolarização que assegura o acesso e adia a saída da escola cria novos caminhos no interior do espaço escolar, simultaneamente trazendo novas desigualdades no processo de escolarização mediante novas vulnerabilidades e marginalizações. Novas contradições surgem como forma de enfrentamento no interior deste espaço, onde observamos a relação dialética inclusão-exclusão (PEREGRINO, 2010).

Entendemos a questão social como fruto das contradições e desigualdades produzidas pela sociedade capitalista. As diversas expressões da questão social colocam-se como uma demanda de enfrentamento no ambiente escolar e se manifestam por meio da exclusão como o preconceito, atitudes discriminatórias de etnia, gênero, sexo e classe social, reprovações, evasão escolar, entre outras.

As lutas sociais pelo acesso à educação passaram a constituir importantes fenômenos da política, tornando-se parte do processo de legitimação do próprio Estado e do processo de conquistas sociais que levaram ao reconhecimento da educação como direito social e não apenas como uma expressão de processos circunscritos à dinâmica da vida privada. A política educacional caracteriza-se como expressão da questão social, já que representa o resultado dessas lutas sociais (ALMEIDA, 2005).

O processo educacional não está alheio às mazelas que afligem a população. Muito pelo contrário, vemos a inserção na escola de um público que vive as desigualdades advindas de um eficiente sistema de acumulação de renda e riquezas. Essa população que alcança a escola está situada entre a exclusão e uma precária inclusão, e, vulnerabilizados, sem possibilidades de ter o mínimo necessário para sua sobrevivência, dependem da intervenção dos programas das políticas sociais.

Para Peregrino (2010), configura um desafio falar em instituição escolar num país desigual como o Brasil, marcado por particularidades regionais e divisão de classes, mas por outro lado, falar em desigualdade na escola é igualmente desafiador. Esta desigualdade vem realizando a segregação das classes em sistemas escolares diferentes, submetidos a formas de desigualdade específicas.

A vulnerabilidade social pode ser percebida como sendo os recursos dos indivíduos para lidar com situações de risco, em que, ao se revelarem insuficientes, acabam dificultando a capacidade de resposta frente a essas situações, impossibilitando uma melhor condição de vida. Vignoli (apud ABRAMOVAY, 2002), caracteriza a vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Assim, entendemos que o crescente processo de exclusão social vem vulnerabilizando cada vez mais a população ao dificultar ou inviabilizar a possibilidade de acesso aos mínimos necessários à sua segurança e sobrevivência.

O amplo leque de dificuldades geradas pela desigualdade social exige do ambiente escolar respostas que possam ir além do processo de ensino-aprendizagem. É necessário que a escola cumpra seu papel de formadora também para o exercício da cidadania, e que os alunos possam encontrar, no ambiente escolar, condições propícias para acesso aos seus direitos e sua subjetivação como cidadãos. Para se chegar a esse objetivo, não basta apenas reconhecer que as situações vividas pelo aluno fora da escola influenciam no seu desempenho. É preciso que a escola

desenvolva ações focadas no enfrentamento das desigualdades e na promoção da cidadania (PEQUENO, 2006).

Neste contexto, a educação inclusiva entende as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino como práticas discriminatórias que precisam ser confrontadas através de alternativas que busquem superá-las. Mediante o debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, defende a construção de uma educação inclusiva, que implique em uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Desse modo, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

A Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional. As práticas emancipatórias desenvolvidas no campo da educação por meio de situações concretas possibilitam que, no espaço da escola sejam ampliadas experiências potencializadoras das propostas curriculares e pedagógicas. Essas experiências permitem uma interação entre os diferentes modos de aprendizagem, conhecimento e maneiras de estar no mundo, de senti-lo. Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial defende uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância da diversidade para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Consideramos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) aqueles cuja deficiência ou outra condição não permite que ele alcance, da mesma forma que os outros alunos, o conteúdo ensinado na escola. Assim, estes alunos necessitam de um serviço complementar com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Nem sempre ter necessidades educacionais especiais, significa possuir uma deficiência física ou intelectual. Qualquer pessoa, em algum momento da sua vida, pode necessitar de um apoio complementar ou suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se apresentem no processo de

aprendizagem. De acordo com Beyer (2006a), o projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ou seja,

[...] objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais”. Para tal abordagem educacional não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas (p. 75).

Muitos alunos possuem necessidades educacionais, as quais compõem as necessidades gerais dos alunos da escola. No entanto, alguns alunos apresentam “[...] necessidades diferenciadas dos demais, singulares, que demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado” (BEYER, 2006a, p. 75).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular “[...] promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008a, p. 9). Neste estudo escolhemos utilizar os termos “necessidades educacionais especiais”, “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” nos referindo aos possíveis alunos que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE), nas salas de recursos das escolas da rede municipal de ensino do município de São Mateus.

O atendimento educacional especializado, no contexto da perspectiva inclusiva, configura-se como um espaço da Educação Especial, não sendo substitutivo ao ensino regular. Prestado de forma complementar e suplementar, as atividades desenvolvidas neste atendimento diferenciam-se da prática da sala de aula do ensino regular no sentido de eliminar as dificuldades dos alunos, facilitar o processo de ensino e promover a acessibilidade na escola (BRASIL, 2008a).

Nesse sentido, as práticas desenvolvidas no atendimento educacional especializado, que acontecem nas Salas de Recursos Multifuncionais/Salas de Recursos³ (SRMs/SRs), podem ser espaço-tempos de promoção de emancipação dos alunos com deficiência atendidos nestes espaços e se constituem como nosso interesse de pesquisa.

Considerando o movimento diverso em cada localidade, tivemos o interesse em pesquisar a realidade das escolas da rede municipal do Município de São Mateus com relação ao serviço de apoio ofertado nas SRMs. O estudo foi desenvolvido dentro da perspectiva do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), do qual participamos, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

No ano de 2005, a Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação (SEESP/MEC) lançou o programa nacional de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs). O projeto “Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns”, tem como objetivo realizar uma avaliação de âmbito nacional deste programa, buscando entender como este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, assim como as possibilidades e limites apresentados pelas SRMs (MENDES, 2010).

Segundo dados do MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram financiadas 15.551 SRMs para 4.564 municípios brasileiros, espalhadas em todos os estados brasileiros. Em que medida esse tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais? Que limites e possibilidades as SRMs oferecem? Para responder a essas questões, 25 pesquisadores provenientes de 23 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação, estão se propondo a conduzir

³ Neste estudo usaremos os termos Salas de Recursos Multifuncionais e Salas de Recursos com o mesmo sentido uma vez que em algumas escolas, em diversas localidades, ainda não aconteceu a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais pelo Ministério da Educação, e em outras situações as salas continuam sendo referidas como Salas de Recursos.

um estudo em rede, cujo delineamento misto envolverá estudos locais nos municípios com professores de salas de recursos, baseados na metodologia da pesquisa colaborativa. Tal perspectiva de estudo apresenta como foco produzir, simultaneamente, conhecimento e formação, combinado com um estudo nacional do tipo survey, que pretende coletar dados de uma amostra de 2.500 professores das SRMs, através de um questionário disponibilizado em sítio de internet (MENDES, 2010).

Considerando minha trajetória enquanto profissional do Serviço Social, atento para as questões sociais em movimento no município de São Mateus, mais especificamente no campo educacional e de inclusão e por estar inserida no Mestrado Interinstitucional em Educação (Minter), recebi o convite para participar do grupo de pesquisa do Observatório Nacional e, devido a condição de profissional deste município, despertou-nos o interesse em conhecer mais sobre a Educação Especial e os caminhos delineados até o momento desta pesquisa. Consideramos este movimento importante para nossa formação, visto ser este o foco de trabalho no Ifes Campus São Mateus, assim, nosso interesse nessa perspectiva de estudo contribuiu para atender ao princípio fundamental do direito de todos à educação.

Especificamente, buscamos avançar no conhecimento acerca da dinâmica que envolve a Educação Especial no município de São Mateus e os alunos atendidos nas SRMs das escolas da rede municipal de educação do município. O Minter, por meio desta pesquisa, poderá proporcionar base para outros estudos no município, assim como revelar um mapeamento das SRMs e o serviço de apoio complementar ou suplementar disponível nas escolas do município. Cabe destacar, que este estudo pode contribuir nas discussões no espaço do Ifes, pensado em uma política de inclusão, acesso e permanência dos alunos.

Consideramos que esta pesquisa contribui com os estudos do Observatório Nacional trazendo dados do município de São Mateus quanto ao funcionamento das SRs nas escolas do município, os sujeitos e profissionais envolvidos neste processo. Através de um recorte diferenciado, tendo um olhar mais atento para o município de São Mateus, mas para além do acompanhamento das SRMs, pode trazer questões

relevantes ao estudo do ONEESP quanto ao funcionamento destes espaços e o atendimento educacional especializado realizado no município.

Pela via do processo ensino aprendizagem, os alunos matriculados na rede municipal de ensino de São Mateus em situação de deficiência se potencializam, se sentem preparados para a oportunidade de ingressar nos cursos do Ifes. Nesse contexto, contribuir com a educação do município de São Mateus torna-se uma responsabilidade do Instituto Federal, pois ao modificar a realidade local, ele também contribui com a inserção dos alunos com necessidades educacionais no campus, possibilitando que este espaço educacional tenha grande representatividade nos rumos da educação municipal, e seja de fato um espaço acessível para todos.

A Educação Especial no Brasil fez a opção política da matrícula na escola comum e de priorizar a sala de recursos multifuncionais como espaço para o atendimento educacional especializado. Há desafios na realidade brasileira quanto à organização e planejamento desse atendimento, limites e possibilidades como serviço de apoio, além da avaliação e rendimento dos alunos, e a formação dos professores (MENDES, 2010).

Desse modo, elaboramos este estudo com o seguinte objetivo central: **compreender a dinâmica da escolarização de alunos público alvo da educação especial com foco no atendimento educacional especializado que envolve a sala de aula comum e as SRMs/SRs das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus.**

Destacamos, a seguir, alguns objetivos específicos que contribuem com a pesquisa no cotidiano da escola:

A- Traçar um cenário sobre o Atendimento Educacional Especializado oferecido nas SRMs das escolas da rede municipal de ensino do município de São Mateus.

A1- Conhecer os dados gerais dos índices que caracterizam o sistema educacional da rede municipal de ensino de São Mateus e, especificamente, os dados da Educação Especial do município;

A2- Ouvir os professores especialistas em grupos focais sobre o que é, para eles, o Atendimento Educacional Especializado que se realiza nas SRMs;

B- Aprofundar o estudo tendo em vista conhecer as práticas cotidianas de uma escola da rede municipal de ensino e o Atendimento Educacional Especializado que acontece na SRMs.

B1- Identificar as estratégias utilizadas pela escola para promover a aprendizagem e inclusão dos alunos em situação de deficiência.

B2- Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na SRMs, caracterizando o atendimento e o aluno atendido.

B3- Observar o processo de escolarização na escola/sala de aula comum frequentada pelo aluno público alvo da Educação Especial.

B4- Dialogar com os professores da sala de aula e professores especialistas sobre os seus saberes-fazeres, sobre a escolarização do aluno foco do estudo.

Tomando nosso objetivo de investigação, trataremos como sujeitos desta pesquisa as professoras especialistas do município, o aluno com síndrome de Asperger foco de nossa observação, a professora da SRMs e a professora bidocente da Escola “Cricaré” e, também, alguns professores da sala de aula comum, a diretora da escola, a supervisora pedagógica e a mãe do aluno.

Para sistematizar os dados e informações, nosso estudo está organizado em oito capítulos, que apresentamos a seguir:

Na introdução, apresentamos os objetivos da pesquisa e nossa implicação com o estudo. No primeiro capítulo, trazemos a Educação Especial no Brasil, relacionando a pesquisa do Observatório Nacional e a Educação Especial no município de São Mateus quanto à possibilidade de escolarização dos alunos com deficiência na escola de ensino comum.

No segundo capítulo, indicamos os aspectos históricos, teóricos e legais, pensando a sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado como dispositivos à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O terceiro capítulo destaca as interlocuções possíveis com as teorizações de Boaventura de Sousa Santos, para refletirmos sobre a relação que nos propusemos a desenvolver no que tange à escolarização de alunos com deficiência, enfatizando o atendimento educacional especializado que envolve a sala de aula comum e as SRMs.

No quarto capítulo, apresentamos a nossa opção teórico-metodológica, ou seja, o estudo de caso do tipo etnográfico, evidenciando os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta dos dados e a sistematização.

No quinto capítulo deste estudo, procuramos situar o município de São Mateus por meio da sua história, seu povo e cultura, evidenciando a organização da educação e suas especificidades.

O sexto capítulo traz como foco os dados coletados com o objetivo de mostrar os movimentos da rede de educação do município de São Mateus por meio dos relatos das professoras especialistas atuantes nesse espaço.

No sétimo capítulo, pela via da observação na Escola “Cricaré”, apresentamos o vivido no contexto escolar e no atendimento educacional especializado que acontece na SRMs, com foco na aprendizagem do aluno com síndrome de Asperger.

Finalizando este diálogo inicial, destacamos no último capítulo, os movimentos do município que constituíram pistas para uma abordagem inclusiva, assim como as dificuldades/tensões evidenciadas na pesquisa, mas que sinalizavam possíveis.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS

Este capítulo traz o contexto histórico da Educação Especial em nosso país, a partir da Constituição Federal de 1988, considerando os movimentos da legislação que subsidiam a prática da inclusão escolar como um processo que envolve a garantia de acesso à classe comum para as pessoas com deficiência e a adoção de medidas para sua permanência na escola regular, tendo como objetivo promover a convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum e considerando as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais nestes espaços.

Nesse contexto, diversas leis e diretrizes institucionais federais passaram a estabelecer o direito social de pessoas com necessidades especiais serem incluídas na rede regular de ensino. Nesse sentido, ficou assegurado pela Constituição Brasileira de 1988 o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Para tanto, foi estabelecido, em seu Artigo 208, a integração escolar enquanto preceito constitucional, recomendando o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Tentando reforçar a obrigação do país em regular a Constituição Federal, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, contendo significativos avanços quanto à extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos, e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. Nessa perspectiva, direciona o Capítulo V especificamente à Educação Especial, traz no Artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado. Com a promulgação da LDB/96, há um processo de inclusão de todos os alunos, abrangendo sujeitos com necessidades educativas especiais que, até então, estavam, prioritariamente, segregados em instituições especializadas (BRASIL, 1996).

Esses princípios estão reafirmados nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001), sendo ainda uma referência importante a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), que abordam a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores visando à inclusão educacional, corroboram com a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, balizando condições necessárias para uma educação de qualidade (BRASIL, 1999; 2001a; 2001b).

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais e, nesse encontro, foi produzida a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), primeiro documento internacional que tratou especificamente da Educação Inclusiva, trazendo conceitos importantes quanto a definições, filosofia, princípios, metodologias, políticas e procedimentos relacionados ao tema. Esse dispositivo reforçou as iniciativas de criar “iguais oportunidades de educação às pessoas com necessidades educacionais especiais e legalidade constitucional aos discursos que enfatizavam o ensino regular como a melhor opção escolar para essa população” (PRIETO, 2003, p. 2).

Em conformidade com a Declaração de Salamanca, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (CNE/CEB, 1998) propõem que a escola regular deve adotar uma nova postura voltada para ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas, valorizando, assim, a diversidade e oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (BRASIL, 1998).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foca no atendimento educacional especializado a ser realizado nas escolas de ensino comum. Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Ressalta que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas

realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Com relação ao processo de escolarização dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, concordamos com Capellini e Mendes (2007) ao considerar que para a inclusão escolar ter êxito

[...] deve-se ser considerado um processo e não um evento. Há que ter consideração cuidadosa sobre o que é melhor para a criança, pois nem todas as crianças beneficiam-se inicialmente de todo o tempo na classe comum; planejamento colaborativo cuidadoso, respeitando quantidade de alunos por sala de aula; e de formação em serviço para receber programas colaborativos. A inclusão realmente clama por uma mudança na filosofia e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas. Isso significa mudanças no currículo, mudanças na prática pedagógica e, especialmente, mudanças na formação dos professores (p. 123-124).

O Documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado”, anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que

Os princípios para organização das salas de recursos multifuncionais partem da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, realiza-se em classes comuns do Ensino Regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar (BRASIL, 2006, p. 07).

Sendo assim, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado começam a ganhar uma urgência na articulação com a sala de aula, ainda que por meio dos documentos legais, favorecendo um trabalho articulado entre esses dois espaços, com atividades que atendam a proposta pedagógica do ensino comum. Nesse sentido, Jesus (2011, p. 14) destaca em seus estudos “[...] que a noção de atendimento educacional especializado esteve presente em legislações anteriores, desde a Constituição de 1988. No entanto, é a partir de 2008 que ganha significação de centralidade em termos legais e orientadores [...]”.

O Decreto nº 6.571/08 dispunha sobre o atendimento educacional especializado, com a finalidade de ampliar a oferta desse atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Tem como objetivo prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular desses alunos (BRASIL, 2008b).

Assegurava, dentre as responsabilidades do MEC, prestar apoio à implantação das salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e demais profissionais para a educação inclusiva. Definia as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b).

A Resolução CNE/CNB nº 4/2009, que instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, considera a Sala de Recursos Multifuncionais como prioritária no atendimento dentro da escola. Explicita que o atendimento educacional especial pode ocorrer também em centros educacionais especializados, devendo estar contido no Projeto Político Pedagógico das escolas (BRASIL, 2009).

O projeto pedagógico para uma escola inclusiva requer que “[...] a diversidade humana possa fazer-se presente como valor universal, a escola precisa assumir uma postura de desconstrutora de igualdades, visando incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos” (JESUS, 2006a, p. 97). Este é o momento para a escola ter a diversidade como aliada do processo educacional, aberta e tolerante com as mais variadas manifestações de cultura e modo de ser/estar no mundo cada vez mais diversificado e presente no cotidiano das escolas.

Em 2011, o Decreto nº 7.611 revoga o Decreto 6.571/2008 e dá nova redação para o Art. 14 do Decreto 6.253/2007, trazendo em seu texto o artigo 14 com as seguintes alterações:

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 (BRASIL, 2011a, p. 1).

Diante disso, uma possível interpretação foi a de que o novo decreto permitisse às escolas especiais ofertarem a Educação, ou seja, elas poderiam substituir a escolarização em classes comuns de escolas regulares. Tal informação desencadeou uma série de manifestações de órgãos e entidades em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, assim como da sociedade civil, afirmando contra os dispositivos mantidos no documento por considerá-los contraditórios à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a manutenção do financiamento público às instituições que historicamente defendem e mantêm o ensino substitutivo na Educação Especial.

Com o debate gerado em torno do decreto, o MEC lança explicações por meio da Nota Técnica Nº 62/2011, onde traz que o apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, refere-se 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” (BRASIL, 2011b, p.3).

Cabe aos sistemas de ensino decidirem se aderem ou não ao disposto no novo decreto, visto que ele possibilita a organização de turmas somente de alunos com deficiências nas escolas regulares, sem que estejam violando qualquer regulamento, retomando a racionalidade predominante, que caracterizou durante muitos anos a organização escolar, criando espaços definidos conforme critérios de desempenho,

reprovação, idade, gênero, entre outros. Contudo acreditamos que todas as conquistas da Educação Especial não serão esquecidas, instituir estes espaços de segregação dentro do contexto escolar romperia com a proposta da educação inclusiva, “[...] que antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida [...]” (BEYER, 2006a, p.81).

Prieto nos auxilia a entender esta questão ao dizer que mesmo uma proposta contemplando todos os detalhes necessários, “[...] não é suficiente para que os encaminhamentos inadequados deixem de ocorrer e que gerem demandas que justifiquem a ampliação dessas formas de atendimento em detrimento dos apoios especializados [...]”. Nenhuma atitude será suficiente sem um incentivo sistemático na educação para que “[...] sua qualidade seja uma arma contra a exclusão de todo e qualquer aluno” (2003, p.13 e 14).

Dentre os desafios encontrados para efetivar a política de inclusão escolar a autora destaca ser

preciso implantar políticas de atendimento na totalidade dos municípios brasileiros; [...] aprimorar a compreensão do que significa atendimento educacional especializado, bem como formar os profissionais para atuar em consonância com as demandas manifestadas pela escola inclusiva (PRIETO, 2010, p. 34-35).

Desse modo, concordamos que existem demandas no espaço da sala de aula quanto ao atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, no que apostamos na aprendizagem no contexto da diversidade como um direito ao acesso do conhecimento. Para tal, contamos também com o apoio das políticas acima descritas que, em processo de colaboração com a sala de aula comum, valorizam outros/novos possíveis que garantam esse direito na coletividade desse espaço.

2.1 OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

O estudo apresentado busca se aproximar de um contexto específico, sendo este as SRMs das escolas da rede municipal de ensino do município de São Mateus, com o objetivo de compreender a dinâmica que abrange esse espaço e os diversos sujeitos envolvidos. Desenvolve-se com a mesma temática trabalhada no Observatório e, nesse sentido, contribui para o estudo ao se debruçar sobre uma realidade específica e os movimentos deste município em busca da perspectiva da inclusão.

A pesquisa do ONEESP, de caráter colaborativo, esta sendo realizada nos níveis municipal, estadual e federal, coordenada nacionalmente pela Prof.^a Dr.^a Eniceia⁴ Gonçalves Mendes. No caso do Espírito Santo, denominou-se Observatório de Educação Especial do Espírito Santo (OEEES), e a equipe representante foi composta pelas pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus⁵, Prof.^a Dr.^a Sônia Lopes Victor⁶ e Prof.^a Dr.^a Agda Felipe Silva Gonçalves⁷.

Os objetivos específicos do ONEESP pretendem avaliar as possibilidades e os limites das SRMs como sistema de apoio à escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e identificar aspectos que possam potencializar o atendimento educacional especializado oferecido em SRMs.

As pesquisas realizadas no OEEES foram subdivididas em dois grandes grupos, um abrangendo os municípios de Vitória, Serra, tendo como foco de investigação o Ensino Fundamental; Cariacica, Viana, Vila Velha e Guarapari com o foco de investigação na Educação Infantil e os dois primeiros anos do Ensino Fundamental;

⁴ Prof.^a Dr.^a. do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

⁵ Prof.^a Dr.^a. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁶ Prof.^a Dr.^a. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁷ Prof.^a.Dr.^a. da Universidade Federal do Espírito Santo (Departamento de Educação CEUNES-UFES).

e outro, contemplando os municípios de Linhares⁸, Nova Venécia e São Mateus⁹ investigando o Ensino Fundamental. Este último grupo compõe a região norte do Espírito Santo, onde está localizado o município de São Mateus, foco de investigação de nossa pesquisa.

Para realização da pesquisa do Observatório Nacional foram eleitos três eixos temáticos, a saber:

Eixo temático 1: formação de professores para inclusão escolar;

Eixo temático 2: avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais;

Eixo temático 3: organização do ensino nas SRMs e classes comuns.

Os eixos temáticos tiveram o objetivo de aprofundar algumas questões, sendo estas: a trajetória profissional dos professores, expectativas quanto à formação de professores de SRMs, como os professores se sentem nesse processo, informações acerca do encaminhamento inicial do aluno para o atendimento educacional especializado, avaliação, critérios adotados para identificação dos alunos com NEE, documentação existente, função da escolarização, atividades desenvolvidas na SRMs, planejamento e trabalho colaborativo com os professores da sala de aula comum.

No decorrer dos encontros do OEEES, algumas novas perguntas surgiram nas narrativas dos participantes e oferecem pistas para compor o cenário, evidenciando tensões e possíveis. No movimento, surgiram pistas nas quais se evidenciam tendências no que tange a metodologia como propulsora de interrogações às políticas e às significações e questionadora de práticas pedagógicas; os discursos colocam em análise o atendimento educacional especializado, como forma única de ação repensando o espaço da SRMs e a formação e ação. Impulsiona para questões que nos parecem possíveis, analisando sobre novos saberes e as

⁸ Participam também as SRMs pertencentes às escolas da rede estadual de ensino dos municípios de Linhares, Sooretama e Rio Bananal, visto que esses são jurisdicionados pela Superintendência Regional de Educação (SRE) de Linhares.

⁹ Contamos também com a participação das SRMs da rede estadual do município de São Mateus.

possibilidades de pesquisa dessa natureza na constituição de professores especialistas em educação especial como sujeitos de conhecimento (GONÇALVES; JESUS; SOAVE, 2012, p. 32-33).

Pela via da pesquisa do Observatório Nacional contribuimos para a garantia de caminhos, conforme evidencia Prieto (2010), que levem “[...] as escolas a se constituírem como espaços propícios ao desenvolvimento de todos os alunos, que lhes possibilite autonomia social e intelectual, bem como condições para o exercício de sua cidadania” (p. 32-33).

Como um desdobramento, tendo em vista a participação do município de São Mateus no Observatório Nacional, nossa pesquisa esteve direcionada para as experiências, saberes e práticas que emergem no cotidiano das escolas e no atendimento nas SRMs da rede municipal de ensino deste município, onde buscamos compreender os movimentos realizados a partir do grupo Norte.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

A Educação Especial no município de São Mateus registra o início das suas atividades no ano de 2001, quando 32 alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais foram atendidos em uma sala de recursos de uma escola do município. O município participou, em 2004, do Curso de Capacitação na área da educação inclusiva, organizado pelo MEC e realizado em Nova Venécia (GONÇALVES, 2010). Esse curso representou o início da formação de professores para compor a equipe do município na área da educação inclusiva.

Continuando o movimento, em 2005 foi oferecido o curso Saberes e Práticas da Inclusão-Educação Infantil e Ensino Fundamental MEC/SEESP/SME. Em 2006, teve início o Curso Saberes e Práticas da Inclusão do Governo Federal e a abertura do

Núcleo de Educação Inclusiva Municipal – NEIM¹⁰, atuando até 2008. Ainda com base no estudo de Gonçalves (2010), no ano de 2009 ocorreu uma reestruturação da Educação Especial no município de São Mateus com a implantação de uma política de Educação Especial com foco na escolarização do aluno com deficiência dentro da escola comum, configurando-se, assim, como apoio e complemento ao processo de inclusão escolar.

Neste contexto, a escola comum passa a ser considerada como espaço fundamental para a escolarização do aluno com deficiência, reconhecendo, assim, seu direito e potencial. “[...] Espera-se que os alunos compartilhem os mesmos espaços de ensino, usufruindo todos os bens e serviços disponíveis em convivência com os demais colegas [...]” (PRIETO, 2010, p. 29).

Dentro da proposta de reestruturação da Educação Especial no município, forma-se a Equipe de Educação Especial com o compromisso de elaborar, junto ao grupo de trabalho, um plano de ação que contemplasse as questões da inclusão escolar. Esse documento discute também a organização das salas de recursos multifuncionais.

Refletimos junto com os professores da sala comum e com os gestores que o Plano de Ação de Educação Especial de São Mateus prioriza a escolarização da pessoa com deficiência na sala de aula comum e que a Educação Especial, materializada e ofertada na sala multifuncional, configura-se como um instrumento complementar dessa escolarização, como apoio à aprendizagem do aluno (GONÇALVES E MENDES, 2011, p. 6 e 7).

Além dos documentos que trazem as legislações pertinentes à Educação Especial no Brasil, a Educação Especial do município de São Mateus se ampara na resolução nº4 de 2008, do Conselho Municipal de Educação de São Mateus aprovada pelo município, que estabelece as ações e normas para o funcionamento da Educação Especial nas unidades de ensino e a Instrução Normativa nº15 de 2010, que

¹⁰ Este Núcleo existiu no município antes da implantação das SRMs e ofereceu atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais no horário inverso ao da aula comum, funcionando de 2006 a 2008.

estabelece o Plano de Ação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus.

A Educação Especial no município aparece com destaque no Art. 7º da Resolução nº4/08 do Conselho Municipal de Educação de São Mateus, que estabelece

O sistema Municipal de Ensino deverá instituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotando-o de todas as condições necessárias ao estabelecimento de uma educação inclusiva como espaço físico adequado, equipe multidisciplinar, capacitação dos profissionais e transporte (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, 2008, p. 2).

O Plano de Ação para a Educação Especial no município apresenta entre seus objetivos

[...] estruturar os serviços da educação especial, bem como tecer considerações acerca dos processos de formação de recursos humanos para o atendimento especializado e a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, 2010, p. 4).

Dessa forma o documento prevê a organização da equipe da Educação Especial de São Mateus para acompanhar os processos de inclusão escolar, realizar a avaliação e planejamento das atividades e serviços.

O Plano de Ação contempla a organização das Salas de Recursos Multifuncionais através do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” do Governo Federal, sendo estes recursos destinados a “auxiliar no processo de escolarização do aluno com deficiência matriculado nas escolas da rede municipal” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, 2010, p. 16).

Salientamos para o grupo de especialistas que as estratégias de ensino das salas multifuncionais que alcançam o sucesso na aprendizagem e desenvolvimento do aluno deverão ser disseminadas no coletivo da escola. Essas estratégias podem ser úteis na interação e apoio ao professor da sala comum, lócus da escolarização do aluno com deficiência (GONÇALVES E MENDES, 2011, p. 14).

Ainda no Plano de Ação do município, consideram-se os serviços e recursos da Educação Especial “[...] aqueles que asseguram condições, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, 2010, p. 16)”.

Atualmente, a Educação Especial no município de São Mateus possui seis Salas de Recursos Multifuncionais equipadas com recursos do MEC e uma Sala de Recursos estruturada com recursos do município, todas funcionando em escolas da rede municipal de ensino. A equipe de professores que trabalha nas SRMs/SRs do município é formada por 10 profissionais que atendem 170 alunos com indicativos à Educação Especial, por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem.

Para atuação no atendimento educacional especializado o professor precisar ter formação inicial para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial e continuada. As atribuições das professoras da Educação Especial atuantes nas SRMs do município estão destacadas no Plano de Ação:

- Atuar como professor de Educação Especial atendendo os alunos com deficiência e suas especificidades, dentro das salas multifuncionais no contra turno e, quando necessário, atuar em colaboração na sala de aula comum junto ao professor regente;
- Planejar junto com professores e pedagogos atividades que efetivem a participação dos alunos com deficiências nas atividades cotidianas da escola;
- Atuar de forma a orientar os pais de alunos com deficiência a participarem do processo de escolarização de seus filhos na escola comum;
- Elaborar material específico para uso dos alunos da sala de recursos multifuncionais e planejar estratégias de ensino;

- Planejar, em conjunto com professores e pedagogos, a elaboração de materiais didático-pedagógicos para uso dos alunos da sala de recursos multifuncionais e planejar estratégias de ensino;
- Planejar, em conjunto com professores e pedagogos, a elaboração de materiais didático-pedagógicos para o uso de alunos com deficiências na sala de aula comum;
- Atuar como um elo de referência entre sala multifuncional e sala de aula comum em ações colaborativas com a escola (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, 2010, p. 22- 23).

Reforça a importância das ações colaborativas entre o professor da SRMs e o professor da sala de aula comum “[...] tendo como foco a inclusão escolar do aluno com deficiência nas salas multifuncionais, que se configura como um espaço de apoio à escolarização do aluno em horário contrário ao da aula comum (p.21)”.

Quanto ao atendimento educacional especializado aos alunos com surdez, o documento ressalta que a curto prazo, devido às especificidades, é ofertado pelos professores contratados, sendo eles os instrutores de Libras, tradutores e intérpretes, considerando uma educação bilíngue. No caso dos alunos com altas habilidades/superdotação o atendimento é organizado de acordo com os interesses individuais, com vistas ao desenvolvimento das habilidades.

Cabe destacar, que, a equipe de Educação Especial do município conta com 16 intérpretes, 37 bidocentes, 01 professora do atendimento domiciliar, 10 professoras de salas de recursos multifuncionais, 01 professora de Libras, 01 profissional que atende estudantes cegos e baixa visão e 02 professores itinerantes que atendem diretamente aos estudantes, além de uma equipe multidisciplinar de 06 profissionais que atuam no setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, 2012).

O município realiza o atendimento especializado na área de deficiência auditiva, deficiência visual e distúrbios de linguagem em um espaço denominado Centro de Estudos em Educação Inclusiva – CEEI, onde ocorrem também reuniões com a família e formações com a equipe (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, 2012).

Sob a perspectiva da inclusão escolar, atender alunos com deficiência junto aos demais alunos em classes comuns requer um olhar mais atento para as possíveis mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, da prática educacional, priorizando o respeito pelas suas particularidades, e apostando na educabilidade de todos os alunos.

3 CONTEXTUALIZANDO A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No processo de revisão de literatura buscamos conhecer os estudos realizados na área da educação especial, com o intuito de nos aproximarmos das discussões em torno do tema e, mais especificamente, dos trabalhos que tiveram como foco o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais/sala de recursos, conforme determina a Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado a ser realizado dentro das escolas em Salas de Recursos Multifuncionais.

Na tentativa de consolidar o conhecimento sobre o tema, buscamos analisar os estudos considerando a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), que disponibiliza diversos artigos e edições da Revista Brasileira de Educação Especial, os trabalhos apresentados em eventos, com destaque para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e para o Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, além de dissertações e teses disponíveis em bibliotecas virtuais.

Considerando a Resolução nº 4/2009, que instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e prioriza a Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento aos alunos com deficiência dentro da escola, traremos as contribuições de estudos pertinentes na área da Educação Especial, envolvendo a produção de artigos/dissertações/teses disponíveis entre o período de 2009 e 2012, por apresentarem discussões que nos auxiliem na consolidação do conhecimento acerca da questão que nos propomos a discutir, sendo esta a dinâmica que envolve a escolarização de alunos com deficiência no espaço da sala de aula e das SRMs/SRs das escolas da rede municipal de ensino de São Mateus.

Neste momento da revisão bibliográfica, foram localizadas poucas pesquisas que abordassem diretamente as SRMs e o atendimento educacional especializado

realizado nestes espaços, o que nos leva a concluir que ainda não dispomos de tantos estudos referentes às SRMs, pois “devido ao pouco tempo de implantação ainda não é possível encontrar na literatura estudos sobre a eficiência e eficácia desse tipo de atendimento especializado”, conforme evidencia Manzini (2011, p. 4).

Considerando nosso objetivo de pesquisa, adotamos como parâmetro para análise os artigos publicados na VI edição do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, realizado no ano de 2011, com o tema “Prática pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do atendimento educacional especializado”, por entendermos sua relevância para nosso estudo ao trazer, prioritariamente neste evento, a discussão em torno do atendimento educacional especializado e as SRMs, objeto de nossa investigação.

Concomitantemente, elegemos outras referências com a intenção de trazer diferentes discursos relacionados ao serviço de apoio ofertado nas SRMs/SRs que têm se presentificado no cotidiano escolar no sentido de buscar contribuições para nossa base de discussões.

Tivemos a oportunidade de verificar, por meio dos estudos encontrados, que muitas experiências ainda precisam ser compartilhadas, o que reforça o discurso quanto às publicações existentes ou ainda não disponibilizadas sobre o tema.

O trabalho de Manzini (2011) teve como objetivo identificar e justificar como algumas variáveis podem ser utilizadas para estudar as Salas de Recursos Multifuncionais como um *lócus* de Atendimento Educacional Especializado. Analisando os estudos apresentados em anais eletrônicos de eventos de grande porte no campo da Educação Especial, nos anos de 2009 e 2010, o autor levantou diversos enfoques e diferentes variáveis para análise. Os estudos específicos sobre as Salas de Recursos Multifuncionais se restringiram a Reganhan (2009); Malheiro e Schlünzen (2009); e Miranda, Rocha e Santos (2009). O trabalho evidenciou que ainda faltam estudos referentes as SRMs já que este serviço começou a ser ofertado em 2005.

Baptista (2011a), por sua vez, concorda com o autor quanto à falta de estudos que analisam a sala de recursos no contexto brasileiro ao falar que “[...] não se pode investigar algo que não existe. Se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. O histórico investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de sala de recursos” (p. 12).

Para Baptista (2011b), enquanto o trabalho do educador especializado estiver centrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência, dificilmente haverá uma ação em rede. O autor questiona, desta forma, a possibilidade de a sala de recursos tornar-se um novo espaço de exclusão do aluno com deficiência. Com relação ao atendimento educacional especializado, defende uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico, ou seja, que as possibilidades de intervenção não fiquem reduzidas ao atendimento no modelo de sala de recursos, sendo possível problematizar o atendimento educacional especializado como sinônimo de ação pedagógica em educação especial.

No que se refere ao conceito AEE [...] defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial (BAPTISTA, 2011b, p. 16).

Com relação à sala de recursos enquanto um espaço físico, Silva (2010) chama-nos a atenção para o risco desse espaço ser reduzido ao cenário ocupado pela diferença, dando sentido a ele, ou seja

A diferença não está presente somente quando as relações pedagógicas se desenvolvem em lugares específicos, separados de outros lugares de atividade social e sob a autoridade de especialistas cuja ação é inteiramente orientada em direção à educação dos alunos com necessidades especiais. Mas a diferença também se manifesta, principalmente, quando os indivíduos criam um ambiente escolar de acatamento e identificação da necessidade de espaços específicos para o ensino desses alunos (SILVA, 2011, p. 1 e 2).

Assim, (SILVA, 2010, p. 1) destaca no texto que, ao perceber a sala de recursos em seu caráter de socialização e de resistências, define a sua diferenciação no contexto escolar “[...] como espaço materialmente diferenciado com relação às funções desempenhadas pelas outras salas de aula, impondo formas de apropriação e de utilização que nem sempre estavam legitimadas pela forma e pela cultura escolar”. A articulação necessária que possibilite a “[...] troca de informações entre os professores de Sala de Recursos e os de sala comum permitem apoio e intervenções frequentes na escolarização dos alunos com necessidades especiais” (p. 12).

O estudo de Brabo (2011) relata a experiência de implantação de uma sala de recursos em uma escola de ensino fundamental. As diversas dificuldades relacionadas ao processo de implantação podem contribuir para uma análise voltada para essa implantação e como estão ocorrendo nos diversos contextos escolares. Possibilitar novos direcionamentos na criação e implantação de serviços que auxiliem, de fato, o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A criação de salas de recursos precisa ser difundida em todas as redes de ensino com vistas a garantir que o aluno com deficiência/necessidades educacionais especiais não fique em situação de desvantagem em seu processo de aprendizagem com relação aos demais alunos. Sabemos que tal criação não é tarefa simples, mas sim, configura-se em um continuum que vai desde a existência de demanda para esse serviço, a sua garantia pela legislação e o conhecimento da política que lhe dá sustentação, até a mobilização da comunidade escolar como um todo (BRABO, 2011, p. 10).

Jesus (2011) dialoga com o atendimento educacional especializado pela via da narrativa de cinco professoras que atuam neste serviço buscando entender o que elas pensam ser o atendimento educacional especializado, quais os seus fazeres, que tensões se presentificam na oferta desse tipo de atendimento, como lidam com essas tensões e que pistas nos indicam para continuarmos dialogando com essa política.

Por meio das narrativas, são problematizadas questões vividas no atendimento educacional especializado, tais como as tensões referentes à legislação oficial e à

dificuldade dos municípios em lidar com a questão. Por meio das narrativas, as professoras discorrem sobre a complexidade do atendimento educacional especializado, o saber fazer profissional, os objetivos para os alunos, as questões cotidianas que evidenciam que ainda precisamos de muitos diálogos (JESUS, 2011).

Na busca de captar sentidos evidencia-se que não há definições fechadas. As professoras dialogam com o AEE em diferentes movimentos, ou seja, o significam tanto centrando nos processos educacionais do aluno, quanto em seus próprios saberes-fazer. Nesse diálogo aproximam-se das proposições oficiais, mas também trazem suas dúvidas e possibilidades. Deixam entrever um AEE que busca por trilhas para se fazer localmente. Suas proposições parecem apostar em uma possível emergência, não sem profundas tensões (JESUS, 2011, p. 15).

Cabe, aqui, ressaltar que cada contexto está atravessado por diversos sentidos e experiências singulares, o que permite “[...] buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006, p. 15)”.

Kassar e Rebelo (2011) propõem conhecer a constituição do “atendimento especializado” no Brasil, através do levantamento de conceitos e definições em documentos que norteiam a Educação Especial no país, identificando o conceito, serviços e recursos de atendimento educacional especializado. Concluem com mudanças significativas nos discursos registrados e nos documentos estudados.

À guisa de conclusão temporária, lembramos que nossa história de atendimento especializado (de classes especiais e instituições especializadas) mereceu críticas por seu caráter segregador e eminentemente clínico, descolado de sua função educacional/escolar. Encontramo-nos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes muito específicas (KASSAR; REBELO, 2011, p. 15).

Nessa mesma perspectiva, analisando os documentos que regulam as políticas de educação direcionadas aos alunos que demandam atendimento educacional especializado, Prieto (2010) enfatiza que a evolução dos direitos evidenciou a matrícula em classes comuns e o atendimento educacional especializado como

apoio a “[...] uma perspectiva evidenciada não só pela proposição de recursos e serviços com esta finalidade, mas pela permanência de pessoas com necessidades educacionais em ambientes (escolar, de trabalho etc.) comuns a todos” (p. 32).

Nesse sentido, as formas de atendimento exclusivo estão presentes no isolamento do sujeito e em atitudes simples que compõem a rotina da escola, revelando a “[...] negligência que ainda marca o atendimento escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil” (PRIETO, 2010, p. 27).

Paralelo a isto, cumpre ressaltar “[...] a necessidade de acompanhamento e avaliação das políticas educacionais no sentido de apreciar suas consequências e impactos para esse alunado” (PRIETO; SOUSA, 2006, p. 15).

Em seu artigo, Magalhães (2011) faz uma análise conceitual sobre a Educação Especial mostrando suas articulações com o atendimento educacional especializado. A possível multiplicidade deste serviço pode depender diretamente da capacidade dos pesquisadores da área de Educação Especial em analisar as possibilidades de inclusão em um sistema escolar historicamente marcado pela seletividade. Está posto o desafio de criar caminhos para romper uma tradição e assumir novos desafios com relação à implantação do atendimento educacional especializado e, também, em outras tarefas da construção de uma escola mais justa e igualitária.

Por diversos motivos nossa escola tem sido seletiva, mas a luta é por uma escola que possa possibilitar a todas as crianças o acesso ao conhecimento socialmente produzido pela sociedade. As formas de como garantir o acesso à escola e a construção de novas aprendizagens pode ganhar várias faces e tons e pode seguir determinações teórico-metodológicas diversas (MAGALHÃES, 2011, p.10).

No que se refere ao currículo, Magalhães (2011, p. 10) nos remete a uma questão inquietante ao dizer que “a afirmação de que é o ‘aluno que se adapta ao currículo’ pode gerar novas zonas confortáveis na escola calcadas no equívoco do julgamento de que ‘qualquer coisa’ que a criança com deficiência aprenda estará ótimo porque afinal ela deu o máximo de si nas tarefas”. Tal discurso, se impregnado nas práticas

da escola, anulam as chances de se construir um ambiente voltado para a perspectiva inclusiva.

Na escola, cabe estudar a reação do sujeito diante da deficiência porque se uma criança cega ou surda pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento de uma criança dita normal, alcançam por outros meios e vias. Cabe ao professor a compreensão das peculiaridades destas vias e meios para poder exercer o papel de mediador no processo de aprendizagem da criança (MAGALHÃES, 2011, p. 10).

Assim, evidencia que

O AEE pode ser considerado, assim, uma inovação educacional que demanda da escola e do professor este “espírito” empreendedor tão peculiar à dita “pós- modernidade” ou aos processos de reestruturação produtiva, peculiares ao modo de produção capitalista. Se o AEE terá várias formas de compreensão e uma perspectiva de multiplicidade apenas o tempo poderá nos dizer (p. 12).

Ressignificar as práticas e concepções adotadas por tanto tempo nos sistemas de ensino configura-se como um desafio à universalização do acesso à escola, pois conforme Lima e Mendes (2011, p. 2), “[...] supõe confronto com valores há muito arraigados na organização do trabalho escolar. A ruptura com a lógica classificatória e seletiva, dominante nas práticas pedagógicas, é condição para a concretização do direito de todos à educação [...]”.

Victor (2011) teve como objetivo refletir sobre o atendimento educacional especializado a partir do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor que atende, nas SRM's, crianças matriculadas na escola de educação infantil e que apresentam deficiência. Considera que os profissionais da educação ainda não se impregnaram da ideia de que cada criança é única, diferente uma da outra, independentemente da deficiência e de sua necessidade educacional especial, enfim, com suas particularidades e singularidades.

Em seu estudo, Barreto e Nunes (2011) analisam as políticas de inclusão e formação de professores com recorte para o atendimento educacional especializado, à luz das discussões no plano teórico, legal e conceitual com foco em um município do norte do Estado do Espírito Santo. Propõem aos poderes públicos que a política

da educação especial seja pensada e organizada a partir do diálogo intersetorial com os diferentes segmentos que compõem o município, que devem definir ações articuladas para a construção de um efetivo programa de educação inclusiva.

Em pesquisa realizada no município de São Mateus – ES, Gonçalves e Mendes (2011) tiveram como objetivos acompanhar e mediar os processos de formação continuada e implantação de políticas educacionais na área da inclusão escolar. A formação dos professores foi o eixo condutor na ação investigativa, apresentando-se como um instrumento necessário para a reformulação das políticas públicas na área da Educação Especial, buscando sustentar a prática do professor e a política da inclusão escolar, tendo a escola comum como lócus da escolarização do aluno com deficiência.

A escolarização de todos os alunos é responsabilidade da escola comum e diante dessa responsabilidade faz-se urgente repensarmos nossas práticas e a organização da escola, considerando a situação de deficiência do aluno no espaço escolar (GONÇALVES; MENDES, 2011, p. 7).

Este estudo defende a necessidade de “[...] buscar um novo padrão de interação com o conhecimento e o aprendizado e para tal há que se trabalhar no sentido da formação continuada do professor, numa perspectiva de construção de práticas alternativas que rompam com o individualismo e a rotina” (AGUIAR; CAETANO; JESUS, 2001, p. 12). A ausência de formação tende a constituir, de certa maneira, uma justificativa para que os professores da sala de aula comum não se sintam responsáveis também pelos alunos com deficiência.

Assim, uma real proposta inclusiva precisa levar em consideração a compreensão das diferenças, sem pretender disfarçá-las; neste sentido evidencia-se “[...] uma necessidade crescente de entendermos e pensarmos com a escola sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, ou seja, como as suas presenças estão criando espaço no tecido da hegemonia dominante” (AGUIAR; CAETANO; JESUS, 2001, p.11).

Vieira (2011) apresenta as tentativas e tensões assumidas por uma escola pública de Ensino Fundamental diante das demandas de aprendizagens de alunos com deficiência no currículo escolar. Como resultado, o autor verificou a necessidade de investimento na sala de aula como espaço de todos os alunos, reestruturação dos currículos escolares, além de espaços de reflexão coletivos para pensar o compromisso da escola em se constituir um cotidiano inclusivo.

Passar por processos de estimulação, ter acesso ao Braille e à Libras ou à comunicação alternativa são movimentos importantes, mas se isolados de uma discussão mais atenta dos elementos que atravessam a escolarização de alunos com deficiência tornam-se ações insuficientes. A sala de aula é ainda um espaço ambíguo e repleto de tensões. Direcionar as lentes para as salas de recursos multifuncionais e colocar em segundo plano as questões presentes na sala de aula comum é regredir no tempo, pois é nesse espaço que as aprendizagens são processadas, portanto, é esse cotidiano que precisa ser constantemente problematizado e potencializado (VIEIRA, 2011, p. 10).

Corroborando com as ideias do autor, o estudo de Effgen (2011a) teve como objetivo instituir ações em uma escola pública de Ensino Fundamental, visando criar estratégias para que o currículo escolar contemplasse as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em processo de inclusão escolar. Procurou desvelar o atendimento educacional especializado, observar o cotidiano escolar e os processos de formação continuada. Conclui ressaltando a importância de garantir um espaço-tempo de planejamento entre os professores para, juntos e colaborativamente, pensarem ações que contemplem o acesso ao conhecimento e a inclusão escolar do aluno. Percebeu que o atendimento educacional especializado pode auxiliar no processo de acesso ao currículo por parte dos alunos com NEE.

Em seu estudo, Tezzari (2010) já havia afirmado que, na realidade de muitas escolas, a parceria entre os professores do ensino comum e os professores de salas de recursos ainda está em construção, e a interlocução existente entre esses profissionais “[...] é um processo que vem sendo construído cotidianamente nas escolas e precisa ser permanentemente questionado e problematizado” (p. 15).

Já o estudo de Mendes; Silva e Pletsh (2011) aborda a necessária relação entre currículo escolar e atendimento educacional especializado, discutindo conceitos e implicações para o currículo escolar da classe comum de ensino. Os resultados de pesquisa apontam a estrutura rígida do currículo escolar e o pouco impacto dos atendimentos especializados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ainda, a importância de um debate curricular para as pesquisas sobre o atendimento educacional especializado, criando, assim, possibilidades de romper com as estruturas de um currículo que, tradicionalmente, foi desenhado para a exclusão.

A pesquisa realizada por Braun (2011) em uma escola da rede pública federal teve como objetivo compreender o movimento de inclusão na escola básica, seus efeitos e suas consequências a partir da análise do processo e do contexto de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. A autora levanta pontos favoráveis face à proposta do atendimento educacional especializado como a perspectiva de um olhar sobre os processos diferenciados, a possibilidade de mudança da estrutura escolar, a interlocução entre professores e a possibilidade de parceria entre alunos no cotidiano da sala de aula. Como contraponto dessa proposta, a autora destaca, entre outros, a forma como é usado e disponibilizado o atendimento educacional especializado e a formação do professor para este serviço de atendimento.

Ou seja, atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no espaço da escola regular demanda olhares e ações diferentes dos até então formalizados no processo escolar. Exige que estas ações e as concepções sobre o ensino sejam compartilhadas por todos os ambientes da escola, independentemente da sua caracterização. O AEE implica, portanto, em uma rede de saberes entre os profissionais envolvidos com esses alunos, pois todos precisam ter a condição de compartilhar e conhecer os caminhos que são necessários para o aluno aprender e se desenvolver (p. 3).

Segundo Braun (2011), o atendimento educacional especializado e a formação não devem ser considerados sozinhos como ações que deem conta de resolver as questões atuais postas pela escola, pois

Se assim for, reforçamos um discurso capcioso, pois não há como dar conta de todas as demandas do sistema escolar, somente a partir da formação ou

da organização de uma nova sala, nesse caso do AEE. A escola com toda e em toda a sua complexidade precisa ser repensada, analisada, o conjunto precisa ser melhorado (p. 10).

A autora salienta em seu estudo que as práticas educativas ainda estão voltadas para parâmetros que determinam como devem ser os resultados avaliativos, assim estabelecem padrões que acabam

[...] por conduzir normas para os processos de aprendizagem, para o tempo e o espaço em que as aprendizagens costumam ser efetivadas pelos alunos e descarta aqueles que não apresentam as condições estabelecidas como o tempo da seriação, forma do currículo e da avaliação, o modo de escrita, a linguagem, entre outros fatores (BRAUN, 2011, p. 5).

Drago (2011) tem o objetivo de entender como tem se caracterizado o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação numa perspectiva inclusiva à luz do Projeto Político Pedagógico da escola comum. Verifica a existência de uma intrínseca relação entre o projeto escolar construído coletivamente e o modo como a inclusão é significada no cotidiano socioeducacional.

A pesquisa de Drago (2011) concorda com as ideias das autoras Capellini e Mendes (2002, p. 8) no que se refere a práticas que favoreçam a inclusão, pois acreditam que para isto se efetivar “[...] as escolas devem manter abertas suas portas a todas as pessoas, com um projeto pedagógico que respeite as diferenças, que tenha a ideia da unidade na diversidade”. Salientam, ainda, que “[...] não pode haver democracia e segregação, pois uma é a antítese da outra (p.8)”.

Reforçam ao dizer que as “[...] políticas públicas deveriam adotar um conceito de educação inclusiva que garantisse o acesso ao conhecimento, ao desempenho escolar através de um melhor rendimento, e não apenas a socialização (CAPELLINI; MENDES, 2002, p. 11)”.

O atendimento educacional especializado e as práticas educacionais efetivadas na escola a partir das políticas adotadas também são estudadas por Givigi (2011). Esta conclui que apenas as políticas oficiais não são capazes de delinear o trabalho nas

salas de atendimento educacional especializado, é preciso colocá-las em movimento nas práticas discursivas e nas ações, contribuindo para que a escola se efetive como espaço de inclusão.

O rumo dessa discussão leva à reflexão de como é imprescindível que essas salas estejam trabalhando em sintonia com a sala de aula, para que os efeitos produzidos sejam ampliados. Contudo, parece que essa não é a realidade do Brasil, na prática o que se tem na maioria das vezes é a ideia de que a aprendizagem se dá a partir de pré-requisitos, e esses alunos deveriam adquirir certas habilidades para depois aprender os conteúdos curriculares ensinados na sala de aula regular (GIVIGI, 2011, p. 8).

Apontou a necessidade de um trabalho de parceria ao afirmar que o professor das SRMs não deve restringir suas ações apenas na sala de recursos, “[...] o acompanhamento à sala regular, o trabalho de parceria, os objetivos conjuntos, a acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular também fazem parte de seu trabalho (GIVIGI, 2011, p. 5)”.

O estudo de Bedaque e Silva (2011) verificou os procedimentos didáticos aplicados pelo professor especializado com relação ao requerido na Resolução nº 4/2009, verificando a contribuição para o processo de inclusão escolar e social dos educandos atendidos pelo atendimento educacional especializado na realidade local pesquisada. O atendimento educacional especializado desenvolvido na escola, por meio da responsabilidade e compromisso de seus professores, resulta em ações baseadas na colaboração e na cooperação, e trazem respostas positivas a todos os envolvidos no processo educativo.

A escola regular precisa mudar, rever suas práticas e contribuir para com a transformação dos sistemas de ensino e ter, no serviço especializado, um parceiro importante articulando todo o trabalho pedagógico através de ações colaborativas e cooperativas com os professores, gestores, equipe técnica, na valorização de todos os alunos e agentes da comunidade escolar, aprendendo e convivendo com mais dignidade, ultrapassando limites, promovendo o desenvolvimento das singularidades, do percurso da escola que é singular (p. 10-11).

Assim, as autoras colaboram com outros estudos ao afirmarem que

se na interação colaborativa entre aluno e aluno a possibilidade de aprender se amplia, na interação do professor da sala regular e do professor do AEE

o aprendizado pode se complementar. Logo, rever propostas de ações numa dimensão horizontal que considere o trabalho colaborativo e cooperativo com vistas à aprendizagem e sucesso dos alunos exige de todos os profissionais abertura ao diálogo e a reflexão, trabalho em equipe, troca de saberes e aquisição de novos saberes que subsidiem o trabalho pedagógico (BEDAQUE; SILVA, 2011, p. 6-7).

Também, a distância entre as escolas e a disponibilidade dos pais para acompanhar o aluno, em muitos casos, são dificuldades que comprometem a presença do aluno no atendimento, conforme trazem Bedaque e Silva (2011, p. 10-11), ao dizerem que “[...] o serviço de atendimento educacional especializado na própria escola, se bem articulado, pode promover bem mais o avanço na aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial”.

Paralelo a isso, Dorziat (2010) ressalta que a inclusão necessita da construção de outros modos de convivência entre todos os alunos, sendo que para se concretizar

a educação na escola, considerada para todos, deve contar com a participação de todos profissionais, num trabalho multidisciplinar, que não veja o aluno diferente como potencialmente “pertencente” ao professor de educação especial, mas que tenha neste profissional e nos outros chamados especialistas apoio pedagógico-curricular adequado (p. 6).

Dentre as discussões teóricas relacionadas ao atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos trazidas em estudos de mestrado e doutorado, destacamos as produções de Dias (2010), Silva (2010), Bürkle (2010), Júnior (2010), Benincasa (2011), Effgen (2011b), Soares (2011), Bridi (2011), Delevati (2012), Barbosa (2012), Milanesi (2012) e Vieira (2012) pelo fato de apresentarem movimentos e reflexões sobre o trabalho de apoio realizado em salas de recursos, as várias formas de compreensão do atendimento educacional especializado, as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores no serviço de apoio realizado no espaço das SRMs, assim, emergindo no cotidiano escolar em diálogo com os princípios da escola inclusiva.

Em seu estudo, sob a perspectiva da pesquisa-ação, Dias (2010) buscou investigar a prática do atendimento educacional especializado complementar para alunos com deficiência intelectual, que implicou na constituição de um grupo de trabalho, formado pela pesquisadora e profissionais da APAE de São Paulo. A base teórica

trabalhada pela autora teve contribuições de diversos autores sobre os conceitos de inclusão escolar, educação inclusiva, atendimento educacional especializado, direito à educação e deficiência intelectual. No decorrer da pesquisa, a autora percebe a necessidade de colaboração entre o professor especializado e o professor da classe comum, ressalta a importância de reuniões periódicas entre os dois profissionais para compartilhar experiências em relação ao aluno e formular juntos o plano de trabalho do atendimento educacional especializado e a necessidade de que o AEE aconteça em SRMs organizadas na mesma escola do aluno para que não comprometa a qualidade deste serviço, já que o encontro entre os dois profissionais se torna mais fácil.

[...] o encontro entre os dois profissionais – professor especializado e o da classe comum – que deve ser a construção de conhecimentos, sobre três aspectos: 1) como o aluno aprende; 2) quais as estratégias de ensino mais eficazes para esses alunos; e 3) o que ele já sabe em termos de conhecimento construído socialmente e de habilidades desenvolvidas em termos comportamentais e cognitivos. [...] A troca entre esses dois profissionais é fundamental considerando que cada um percebe o aluno de um ponto de vista diferente, e essas percepções são complementares [...] (DIAS, 2010, p. 106).

Silva (2010), em seu trabalho, analisou os argumentos de professores de classes comuns para o encaminhamento de alunos para salas de recursos, de modo a compreender os motivos e expectativas que o embasam. Tentou compreender, por um viés histórico-legal, o surgimento das salas de recursos no Brasil e os diferentes modos por meio dos quais se orientou a avaliação para o encaminhamento a esse atendimento educacional especializado, procurou delinear o conceito de atendimento educacional especializado não substitutivo à frequência à classe comum. Buscou, através dos movimentos e documentos legais que marcaram a história da Educação Especial, o surgimento do atendimento educacional especializado, da segregação à inclusão.

A autora conclui ressaltando, que entre os aspectos que influenciam o encaminhamento dos alunos à sala de recursos, encontram-se as condições precárias de trabalho, a formação continuada insuficiente e a carência de espaços coletivos de discussão na escola. O encaminhamento e as expectativas no atendimento pautam-se na possibilidade de alteração da condição dos alunos com

defasagens de aprendizagem, possibilidades vistas como muito limitadas no contexto da classe comum. Segundo a autora, os professores das salas comuns têm expectativas no trabalho realizado nas salas de recursos, pois esperam um avanço na condição de aprendizagem do aluno, buscam a orientação do professor especial para realizar os trabalhos em sala de aula, mas muitas vezes o professor percebe que o professor da sala de recursos enfrenta dificuldades muito semelhantes às suas no trabalho com a criança.

As salas de recursos podem ser inovadoras, na medida em que, no mesmo movimento que oferecem apoio ao aluno, tem seu trabalho articulado com o compromisso de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado nas classes comuns. Caso contrário, o risco é o de que fique delegada ao professor da sala de recursos a responsabilidade pelo trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais e que nenhuma mudança se faça na escola (SILVA, 2010, p. 131).

Bürkle (2010), por sua vez, buscou analisar o papel da sala de recursos no cotidiano da escola inclusiva, como rede de apoio para o processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial incluídos em turmas comuns e a relação estabelecida entre os professores que participam desse processo. Realizou uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, onde os dados revelaram o serviço prestado pelas salas de recursos favoráveis à inclusão no que possibilita o estabelecimento de parcerias entre os profissionais especialistas e os professores da escola regular.

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

Evidenciou fatores que representam obstáculos para a real realização do trabalho e consequente inclusão do aluno com deficiência, tais como o grande número de alunos matriculados em classe comum e na Sala de Recursos, a diversidade de alunado atendido por esses espaços, o que dificulta a especialização do professor, o pouco tempo para os docentes planejarem e elaborarem estratégias juntos, entre outros. Entretanto, a pesquisa conclui que o oferecimento das Salas de Recursos é

fator primordial para a construção de uma rede de ensino realmente inclusiva e para o estabelecimento de parcerias entre todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão (BÜRKLE, 2010).

Em seu estudo Júnior (2010) procurou identificar as necessidades formativas apontadas por professores especializados em deficiência intelectual, atuando na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, em São Paulo, bem como analisar as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação deste município, entre os anos de 2005 e 2009, destinadas à formação desses professores. Optou por desenvolver uma investigação de campo, com abordagem qualitativa que possibilitou, ao final do estudo, considerar que os professores apontam diferentes necessidades formativas, relacionadas tanto às questões não contempladas em sua formação inicial quanto às mudanças no contexto educacional, mais especificamente aquelas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, enfatizou que as propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação, ainda precisam ser estruturadas para garantir suporte aos professores.

Tomando como essencial o papel desempenhado por professores e gestores na implantação de um sistema inclusivo, dialogar com os professores de educação especial que atuam em sala de recursos dentro das escolas de ensino regular, trabalhando em conjunto com os professores das classes comuns no atendimento de alunos com deficiência intelectual, oferece a possibilidade de analisar como as indicações legais vêm se traduzindo em práticas. Esse diálogo auxilia-nos ainda a pensar como os professores especializados vêm se inserindo nessa nova proposta de atuação da educação especial (JÚNIOR, 2010, p. 22).

O estudo de Benincasa (2011) procurou analisar a constituição do atendimento educacional especializado em educação especial para crianças da Educação Infantil descrevendo esses serviços na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Com base nas reflexões do pensamento sistêmico de Gregory Bateson e Humberto Maturana, priorizou os pressupostos da abordagem qualitativa destacando como possíveis resultados, a importância da articulação entre os campos da educação especial e da educação infantil na construção de propostas pedagógicas que sirvam como suportes aos diferentes sujeitos envolvidos e para a efetiva permanência do aluno com deficiência no ensino comum, a presença de uma variedade de modos de

recepção e compreensão do movimento de inclusão escolar por parte dos educadores envolvidos e o reconhecimento de que o local de instituição de um serviço produz impacto para se pensar os processos de escolarização de seus alunos e a tomada de decisão relativa a esses processos.

[...] a escola infantil e a creche comunitária/conveniada parecem permitir que outra rede se abra, pois aqui os fios se estendem desde o educador de sala de aula e equipe diretiva até os funcionários, uma vez que se parte do princípio de que todos precisam aprender a lidar com crianças (seus alunos) que apresentam ou não alguma deficiência (p. 113).

Trazemos a pesquisa de Effgen (2011b), que, buscou investigar as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Adotou a pesquisa-ação colaborativo-crítica assumindo a abordagem da pesquisa-formação buscando interlocuções possíveis com as produções, entre outros, de Sacristã, Meirieu e Nóvoa. Apresentou como resultados a formação continuada como uma possibilidade de trabalho pedagógico envolvendo o atendimento educacional especializado à alunos com deficiência na escola comum. Apontou a necessidade de instituir o currículo escolar em interface com as necessidades de aprendizagem dos alunos e investimentos na formação dos educadores.

Durante as formações continuadas, fomos pensando colaborativamente em possibilidades de implementação do AEE como acesso ao currículo. Nessa perspectiva, o AEE, muitas vezes, tem sido subjetivado de modo equivocado, o que nos alerta sobre a importância da Formação Continuada como meio de esclarecer dúvidas e fortalecer a implementação dessa política de forma sólida. Esse momento configurou-se complexo, uma vez que o currículo tem se apresentado como um grande desafio ao pensarmos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Assim, começamos a pensar as práticas pedagógicas vividas, o conteúdo a ser veiculado e a questão do AEE como complementar ao currículo vivenciado em sala de aula (EFFGEN, 2011b, p. 153).

Soares (2011) propõe descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos surdos em uma escola municipal de Ensino Médio de Porto Alegre/RS. Com base nas reflexões do pensamento sistêmico propostas por Gregory Bateson e Humberto Maturana, este estudo foi conduzido por

meio da pesquisa qualitativa. O desenvolvimento da pesquisa retratou que, se por um lado, havia o reconhecimento de que os alunos surdos possuíam necessidades linguísticas diferentes e que, por isso, precisavam ser atendidos em alguns momentos separados dos ouvintes, por outro lado, o projeto de inclusão indicou que a convivência e a experiência de participar de grupos nos quais há o desafio da Língua Portuguesa, da LIBRAS e de outras formas de comunicação pode ser rica para os alunos surdos, para os alunos ouvintes e para os demais integrantes da comunidade escolar. Os resultados da presente investigação fortalecem a compreensão de que a escola comum, ao repensar e redimensionar suas práticas deve ser a melhor opção para a educação de todos os alunos.

No que se refere à análise da implantação dessas diferentes formas de Atendimento Educacional Especializado, destaco que o primeiro momento a ser lembrado diz respeito ao trabalho realizado em turma mista (TM). Pode se observar que esse era o espaço de encontro entre professores, alunos surdos e ouvintes, no qual compartilhavam os mesmos ambientes educativos. Neste momento, as interações entre esses sujeitos pareciam ser mais efetivas, pois provocavam um interessante movimento de “desarrumação” na lógica tradicional de organização da escola. Era neste espaço que a escola se encontrava com aquele aluno diferente, na sala de aula, era nesse momento que o professor do ensino comum, ao lado da intérprete, percebia que teria que repensar a sua prática (SOARES, 2011, p. 77).

O estudo de Bridi (2011) evidenciou como os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, têm sido produzidos. Para tanto, procurou estabelecer um diálogo com os manuais diagnósticos e classificatórios visando conhecer a lógica que sustenta a produção do diagnóstico da deficiência mental, suas dimensões clínica e pedagógica, relações e efeitos no campo escolar, tendo como lócus de investigação a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Baseou-se nas contribuições teóricas do pensamento sistêmico de Humberto Maturana e Gregory Bateson, sendo que a perspectiva metodológica da bricolagem ofereceu sustentabilidade aos movimentos investigativos. Como resultados destacou que a identificação dos alunos com deficiência mental tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem, apresentando-se como um critério para o ingresso do aluno do serviço especializado.

Apesar dos seus efeitos em termos de acesso dos alunos ao serviço especializado, as professoras especializadas problematizam a avaliação diagnóstica. Reconhecem as limitadas possibilidades de interlocução com o domínio clínico, ao identificarem que este pouco contribui para se pensar o sujeito pedagógico, para se propor situações escolares e de aprendizagem. Apesar disso, afirmam que os professores de sala de aula comum solicitam que haja um diagnóstico que confirme a deficiência e que justifique as situações de não aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o grupo realiza um movimento interessante de tensionamento, no que se refere ao diagnóstico clínico, por meio da ação de problematizar com os professores de sala de aula a utilidade desse diagnóstico na construção das práticas pedagógicas (p. 183).

O processo de definição dessa deficiência, mesmo quando realizado por profissional da educação, em muitos casos, tende a estar pautado em premissas que podem ser identificadas como oriundas do campo clínico. Apesar disso, destacou a emergência de posições diferenciadas e a coexistência de distintas tendências de compreensão do processo diagnóstico expressas nos pareceres pedagógicos. Os aspectos reconhecidos como promissores são aqueles que mostram a percepção dos elementos potenciais, o destaque dos vínculos que integram as situações de aprendizagem e a valorização dos recursos a serem mobilizados (BRIDI, 2011).

Trazemos a pesquisa de Delevati (2012), que, pautada nas configurações do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS buscou compreender como esse atendimento vem se estruturando, com ênfase nas diretrizes políticas que caracterizam o serviço e na interpretação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais. As bases teóricas que constituem a investigação partem do pensamento sistêmico expresso por autores como G. Bateson e H. Maturana, além da abordagem do Ciclo de Políticas formulada por S. Ball, R. Bowe e A. Gold. Utilizou a abordagem de natureza qualitativa e por meio de análise mostrou que, apesar de uma sintonia com a macropolítica, fatores locais influenciaram a busca por alternativas e diferentes leituras em relação ao atendimento educacional especializado no contexto da prática. A formação continuada dos professores constituiu-se em um contexto de influência, de circulação e produção de textos, cuja análise resultou nas configurações do atendimento educacional especializado nesta rede de ensino. As evidências apontam para uma supervalorização dos professores do atendimento educacional especializado identificada na ampliação de suas atribuições, que

incluem a avaliação, identificação do aluno no Censo Escolar e a promoção de formação continuada na escola.

Na dimensão do tempo-espaço para o Atendimento Educacional Especializado, destaco as experiências que conseguem articular esta dimensão aos tempos-espaços da escola. A integração ao currículo comum, entendido como toda a dinâmica que organiza a escola (tempos, espaços, conteúdos, procedimentos, metodologias...) é possibilitada pela permanência do professor em tempo integral na escola e pelas ações recíprocas que envolvem a relação deste profissional com a comunidade escolar (p. 118).

O estudo de Barbosa (2012) buscou aprofundar os estudos sobre a concepção da diferença na sociedade e suas implicações na inclusão e na exclusão escolar; conhecer as particularidades do equipamento escolar segundo o estatuto do saber pedagógico da modernidade diante dos preceitos da educação inclusiva, levantar os marcos legais, políticos e educacionais da Educação Especial no país e analisar as diferentes concepções dadas à educação especial nas últimas décadas; e verificar se as orientações da atual Política Nacional de Educação Especial em relação ao atendimento educacional especializado concorrem para a exequibilidade desse serviço na perspectiva da educação inclusiva. Com base nos estudos realizados e a partir da análise dos discursos das professoras do atendimento educacional especializado pesquisadas, este trabalho questiona o uso do termo “preferencialmente na escola comum” presente em alguns documentos legais e políticos em relação ao atendimento educacional especializado, pois esse termo, ao permitir o oferecimento do serviço fora da escola onde o aluno estuda, compromete os preceitos da educação inclusiva.

O AEE é um ponto de resistência e um embrião da transformação da escola. Trata-se de uma estratégia fundamental para garantir o direito da criança à escola comum, porque sua prática se baseia na diferenciação para incluir. Os desafios e as tarefas do professor do AEE implicam, necessariamente, na sua presença no cotidiano escolar. Esse serviço garante o direito para a inclusão do estudante *dentro do ambiente próprio à educação* (a escola comum). Com isso, o aluno torna-se, indiscutivelmente, assunto da escola. Não se terceiriza a sua educação. Não se desloca o aluno para o lugar e para o serviço que o diferencia dos demais colegas pela fixação de sua identidade baseada na deficiência, na falta de condições, na inadequação, na necessidade de “tratamento” e normalização com vistas à adaptação (BARBOSA, 2012, p. 148).

Milanesi (2012) propõe descrever e analisar juntamente com profissionais da educação os serviços das SRMs de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, a fim de entender como estes estão sendo organizados para atender os dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado. Para responder esta questão, adotou a pesquisa de caráter qualitativo de cunho colaborativo. Os dados revelaram que o município tem se esforçado para tentar atender de forma satisfatória a atual política de inclusão escolar. Contudo, diversas dificuldades foram encontradas em atender as normativas indicadas pelo MEC quanto à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum, e acerca da avaliação (para identificação do aluno, planejamento do ensino e aferição do desenvolvimento da aprendizagem do aluno).

[...] a implementação das SRMs se configura como um desafio para as escolas de ensino comum e implicam em uma ação política que demanda tanto um processo de acompanhamento/análise quanto de diálogo com os sujeitos que fazem o ato educativo acontecer nas escolas, ou seja, professores, pedagogos e dirigentes escolares. Para, além disso, tanto a Educação Especial quanto à educação regular para darem conta de atender às especificidades de todos os sujeitos, será necessário tempo para se adequarem e construírem políticas públicas e também práticas pedagógicas (MILANESI, 2012, p. 128).

Os resultados obtidos por Milanesi (2012) permitem questionar se as salas de recursos multifuncionais da forma que funcionam na atualidade oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

No contexto deste estudo, Vieira (2012) teve como objetivo investigar as ações constituídas por uma escola pública de Ensino Fundamental para o envolvimento de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar. O lócus de investigação foi uma escola municipal de Vila Velha/ES, envolvendo professores, pedagogos, dirigente escolar, responsáveis pelos discentes e alunos matriculados do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Contou com as contribuições teóricas de Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau e Philippe Meirieu para uma discussão sociológica, filosófica e pedagógica das situações desencadeadas pela pesquisa. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos

pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Entre os resultados o estudo aponta a necessidade de trilhar a constituição de currículos escolares mais abertos para contemplar as necessidades de aprendizagem de alunos com comprometimentos físicos, psíquicos, intelectuais ou sensoriais. Considera, que, por meio de atitudes colaborativas e críticas entre os profissionais da escola, é possível articular ações que garantam o direito de aprender do estudante com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na escola de ensino comum (VIEIRA, 2012).

No que se refere ao atendimento educacional especializado, entendemos que o desafio da sala de aula comum e dos serviços de apoio é que ele se articule para oportunizar ao estudante a vivência em contextos de mediação que favoreçam a formação dos conceitos necessários à aprendizagem. Portanto, há de se pensar na necessidade de potencializar a sala de aula comum, munindo-a de recursos, estratégias de ensino, articulações pedagógicas, apoios, formação docente, condições de trabalho para o professor e uma reflexão constante sobre o que se ensina, para que se ensina e como se ensina, para termos pistas sobre o que fazer com o estudante nos momentos de atendimento educacional especializado, uma vez que, nesse espaço, trabalharemos com estratégias e conceitos que facilitarão a participação dos alunos no currículo escolar (VIEIRA, 2012, p. 290).

Diante disso, Vieira (2012) reforça a importância e urgência da formação dos profissionais, com o objetivo de capacitá-los dentro desta nova perspectiva, mas salienta que, para isto, é necessário repensar a formação inicial e todo o percurso profissional, mediante sua formação continuada.

Cabe ressaltar que somente a concretização de práticas colaborativas não garantirá o atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, tampouco o esperado processo de transformação da escola, pois a escola inclusiva é aquela direcionada a toda população.

Para que se concretize a educação como direito humano e social, sem discriminação, além de um controle quanto à ampliação de acesso à escola se faz urgente um acompanhamento da trajetória desses alunos, ou seja, sua permanência e aprendizagem. Tal perspectiva demanda a intensificação de estudos que se voltem para a identificação e análise de evidências acerca dos resultados e impactos das políticas de educação inclusivas (PRIETO; SOUZA, 2006, p. 15).

O vivido/praticado nas escolas trazem elementos que nos ajudam a compreender as possibilidades e os desafios apontando experiências positivas com implicações no contexto escolar de modo amplo. Sendo assim, interessou-nos entender como estes estudos compreendem o Atendimento educacional Especializado? Como este serviço de apoio esta conceituado nas pesquisas dos cursos de mestrado e doutorado apresentados neste capítulo?

As pesquisas apresentaram o Atendimento Educacional Especializado como um dos objetivos principais da política da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a), sendo indicado para efetivar os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Os autores fundamentaram suas discussões pela via dos dispositivos legais que orientam a prática da educação inclusiva e trazem a sala de recursos multifuncionais como o espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar, a escolarização de pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, Dias (2010, p. 136) destaca que

[...] o atendimento educacional especializado complementar é um direito dos alunos com deficiência e um dever do Estado, em termos da oferta do serviço. [...] apenas o acesso a esse atendimento não garante o exercício desse direito. Portanto, é preciso um empenho coletivo para que o discurso educacional se transforme em práticas coerentes e alinhadas e em resultados qualitativos para os alunos. Só assim estaremos garantindo a educação como direito social, público, subjetivo e ainda prioritário.

De acordo com Effgen (2011b) os documentos são claros ao priorizar a escola comum como lugar de recebimento dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, deixando explícitos:

A clientela, os objetivos e as atribuições do professor do atendimento educacional especializado mostrando a solidificação da política nacional. Outras atitudes precisam ser tomadas para pensarmos o que seria uma ação complementar ao currículo comum. Isso revela a necessidade de potencializarmos a sala de aula comum como espaço de aprendizado para todos os alunos, para termos indícios do que trabalharemos de forma complementar ou suplementar, no contraturno na sala de recursos

multifuncionais ao ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado (p. 51).

Discutindo acerca do mesmo tema Bürkle (2010) afirma:

o Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade da Educação Especial que visa à inclusão do aluno com necessidade educacional especial na rede regular de ensino. É de fundamental importância que os professores, tanto do AEE quanto o de classe comum, desenvolvam uma relação de parceria e colaboração, para que as especificidades desse alunado seja atendida e o processo de ensino aprendizagem ocorra (p. 55).

Salienta ainda que

o Atendimento Educacional Especializado visa romper com a ideia de integração, que muitas vezes ainda vigora. Ele busca auxiliar tanto a escola, como toda a sociedade educacional a se modificar para atender as necessidades de todos os alunos e proporcioná-los um ensino de qualidade, para que deste modo a inclusão ocorra realmente (BÜRKLE, 2010, p. 53).

Os autores apresentaram o Atendimento Educacional Especializado como uma forma de apoio da Educação Especial que perpassa todos os níveis de ensino, o objetivo de assegurar a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades serviços, recursos e estratégias específicas que garantam um processo de escolarização, de qualidade nas turmas regulares, além de sua interação no contexto educacional, social e cultural (BRASIL, 2008a). Desta forma, “[...] também fazem parte do Atendimento Educacional Especializado o professor itinerante, o professor mediador, as Salas de Recursos, ou seja, todos os serviços oferecidos que tenham como objetivo auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais no seu processo de ensino-aprendizagem em classe comum” (BÜRKLE, 2010, p. 52), considerando que

[...] Está diretamente relacionado às especificidades do aluno que o recebe. Por exemplo, ao aluno com deficiência visual, cabe ao professor de AEE ensinar o Braille, adaptar os materiais que serão utilizados em sala de aula e instruir ao discente de como utilizá-lo. Não cabe a este atendimento o reforço escolar, a realização das tarefas enviadas para casa ou a substituição do ensino escolar (p. 52-53).

De acordo com a legislação deve ocorrer no horário oposto ao que aluno frequenta a classe comum, preferencialmente na mesma escola. Quando não existir essa possibilidade, poderá ser oferecido em outra escola, ou em um centro de referência.

Assim, Vieira propõe uma aproximação entre as atividades do atendimento educacional especializado e o cotidiano da sala de aula regular com o intuito de se tornarem complementares, ganhando “[...] outros significados além do ofertado em salas de recursos multifuncionais, [...] não de forma substitutiva, mas por meio de ações articuladas pela via da colaboração entre professores regentes e de apoio especializado” (2012, p.14).

[...] Uma proposta de atendimento educacional especializado que encontre na sala de aula comum pistas das intervenções a serem realizadas com os alunos. Uma proposta que trabalhe com as múltiplas linguagens ou com qualquer outro tipo de intervenção não só porque a política educacional aponta, mas porque o aluno vem demonstrando tal necessidade para se envolver no processo de (re)criação do conhecimento (p. 14).

As pesquisas nos mostram que “[...] as atenções estão voltadas às iniciativas locais, aos sujeitos contemplados pela política e aos atores que interpretam e a colocam em prática, principalmente gestores e professores que realizam esse atendimento” (DELEVATI, 2012, p. 62).

Por meio destes estudos compreendemos que o cotidiano da escola é repleto de acontecimentos e práticas que, para além do que está posto, necessitam de diversos olhares para serem sentidos e compreendidos. A partir desse conjunto de trabalhos, percebemos que há movimentos sendo elaborados, pensados, desenvolvidos e instituídos na dinâmica que envolve a aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial quanto ao atendimento realizado no contexto da sala de aula e SRMs. Esses movimentos não concluem este tema, mesmo porque este se constitui como um novo campo de pesquisa na área da Educação Especial, mas nos instigam a continuar este diálogo, a continuar essa caminhada que nos permitirá revelar algo mais sobre a dinâmica que envolve as SRMs.

Desta forma, com o aprofundamento na revisão de literatura, buscamos por contribuições que nos ajudassem a fazer emergir outras reflexões acerca do papel da sala de recursos como serviço de apoio no processo de aprendizagem e sua interação com a sala de aula comum, seu significado e sua importância em um contexto histórico de discussão sobre a inclusão educacional. Entendemos esse conjunto de trabalhos como fundamental para pensarmos nosso estudo, uma vez que as experiências relatadas trazem destaques significativos no trabalho de atendimento educacional especializado priorizando a sala de aula e o serviço de apoio das SRMs que vem sendo realizado em diversas escolas pelo país. Assim, esses estudos não esgotam o tema, mas, nos apontam para a necessidade de continuarmos esse diálogo.

4 CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO: APONTAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

Neste momento passamos a discutir alguns conceitos que acreditamos nos aproximar das questões acerca dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que tange ao processo de escolarização na sala de aula e no atendimento educacional especializado, como serviço de apoio.

A partir da aproximação com o campo educacional e também social, buscamos dialogar com alguns conceitos da obra de Boaventura de Sousa Santos como referencial teórico, tendo em vista ampliar a teorização, contextualizando as contradições, conflitos, desigualdades e características de uma sociedade pautada por um modelo de acumulação de capital às avessas com a democracia, emancipação e igualdade da condição humana.

As ideias do autor, atravessadas com o campo social, evidenciam que as bases da sociedade em que vivemos hoje encontram dificuldades em dar respostas eficientes para uma vida de direitos e de dignidade, pois um de seus pilares de sustentação pauta-se no âmbito econômico. Com um padrão de acumulação voltado para a questão financeira, tem se dado pouca visibilidade ao social e às necessidades constitutivas da sociedade de igual relevância, como a educação e a saúde. No entanto, o autor pressupõe ser possível outra forma de “contornos sociais”.

Santos (2002), no que se refere a essa transição de século, sugere que algumas questões se colocam em xeque, uma vez que estamos vivendo um momento de transição paradigmática, ou seja, as lutas que evidenciam um aprofundamento da crise do paradigma dominante e acelerando a transição para paradigmas emergentes. Torna-se, assim, urgente refletirmos sobre as prioridades das pessoas, os caminhos a seguir diante de um mundo repleto de dúvidas e diferenças.

Em nossa investigação buscamos nos apoiar nos estudos de Santos, na tentativa de compreender as possibilidades de outra forma de conhecimento que valorize experiências locais e trajetórias de vida diversas. Com seu pensamento sobre tais

possibilidades, o autor nos auxilia no entendimento de um contexto sociológico que considera novos caminhos de sustentação para a igualdade e a inclusão social. Tentaremos fazer dialogar tal olhar do autor com aspectos específicos relativos à educação e em particular com a escolarização de alunos público alvo da Educação Especial.

De acordo com Santos (2006), a exclusão é um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização em que uma cultura cria uma verdade, um modelo padrão. Mediante essa cultura é definido um limite entre o que é aceitável e o descartado, sendo este último lançado para além deste espaço definido. Um lugar onde as diferenças são depositadas, aonde os diversos grupos sociais, inclusive as pessoas com deficiência, são destinados. Portanto, uma prática cultural inclusiva requer “[...] perceber a diferença e a discriminação, [...] refletir, estabelecendo relações e definindo intencionalidades e finalidades, para que se possa romper com o que aí está e, ao mesmo tempo, irromper uma nova cultura: a da inclusão” (ALVES, 2008, p. 84).

A cultura é a condição essencial para a existência humana, a principal base de sua especificidade. Ou seja, não existe natureza humana sem cultura. Nesse sentido, a cultura funciona como um centro produtor de mecanismos de controle para conduzir comportamentos. O homem não só cria signos como também é controlado por eles. Os sistemas de símbolos significantes (linguagens, arte, mito, rituais, mídias e sistema de signos da cultura contemporânea) tornam-se sistemas de retroalimentação, de controle e de organização da própria natureza humana (ALVES, 2008, p. 95).

Os instrumentos hegemônicos que norteiam a discrepância entre regulação e emancipação e que acabam por produzir a desigualdade e a exclusão, mantendo-as em limites funcionais, estão hoje em crise. Mas, a sociedade continua a esperar que as promessas da modernidade baseadas na liberdade, igualdade e solidariedade se concretizem por meio de uma sociedade melhor, mais justa, reinventando a emancipação social. Para tanto “[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre *o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença*” (SANTOS, 2007a, p. 62).

Dentre as ideias do autor que contribuem com nosso estudo se coloca a crítica à racionalidade que domina no Norte, e que tem forte influência em nosso mundo, em nossas maneiras de pensar e de fazer ciência. Essa forma de razão é considerada, pelo autor, como indolente, preguiçosa e arrogante. Isso porque se considera única e exclusiva, não reconhece outras experiências, não amplia seu olhar para o mundo e toda a diversidade que nele existe. A razão indolente se manifesta, particularmente, sob a forma da razão metonímica e da razão proléptica (SANTOS, 2007a).

A razão metonímica contrai, diminui o presente, deixando de fora várias realidades e experiências, e, tornando-as invisíveis, acaba por desperdiçá-las (SANTOS, 2007a). “A razão metonímica vê na dicotomia a forma mais acabada de totalidade porque combina a simetria com a hierarquia” (OLIVEIRA, 2008, p. 68). Já a razão proléptica acredita conhecer o futuro, baseia-se no tempo linear ideal considerando o futuro infinito, expandindo-o. Santos (2007a) desafia a razão indolente e propõe o contrário: expandir o presente e contrair o futuro. E, deste modo, incluir no presente todas as experiências que não são consideradas relevantes e são por isso desperdiçadas.

Para combater a razão metonímica, o referido autor indica utilizar a Sociologia das Ausências, que significa “que muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não-existente, e por isso a armadilha maior para nós é reduzir a realidade ao que existe (p. 28)”. Essa sociologia procura revelar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, assim, muitas realidades que poderiam estar presentes são produzidas como ausentes (SANTOS, 2007a). Ainda, “para cada um dos modos de produção da não-existência, a sociologia das ausências procura revelar a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto” (OLIVEIRA, 2008, p. 72).

As ideias de Santos nos ajudam a focalizar as experiências geradas a partir das práticas nos espaços-tempos das escolas, tanto nas salas de aulas comuns, quanto das SRMs, construídas e reconstruídas cotidianamente através do trabalho dos professores comuns e especializados, que embora com as dificuldades existentes e

em muitos casos sem o apoio necessário, conseguem criar estratégias diversas que promovam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Essa sociologia, indicada pelo autor, vai tentar dar visibilidade às experiências e práticas, muitas vezes consideradas inapropriadas, originadas nos cotidianos escolares e vivenciadas com/pelos alunos com necessidades especiais, que por serem consideradas locais são percebidas como sem valor.

Concordando com Oliveira (2008), precisamos compreender todos os movimentos que escapam ao modelo pedagógico e propostas curriculares, “[...] é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar [...]” (p. 70). Tudo que se passa no cotidiano da escola e na vida dos alunos, se entendido fora do domínio do preconceito, faz parte do processo de tornar a escola um ambiente aberto a um diálogo entre as diferenças, que supere a hierarquização de saberes. Um lugar para todos os alunos, que englobe todos em suas particularidades.

O autor propõe por meio da Sociologia das Ausências cinco ecologias: ecologia dos saberes, ecologia das temporalidades, ecologia do reconhecimento, ecologia da transescala ecologia das produtividades, para a superação das cinco formas de ausências que criam a razão metonímica, sendo elas o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo. “As ecologias vão nos permitir dilatar o presente com muitas experiências que nos são relevantes” (SANTOS, 2007a, p. 37).

Tendo em vista a crítica da razão proléptica, o autor lança mão da Sociologia das Emergências, que permite uma ideia de futuro concreto, que pode ser construído e não mais a ideia de futuro sem limites. Assim, propõe ampliar o presente e contrair o futuro, utilizando o procedimento da tradução, ou seja, tentar saber o que há de comum entre os movimentos, onde estão as diferenças e as semelhanças, não preferir uma palavra à outra, um movimento a outro, mas traduzir dignidade e respeito por emancipação, criar inteligibilidade sem destruir a diversidade (SANTOS, 2007a).

Segundo Oliveira (2008), ao expandir o conhecimento às várias experiências existentes, faz-se necessária a tradução para que as diferentes identidades não sejam perdidas.

Esse procedimento de tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, concebido no Norte e imposto ao restante do mundo, onde estão três quartos das pessoas. É um processo distinto, e por isso o chamo a *Epistemologia do Sul*, que tem consequências políticas – e naturalmente teóricas - para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana (SANTOS, 2007a, p. 41).

A Sociologia das Emergências propõe o conceito de “ainda não”, permitindo que a realidade

ade não se restrinja ao que já existe, mas que possa emergir possíveis ainda não realizados (OLIVEIRA, 2008). A ampliação do presente e a contração do futuro possibilitam que a realidade seja modificada, melhor aproveitada. De modo que as experiências não realizadas, mas idealizadas, possam ter tempo de acontecer e as possibilidades de trabalho com os alunos com deficiência ainda possam ser concretizadas. A razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presentes experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência (p.39).

Santos (2007b) propõe confrontar essa cultura dominante através da Sociologia das Ausências, por meio de uma ecologia dos saberes que reconhece a importância da interação entre os conhecimentos, considerando as experiências produzidas pela ciência moderna. Através da interação entre as experiências, explorar a pluralidade de saberes “dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas (p. 88)”.

Ramos (2011) nos auxilia a entender a associação entre as duas sociologias, pois

[...] a Sociologia das Ausências busca expandir o domínio das experiências sociais já disponíveis, e a Sociologia das Emergências prolonga o domínio das experiências sociais possíveis. A associação dos campos de atuação está justamente em pensar que, quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo, mais experiências serão possíveis no futuro (p. 34).

Recorrendo ao conceito de ecologia de Santos (2007a), utilizamos, neste estudo, a ecologia dos saberes, a ecologia das temporalidades e a ecologia dos reconhecimentos por se constituírem processos de descoberta e tentativa de compreensão de algo que já existe, neste caso, os saberes-fazeres que se potencializam no espaço das SRMs, e toda dinâmica que envolve estas ações. Pois, “[...] o objetivo da Sociologia das Ausências é revelar a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais e dar crédito a esse conjunto por resistência à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (RAMOS, 2011, p. 43).

Elegemos a Ecologia dos Saberes por indicar a transformação da ignorância em saber aplicado através da identificação de contextos e práticas em que cada saber opera e supera a ignorância (OLIVEIRA, 2008). Para que o saber científico possa dialogar com os diferentes saberes produzidos a partir das experiências adquiridas na escola e especificamente também nos espaços específicos das SRMs do município de São Mateus, considerando “[...] o que determinado conhecimento produz na realidade, sua intervenção no real (SANTOS, 2007a, p. 33)”. Necessitamos dos dois tipos de conhecimento para compreender o vivido na sala de aula e no serviço de apoio ofertado nas SRMs do município, buscando o tipo de saber que tais espaços produzem, considerando os conteúdos trabalhados, além dos caminhos elegidos para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência e as possíveis estratégias adotadas para construir uma prática.

Outra ecologia importante para nossa investigação é a das temporalidades, que supõe a relativização do tempo linear, a valorização de outras temporalidades através da libertação das práticas sociais de seu estatuto de resíduo da sociedade (OLIVEIRA, 2008). Entendemos como trabalhar com o aluno com deficiência e também com o professor especializado de forma que eles não sejam reconhecidos como resíduo. Para isso, torna-se necessário reconhecer que o aluno com deficiência tem um tempo de aprendizagem diferente dos alunos sem deficiência e

que ele é tão aluno como todos os outros, pois “[...] embora haja um tempo linear, também existem outros tempos [...]” (p.33), ou seja, diferentes tipos de temporalidades, assim como modos diferentes de estar no mundo. Garantir a formação continuada do professor do atendimento educacional especializado e a valorização do trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor da sala de aula comum se constitui, em nossa compreensão, em uma estratégia para sair desta posição de resíduo, favorecendo práticas na perspectiva inclusiva.

Concordamos com Effgen quanto à questão da formação continuada do professor, pois

[...] entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer (2011, p. 181).

Nesse sentido, torna-se importante compreender

[...] a importância de conhecer as diversas formas de pensarmos o tempo e, dessa forma, buscar, a partir da ecologia das temporalidades a aceitação de que, apesar de esse sujeito ocupar um *espaçotempo* diferente na sociedade, ele é um cidadão e, com isso merecedor de todos os seus direitos (RAMOS, 2011, p. 39).

A Ecologia dos Reconhecimentos indica uma nova articulação que dê lugar às diferenças. Portanto, as diferenças subsistem sem desigualdades e sem hierarquias, assim torna-se preciso superar através de uma nova articulação entre o princípio da igualdade e da diferença, do reconhecimento recíproco (OLIVEIRA, 2008). Trazendo essa ecologia para nossa pesquisa, ela sugere reconhecer o aluno com deficiência como alguém que pode aprender e valorizar as SRMs como um espaço de potência junto com a sala de aula comum. “Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (SANTOS 2007a, p. 35). A hierarquia produzida na relação “aluno ideal” e aluno com deficiência geram distâncias entre os diferentes modos de constituição como sujeito e saberes distintos. Portanto, “a dissociação do significante ‘diferença’ de conceitos como desigualdade e inferioridade pressupõe a construção de um novo olhar sobre os

sujeitos e sobre a condição humana. A educação inclusiva propõe, justamente, essa mudança de eixo compreensivo e conceitual” (VASQUES, 2003, p. 57).

Nesse sentido, Ramos (2011) recomenda:

Olhar esse sujeito a partir da lógica do reconhecimento significa contrapor à lógica da monocultura da naturalização das diferenças. Ela procura uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abre espaço para a possibilidade de diferenças iguais. A hierarquia, nesse caso, deve se submeter a uma etnografia crítica, que consiste em desconstruir tanto a diferença como a hierarquia. (p. 40).

Ressalta ainda que nesse caso, “a questão que se presentifica é como tornar esse sujeito da Educação Especial valorizado nas suas possibilidades e torná-lo num sujeito produtivo – não no sentido capitalista do termo – mas como sujeito de aprendizagem” (RAMOS, 2011, p. 42). Favorecendo para que os alunos com deficiência tenham possibilidades de ser sujeito de sua vida e ator social, tendo poder sobre os processos de decisórios.

O uso da Sociologia das Ausências na pesquisa em educação permite a ampliação das práticas escolares não reconhecidas, tirando-as da inexistência e inferioridade às quais vem sendo submetidas, uma vez que estas são muitas vezes olhadas como faltantes em cientificidade. A valorização das singularidades e das formas diferentes de estar no mundo revelam o saber-fazer que permeia os espaços da educação como potência, contribuindo para a emancipação social no sentido do processo educativo e, também, da transformação social (OLIVEIRA, 2008).

Ainda nos apoiando em Santos (2007b), trazemos o conceito de linhas cartográficas abissais reconhecidas como linhas de distinções visíveis e invisíveis, que dividem a realidade social em dois universos distintos: o deste lado da linha e o do outro lado da linha. Nesta divisão, o outro lado da linha desaparece como realidade, torna-se inexistente, sendo produzido como inexistente.

Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica

fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (p. 71).

O presente do outro lado da linha não é considerado como existente, assim também como todas as experiências e práticas. Quem está situado do outro lado continua invisivelmente excluído. Podemos perceber a linha abissal que separa as diversas expressões que se manifestam no ambiente escolar. As formas de exclusão são agravadas pelos limites impostos pela linha abissal.

É preciso um pensamento pós-abissal que reconheça “[...] a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico (SANTOS, 2007b, p. 85)”, que rompa com o que está posto, crie um novo pensamento, um pensamento alternativo.

Na dinâmica que envolve a escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, nas escolas do município de São Mateus, podemos perceber a existência desta linha imaginária que determina a direção das práticas inclusivas dentro da escola, através das relações construídas, a equipe responsável por esses alunos, o método de ensino e aprendizagem, o currículo trabalhado com tais alunos, o espaço-tempo destinado a eles, assim como o sentido da perspectiva de inclusão impresso no cotidiano das experiências destas escolas.

[...] quando trazemos a tona a questão da escolarização dos alunos da Educação Especial percebemos que ainda hoje a sociedade olha para esses sujeitos como “inferiores” e com isso se vêem segregados ou mesmo em espaços diferentes dos sujeitos ditos “normais”. (RAMOS, 2011, p. 40).

Essa linha abissal, invisível, separa o conhecimento que acontece na sala de aula comum e o conhecimento que acontece nas SRMs; separa os alunos com deficiência dos demais alunos; o currículo da sala de aula comum do planejamento do atendimento educacional especializado; os professores que detêm o saber, os professores das SRMs daqueles considerados não qualificados, os professores da sala de aula comum; separa os profissionais responsáveis pela aprendizagem do aluno com deficiência da comunidade escolar, ou seja, quem tem a responsabilidade pelo aluno com necessidade especial de quem não se considera parte deste

processo; separa a gestão da Educação Especial do município de São Mateus dos outros setores do município, como se sozinho fosse possível lidar com o que está posto na realidade.

Os conhecimentos sustentam práticas e maneiras diversas de estar no mundo, elas acontecem em diferentes espaços-tempos e, ao se constituírem como locais, como vem ocorrendo, são consideradas irrelevantes ou inexistentes pelo conhecimento abissal por não gerarem experiências globais a partir do conhecimento moderno. Assim, procuramos reconhecer o município de São Mateus como um local, bem como as práticas desenvolvidas nas SRMs como um conhecimento válido e legítimo.

Para que a escola seja lugar da diferença, é preciso que se aceite o erro como constitutivo do processo de aquisição do conhecimento. No mundo capitalista, o erro é, na maioria das vezes, tomado como fracasso, por isso gera exclusão. O erro é inevitável e deveria ser usado para levar o aluno a refletir sobre seu processo de aquisição de conhecimento. Nesse caso, a escola não poderia seguir a mesma lógica capitalista da produção. No discurso, isso parece muito fácil, mas, para que se efetive como prática de reflexão e aprendizagem, as formas de avaliação e de correção do erro precisariam ser diferentes das aplicadas na maioria das vezes. Esse seria um trabalho da escola como um todo, que se inicia na sala de aula, no trabalho escolar, e continua na escola nos momentos “livres”, nas atividades extraclasse, na forma de encaminhar as questões disciplinares, nas reuniões com pais, enfim, em todos os âmbitos relacionados às práticas educativas (GIVIGI, 2007, p.71-72).

A segregação social dos excluídos divide, por meio da linha abissal, os espaços a serem ocupados por cada lado. A parte vulnerabilizada, e, assim, a mais frágil, não é reconhecida como parte do processo, mas ela grita pelo reconhecimento e questiona sua existência seus direitos e deveres como todo cidadão. Assim, através da luta dos excluídos, a Educação Especial e todos os seus avanços em busca de uma educação para todos, estão sendo conquistados.

“O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída (SANTOS, 2007b, p. 84)”. Construir uma sociedade que assuma as diferenças como essenciais à democracia e seja capaz de erguer uma cultura baseada na diversidade, na igualdade entre os diferentes grupos socioculturais.

A exclusão vai depender da existência ou não de uma linha abissal, e, enquanto essa linha definir a exclusão, não serão possíveis práticas emancipatórias que defendam “novas formas de integração social no seio de comunidades que buscam negociar com suas diferenças internas, entendendo a diversidade como um potencial e não como um problema (Oliveira, 2008, p. 131)”.

A esse respeito, Prieto (2003) aponta que com a crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns

tem-se intensificado a necessidade de ampliação das produções teóricas que nos auxiliem a compreender as diferentes possibilidades de organização curricular e demais alterações recomendadas, exigidas ou passíveis de realização para melhor atender à diversidade de características de aprendizagem dos alunos. Esse é um dos papéis das universidades que podem, assim, contribuir para que a qualidade de ensino possa ser alcançada (p. 7-8).

Nessa linha de pensamento, um conceito fundamental da perspectiva do autor é o conceito de tradução, no qual ele considera que a ampliação do presente traz uma diversidade de experiências que precisam ser compreendidas a partir das experiências anteriores. O trabalho de tradução permite torná-las inteligíveis, ou seja, acessíveis e abertas, assim, enriquecendo estas práticas. No interior das escolas, o trabalho de tradução estabelecer um diálogo voltado aos saberes e práticas diferentes, favorecendo a inclusão e as diferentes temporalidades.

De acordo com Ramos (2011), “esse trabalho reside em que só por meio da inteligibilidade recíproca e conseqüente possibilidade de agregação entre saberes não hegemônicos é possível construir a contra-hegemonia” (p. 47).

Esse trabalho incide sobre os saberes aplicados, transformando-os em práticas e materialidades. Para além disso, o Trabalho de Tradução das práticas é importante entre práticas não hegemônicas, uma vez que a inteligibilidade entre elas é uma condição da sua articulação recíproca – uma condição da conversão das práticas não hegemônicas em práticas contra hegemônicas (p. 47).

Assim, por meio da tradução, buscamos desvelar, traduzir novos significados, novos sentidos acerca da escolarização de alunos público alvo da educação especial, tanto

no que tange a sala de aula comum quanto ao atendimento educacional especializado realizado nas SRMs, permitindo compreender as práticas vivenciadas e as existências destes espaços, bem como os sentidos da perspectiva de inclusão escolar. Aqui, entendida dentre outros aspectos como as possibilidades de trabalhar o mesmo currículo com todos os alunos. Deste modo, concordamos com Santos ao dizer que “é necessário não preferir uma palavra a outra, mas traduzir dignidade e respeito por emancipação ou por lutas de classes, ver quais são as diferenças e quais as semelhanças” (2007a, p. 40).

Segundo Oliveira, a partir da tradução, é possível “[...] um diálogo permanente entre as diferentes formas de estar no mundo, de nele viver e de entendê-lo para que possam ser encontrados e criados mecanismos e modos de interação que permitam outras existências [...]” (2008, p.98). A pluralidade cultural em nossas escolas não pode ser tratada como secundária, constitui nossas formas de ser, de viver, de compreender e de explicar o mundo. A escola absorve todo esse movimento de reestruturação envolvendo as diversas culturas e o seu lugar como transmissora do conhecimento institui potência à tradução.

Não só do entendimento e valorização das experiências disponíveis, como também das possíveis, na medida em que pode, a partir mesmo das experiências já disponíveis, praticadas nos diferentes cotidianos escolares e ignoradas pelos educadores e pesquisadores atrelados à razão metonímica, multiplicar essas experiências ao compreendê-las como pistas e sinais de um fazer pedagógico futuro mais emancipatório e transformá-las crescente e gradativamente (OLIVEIRA, 2008, p. 99).

Assim, Ramos (2011) acrescenta que

Podemos dizer, então, que o Trabalho de Tradução é complementar da Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências. Ele é simultaneamente um trabalho intelectual e político, mas também é um trabalho emocional, porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente de dado conhecimento ou de uma dada prática. É um trabalho transgressivo que, como o poeta nos ensinou, vai fazendo seu caminho caminhando (p. 47).

Diante do exposto, entendemos que existem desafios postos à escola quanto à proposta da educação inclusiva, desafios que consistem na organização, em reestruturar valores antigos e que mexem com valores pessoais. Para a escola

incluir essa heterogeneidade de alunos com diferentes necessidades no processo de aprendizagem requer “[...] inovações metodológicas e didáticas na sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços da escola, com vistas a atender crianças e jovens provenientes de culturas cada vez mais diversificadas nas complexas sociedades atuais” (JESUS, 2006a, p. 98).

5 O CAMINHO DA PESQUISA E A CARACTERIZAÇÃO DE SEUS ASPECTOS

Neste capítulo discutiremos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, a trajetória metodológica, os participantes envolvidos, cenário local e procedimentos para a coleta e análise dos dados, entendendo que “as escolas e as salas de aula são ambientes sociais complexos em que interagem, de várias maneiras, grupos de pessoas que têm suas histórias pessoais, identidades, personalidades, crenças, valores, interesses e experiências [...] (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 11)” e que essa diversidade afeta diretamente o ensino e aprendizagem desses alunos, portanto “[...] a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p. 18).

O estudo tem início a partir de nossa inserção no grupo de pesquisa do ONEESP grupo da região Norte, onde iniciamos uma aproximação com a temática que envolve o atendimento educacional especializado e as SRMs, participando dos encontros com as professoras especialistas dos municípios envolvidos na pesquisa e como moderadora do grupo focal, composto pelas professoras especialistas da rede municipal de ensino do município de São Mateus.

Nossa opção pelo desenvolvimento da pesquisa na rede municipal de ensino do município de São Mateus se deu pelo envolvimento na pesquisa do Observatório Nacional e pelo interesse em conhecer como vinha sendo organizado o serviço de apoio ofertado nas SRMs na rede municipal, portanto entendemos não ser possível trabalhar com as duas redes para este momento.

Os caminhos metodológicos delineados nesta pesquisa apontam para uma abordagem qualitativa que, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 73), “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”, considerando os espaços de interação e as situações vividas neste contexto.

Este é um trabalho qualitativo, tendo como escolha metodológica o estudo de caso do tipo etnográfico que apresenta como “uma das vantagens do estudo de caso [...] a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2005, p.33).

Diante dos movimentos realizados nos grupos focais, colocamo-nos a traçar os objetivos da nossa pesquisa pensando em contemplar nosso interesse de estudo. Elegemos, para o desenvolvimento deste estudo, realizar a metodologia em dois momentos que, embora não sejam distintos, são movimentos que acontecem separadamente e que se completam por meio da aproximação com o objeto de nosso estudo, neste caso, o atendimento educacional especializado a partir de uma SRMs de uma escola da rede municipal de ensino do município de São Mateus.

Delineamos o caminho da pesquisa passando por dois momentos, que se entrecruzaram e estão, assim, organizados:

Primeiro momento: trazemos as narrativas das professoras especialistas do município de São Mateus participantes do grupo focal e as entrevistas das professoras das SRMs do município. O conjunto de dados deste momento, ou seja, as narrativas das professoras especialistas da rede municipal de ensino do município de São Mateus nos auxiliam a entender o cenário da educação especial no município. Por meio do olhar das professoras especialistas compreendemos como as práticas cotidianas estão organizadas e as suas impressões acerca do trabalho que veem desenvolvendo no município.

Segundo momento: tendo composto o cenário da educação Especial no município, elegemos uma SRMs, dentre as sete existentes na rede municipal, para acompanharmos as práticas cotidianas. Portanto, iniciamos a observação no contexto da “EMEF Cricaré¹¹” acompanhando o caso de um aluno com autismo, síndrome de Asperger, no que tange o atendimento educacional especializado e a

¹¹ O nome das escolas e dos professores citados ao longo desta pesquisa são todos fictícios.

inserção do aluno nos espaços escolares. Nossas observações e anotações no diário de campo e entrevistas nos auxiliaram a compreender o vivido no contexto escolar e o vivido no atendimento educacional especializado.

A escolha por acompanhar o caso do aluno Heitor aconteceu de forma coletiva, sem nossa intervenção. Decidimos escolher o nosso campo de observação entre uma das escolas em que estivessem atuando as professoras de SRMs participantes do grupo focal. Como na visita a SRMs da escola “Cricaré” as professoras se mostraram interessadas em que retornássemos ao espaço para continuar a pesquisa, investimos em continuar por esse caminho. Em um dos encontros do ONEESP conversamos com a professora do atendimento educacional especializado, Andressa¹², e sobre a possibilidade de observarmos a SRMs onde atuava. Neste momento a professora se colocou como uma parceira, aceitando participar da pesquisa e sugeriu o acompanhamento do caso de um aluno com síndrome de Asperger que havia entrado em sua escola naquele ano. Relatou que tal fato causou grande impacto na comunidade por ser uma síndrome ainda pouco conhecida pela escola, sendo a primeira experiência da escola com o autismo. Assim, colaborativamente a pesquisa foi ganhando novos contornos possíveis.

Seguiremos relatando mais detalhadamente a organização e desenvolvimento desses momentos em que realizamos o mapeamento do serviço de apoio ofertado pelas professoras especialistas da rede municipal de educação e o aprofundamento do caso de uma sala de recursos multifuncionais.

Primeiro momento

No primeiro momento, participamos do grupo focal composto pelas professoras especialistas da rede municipal e visitamos as sete salas de recursos que compõem a rede municipal de Educação Especial do município de São Mateus, onde entrevistamos as dez professoras atuantes no atendimento educacional

¹² Na sala de recursos da EMEF Cricaré atuam duas professoras especialistas, Gisele e Andressa. Esta última se afastou das suas atividades na escola por motivo de saúde no início da nossa pesquisa, retornando somente no final, mas participou do grupo focal do ONEESP.

especializado em SRMs, com o objetivo de traçar o cenário da Educação Especial dessa rede de ensino. Faz-se importante destacar que no grupo focal contamos com a presença de três professoras atuantes em SRMs e cinco professoras especialistas do município que trabalhavam no serviço de apoio de itinerância. Já nas entrevistas, participaram as dez professoras atuantes em SRMs do município, incluindo as três professoras participantes do grupo focal. Utilizamos como fonte de dados as narrativas das professoras especialistas para compreendermos a cotidianidade do município de São Mateus.

Através do mapeamento, pretendemos, por meio de um olhar mais amplo, entender como se constituem as SRMs/SRs e como elas têm se organizado até este momento na Educação Especial do município de São Mateus. Para este momento, elegemos como procedimentos metodológicos para levantamento de dados: grupo focal e entrevista.

Como a técnica do grupo focal foi a abordagem metodológica eleita nos estudos do ONEESP e, organizada para ser trabalhada com os professores das SRMs das regiões participantes da pesquisa, este foi o seu primeiro momento, onde trabalhamos com os professores especialistas, especificamente com o grupo focal dos professores do município de São Mateus. Esta estratégia metodológica possibilita “[...] dar voz aos sujeitos, estabelecer interações entre os mesmos e, subsidiada por suas falas, compreender os sentidos [...]” (BELLOTTI, 2010, p. 38).

Durante os encontros dos grupos focais do município de São Mateus acompanhamos os diálogos e lançamos perguntas voltadas para o nosso objetivo de estudo, com a intenção de ampliar o discurso e compreender a trajetória destes profissionais, a formação e sua inserção no atendimento nas SRMs, qual o lugar dos professores especialistas dentro da escola, a existência ou não de um trabalho em parceria com o professor da sala de aula comum e os sentidos deste espaço de inclusão no contexto da escola, entre outros aspectos. Ao longo do grupo focal ficou claro para nós pesquisadores que “[...] a prática da escuta configurou-se como um processo de formação, pois ao escutarem os seus pares, [...] passaram a refletir

sobre suas próprias práticas instigando assim a busca pelo conhecimento” (GONÇALVES et al, 2012, p. 10).

A técnica do grupo focal revela-se uma ferramenta para coleta de dados que possibilita ao pesquisador ouvir outras falas e sentidos, uma maior aproximação com os dados coletados, podendo ser checados no momento em que são transmitidos. Com a contribuição do grupo focal formado pelos professores especialistas, compreendemos o processo de inclusão dos alunos atendidos a partir das vivências e percepções destes professores atuantes nas escolas da rede municipal de ensino do município de São Mateus. Concordamos com Gonçalves et al, ao dizer que a “[...] vivência do grupo focal favoreceu a cada professor conhecer e reconhecer no eu e no outro uma pessoa com dúvidas, frustrações, imperfeições, caminhos, novos caminhos, permitindo ver no outro um companheiro” (2012, p. 9).

Ainda neste momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de SRMs, que admite “[...] exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.169), com a intenção de conhecer o funcionamento das últimas, a metodologia adotada, os equipamentos e materiais didáticos utilizados, o espaço físico ocupado, a quantidade de alunos atendidos, as deficiências dos alunos atendidos, a existência ou não de uma rede intersetorial de acompanhamento disponível a esses alunos. A entrevista “possibilita manter um contato direto permitindo investigar fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos” (SZYMANSKI, 2004. p. 11).

Num segundo movimento, antes de adentrarmos o campo de pesquisa das escolas do município e das SRMs, realizamos o procedimento de apresentação da pesquisa à gestora da Educação Especial do município em exercício, mediante documento formal, e solicitamos autorização para fazermos contato com as professoras e agendamento das visitas. Prontamente, a gestora fez contato por e-mail e telefone com a direção das escolas e com as professoras especialistas informando da nossa visita. Após a escolha da Escola “Cricaré” para observação, realizamos o mesmo

procedimento, a diretora foi informada e também os professores da sala de recursos e sala de aula regular.

Este procedimento possibilitou que entrássemos no campo evitando que fôssemos considerados um “estranho”, tendo o respaldo da Secretaria de Educação e afirmando a confiabilidade de nossa pesquisa. Desse modo, é importante que o pesquisador “[...] se apresente aos elementos do grupo sem maiores disfarces [...]” (VIANNA, 2007. 41).

Elencamos como um dos objetivos deste estudo compreender as redes existentes e como estas se articulam para garantir um atendimento aos alunos com deficiência. Pensar na ideia de redes requer pensar em articulações, conexões, parceria, ou seja, todas as ações complementares que garantam a participação dos alunos com deficiência nos processos de vida, contribuindo para melhorar as suas relações no espaço da escola.

Buscamos também entender o acompanhamento realizado nas diferentes formas de manifestação das redes, seja por meio de unidades de saúde, programas sociais, instituições especializadas e outros setores do município.

As redes podem ser constituídas por agentes filantrópicos, setor público, setor privado, comunidades, profissionais, serviços e programas sociais. Diferentes formas de manifestação das redes - homogêneas, em articulação - podem ser reinventadas de acordo com o contexto em que surgem, sendo que no espaço da educação, mais especificamente para os alunos com deficiência, as redes podem representar outra possibilidade de apoio que, em conjunto com práticas inclusivas, favorecem as subjetividades.

Segundo momento

O segundo momento do estudo se deu na Escola “Cricaré” tomando como *lócus* a escola, a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais.

O estudo de caso do tipo etnográfico se justifica por apresentar características pertinentes aos objetivos propostos nesta pesquisa: “entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo se faz ideal” (ANDRÉ, 2005, p. 29). Assim, entender a dinâmica que envolve os alunos atendidos na SRM’s de uma escola da rede municipal de educação do município de São Mateus constitui-se o caso desta pesquisa, mais especificamente acompanhar as práticas que envolvem o aluno com autismo no contexto da Escola “Cricaré”. Ressalta-se, ainda, outro caráter relevante por ser “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19).

A Escola de Ensino Fundamental “Cricaré” está localizada em um bairro periférico e residencial, atendendo a cerca de 1.348 alunos do ensino fundamental, séries iniciais e finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No turno matutino temos 19 turmas do 6º ao 9º ano, no turno vespertino 19 turmas do 1º ao 6º ano e no turno noturno 10 turmas de 1º ao 8º ano, alunos da EJA. O trabalho pedagógico da escola é coordenado por quatro supervisores pedagógicos que acompanham as ações de 54 professores que atuam nos três turnos de atendimento. Na escola, atuavam duas diretoras, sendo uma adjunta, quatro coordenadores de turno, cinco auxiliares de secretaria, além de uma profissional responsável pela biblioteca e um auxiliar de biblioteca. Os trabalhos de manutenção, limpeza e alimentação eram desenvolvidos pela equipe de apoio. Também contam com o auxílio de duas professoras da Educação Especial, atuantes na SRMs, com uma professora Bidocente e quatro intérpretes de LIBRAS.

A sala de recursos multifuncionais da Escola “Cricaré”, sala tipo 1, foi implantada em 2010, funciona nos turnos matutino e vespertino em uma sala organizada dentro do espaço escolar, atendendo 27 alunos com necessidades educacionais especiais.

Iniciamos a observação participante na EMEF “Cricaré” compreendendo o período de 26 de julho a 04 de dezembro de 2012, totalizando 04 meses de observação.

A observação na escola envolveu duas frentes de trabalho: o espaço escolar compreendendo a sala de aula, as visitas informais à SRMs, os momentos no recreio, os encontros nos corredores, o momento do Hino Nacional e outras situações vivenciadas no contexto da escola e o Atendimento Educacional Especializado que acontece no espaço da SRMs.

No quadro abaixo tentamos evidenciar os momentos em que estivemos presentes na escola.

Quadro 1 – Quantitativo de número de visitas realizadas à Escola “Cricaré”.

OBSERVAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA CRICARÉ		
Espaços/momentos	Quem estava presente?	Número de observações/visitas
Atendimento Educacional Especializado	Professora da SRMs e aluno observado	08*
Visitas a SRMs	Professora da SRMs	13
Conversas com a bidocente	Professora bidocente	07
Sala de aula	Turma de alunos, professor, aluno observado, bidocente	03
Recreio	Aluno observado, bidocente, colegas	03
Em três momentos assistimos a apresentação do hino nacional (presente toda a escola, corpo docente, aluno observado e bidocente).		

* São realizados dois atendimentos de 50 minutos no mesmo dia.

Em um mesmo dia de visita estávamos presente em vários momentos e espaços da escola. Consideramos importante estabelecer um contato para aproximação com os sujeitos, para entender o cotidiano, como as relações se davam, e isto era acompanhado por conversas com os profissionais, tanto nos momentos do café quanto nos intervalos das aulas.

Neste contexto, que aos poucos fomos nos inserindo considerando que a escolha do estudo de caso do tipo etnográfico requer sensibilidade do pesquisador, isso porque ele precisa estar atento ao contexto que está sendo estudado, às variáveis, às pessoas, aos comportamentos (ANDRÉ, 2005). O pesquisador precisa ser sensível

para identificar o momento certo para se posicionar, manter-se em silêncio e até mesmo retirar-se do ambiente, quando for necessário.

Para empreender a investigação lançamos mão da observação participante, do registro em diário de campo e de entrevistas.

As ferramentas eleitas permitiram uma aproximação com o universo estudado, um contato direto com o aluno atendido na SRMs, para se aproximar do seu modo de ser, pensar e se colocar no mundo, as interações culturais e costumes. Segundo André (1995, p. 37), “a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”.

A partir da observação e do convívio com as pessoas que fazem parte do contexto estudado, definimos os participantes das entrevistas. Compreendemos que, para alcançar os objetivos propostos neste segundo momento, era necessário recorrer, além das entrevistas com os professores especialistas, a outros possíveis sujeitos que pudessem contribuir neste processo.

Portanto, realizamos entrevistas com outros sujeitos para entendermos a história do aluno e as práticas cotidianas que envolvem a aprendizagem e inclusão do mesmo na Escola “Cricaré”, sendo estas: a professora da SRMs, a professora bidocente, a professora da disciplina de Língua Portuguesa, a professora da disciplina de História do Brasil, o professor da disciplina de Matemática, a diretora da escola, a supervisora da turma do aluno e a mãe do aluno.

Entendemos que para a escolha dos participantes a serem entrevistados precisamos primeiro ter familiaridade com o campo de pesquisa, pois, na medida em que vamos interagindo no ambiente, conhecemos as pessoas-chave para a entrevista, que possam melhor contribuir para o estudo. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 166), “[...] as entrevistas podem ser consideradas como “uma conversa com um propósito” [...]”. Para o registro das entrevistas, utilizamos gravador e anotações durante o seu desenvolvimento e após o término das mesmas.

Depois de elaborarmos o roteiro das entrevistas, solicitamos a opinião da professora da SRMs, Gisele, sobre sugestões de temas que pudessem ser abordados durante a entrevista e que constituíssem também seu interesse. Deste modo, a partir das vivências construídas no coletivo fomos pensando nos rumos que queríamos dar à pesquisa, garantindo este espaço para manifestações.

Neste momento da investigação, buscamos conhecer as práticas pedagógicas do atendimento educacional especializado, o atendimento na SRMs, a organização dos tempos e dos espaços, a proposta curricular da escola com relação a esse serviço de apoio, quem é o aluno e como se deu o processo de ser aluno da SRMs, a história familiar, a relação entre atendimento educacional especializado e sala de aula, a inserção do aluno observado na turma, o recreio, os objetivos traçados pelos professores especializados para o desenvolvimento de suas propostas pedagógicas, o acompanhamento voltado a esse aluno, bem como observar como eles sentem o processo de inclusão desse aluno e as estratégias adotadas pela escola para uma proposta inclusiva.

As entrevistas nos permitem escutar as impressões dos sujeitos quanto ao contexto escolar e as práticas cotidianas vivências/praticadas. Nos apoiamos em Barbier (2004) para entender tal sentido.

Saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender do interior' as atitudes e os componentes, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos [...]. A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está 'presente', quer dizer, consistente (p. 94).

A observação participante “admite que o pesquisador tenha sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-o e sendo por ela afetado”, (ANDRÉ, 2005, p. 26). Permite estar com o outro no que está sendo vivido, sabendo que a presença do pesquisador afeta o grupo ao mesmo tempo em que ele também é afetado. A observação participante permite acompanhar os movimentos nos cotidianos escolares, assim, neste estudo, observar e vivenciar a SRMs de uma escola da rede municipal de ensino do município de São Mateus.

Na observação participante, o pesquisador tem a possibilidade de entrar no mundo social dos envolvidos e ser membro deste grupo. Com esta técnica, ao tentar entender a realidade social, o pesquisador não tem tantas possibilidades de conferir a sua realidade ao meio estudado. Também é muito mais difícil para as pessoas observadas mentir ou enganar o observador pesquisador (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Consideramos a utilização do diário de campo para registro dos acontecimentos que emergiram no contexto da escola, nos atendimentos ao aluno com síndrome de Asperger, bem como os diálogos, reações e sentimentos, todo o movimento que possa de alguma maneira contribuir para o estudo.

Moreira e Caleffe (2008) consideram que os registros de uma pesquisa educacional proporcionam ao pesquisador uma narrativa, um quadro cronológico geral dos eventos, o registro de comportamentos e atitudes com a finalidade de constituir um corpus de conhecimento, sendo estas anotações as primeiras fases da análise de dados. Para André (2005), o pesquisador mantém um contato direto com as pessoas e registra, em seu diário de campo, a sua descrição, eventos e fatos interessantes, opiniões e falas, ou seja, as situações que se manifestam no cotidiano.

Desde o início da coleta de dados, tentávamos descobrir a dinâmica que envolvia as SRMs/SRs das escolas da rede municipal de ensino do município de São Mateus. Refletindo sobre as questões que emergiam através das narrativas e da observação no contexto escolar, procuramos ter uma escuta e um olhar sensível às questões levantadas por esses sujeitos e que sinalizavam para possibilidades de construção de uma escola que de fato atenda a todos.

Nosso objetivo foi contribuir com a rede municipal de ensino do município de São Mateus, mais especificamente com o setor de Educação Especial no que tange ao que está sendo vivenciado/praticado pelos professores especialistas do município quanto ao serviço de apoio que acontece nos espaços-tempos das SRMs. Para tanto, assumimos as narrativas como uma ferramenta que possibilite reflexões e discussões acerca do cotidiano desenhado por essas profissionais.

Nessa mesma direção, Gonçalves (et al, 2012, p. 11) comenta:

A vivência da reflexão desencadeia um movimento de avaliação em relação à prática pedagógica, instigando a descoberta, através de si e dos outros, da construção e desconstrução desse profissional muito novo no cotidiano escolar que é o professor de Atendimento Educacional Especializado.

A etnografia no estudo de caso requer “[...] um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos [...]”, tendo o pesquisador o objetivo de “compreendê-la [...], atento a seu contexto e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (ANDRÉ, 1995, p. 31). Portanto pela via do estudo de caso do tipo etnográfico vivenciamos um contexto onde estavam inseridos os sujeitos e situações complexas que permeiam a prática. Buscamos compreender os movimentos que constituem essas ações e por meio da pesquisa possibilitar um outro/novo olhar sobre os acontecimentos que se deram no cotidiano pesquisado.

Esses movimentos nos levam a concordar com Jesus ao defender a ideia de que,

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores (2006b, p. 206).

Deste modo, buscamos contribuir no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, através da produção de conhecimento que impulse novos rumos ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos na rede municipal de ensino do município de São Mateus.

6 SITUANDO UMA REDE: SÃO MATEUS E SUA HISTÓRIA

Para compreender o contexto em que se insere a nossa pesquisa e os momentos narrados/vivenciados a partir da escolha do nosso campo de investigação, torna-se fundamental conhecer o município de São Mateus, sua história, seu povo e sua cultura, para assim entendermos em que “terreno estamos pisando”.

Cabe ressaltar, também, a importância de conhecermos a composição da rede municipal de educação do município no âmbito municipal, estadual e federal, destacando os dados econômicos no que tange a educação da rede municipal de ensino do município de São Mateus.

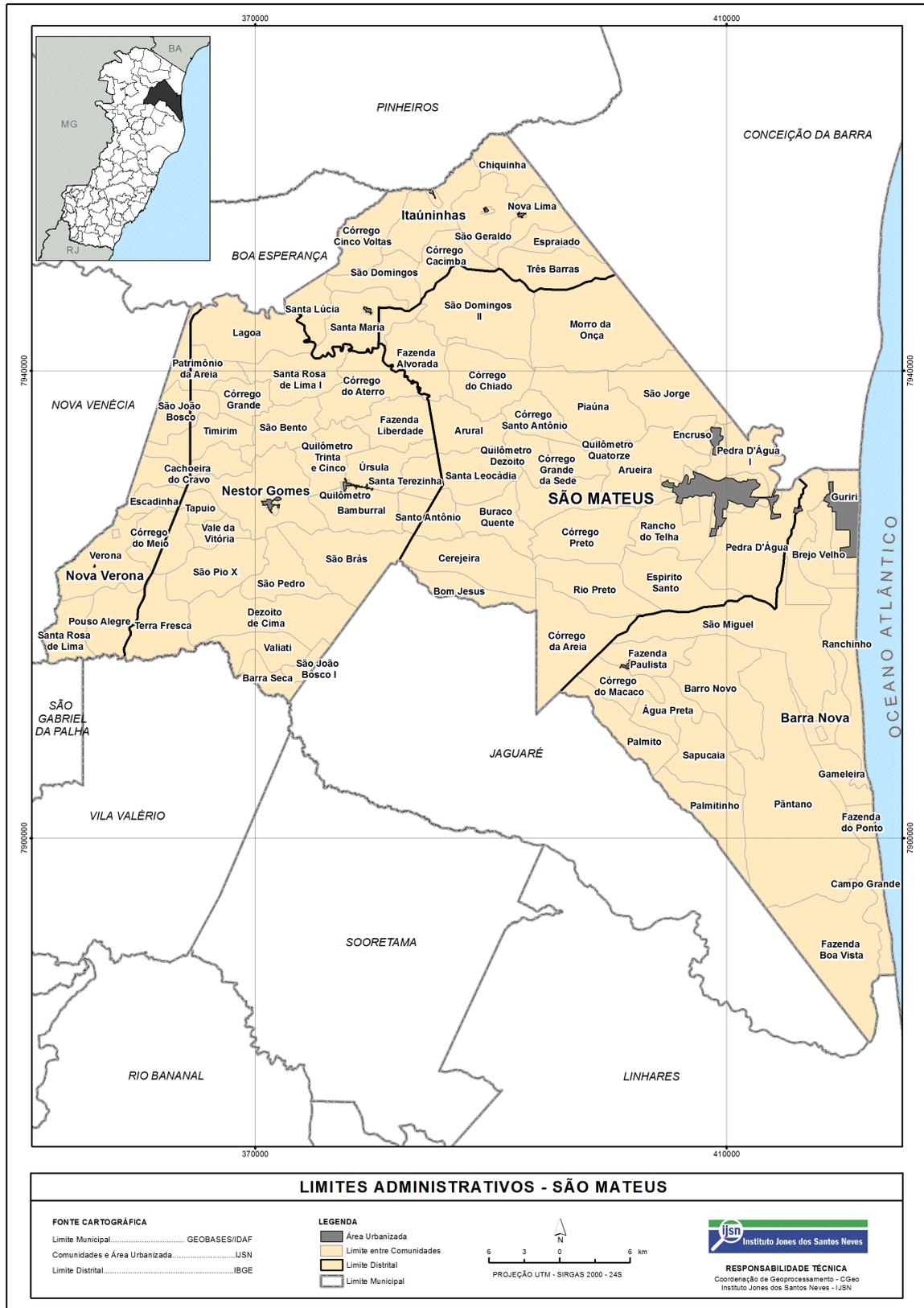
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

O município de São Mateus pertence ao Território Norte - ES e está localizado na Micro Região Extremo Nordeste do Espírito Santo, sendo a segunda maior extensão territorial do estado, com 2.343 km. Limita-se ao norte com os municípios de Boa Esperança, Pinheiros e Conceição da Barra; ao sul com São Gabriel da Palha, Vila Valério, Linhares e Jaguaré; a leste com o Oceano Atlântico e a oeste com Nova Venécia (INCAPER, 2011).

São Mateus é o segundo município mais antigo e o oitavo mais populoso do estado do Espírito Santo.

Possui cinco distritos: Sede, Nestor Gomes, Barra Nova, Nova Verona e Itauninhas. No município existem 10 assentamentos onde vivem cerca de 361 famílias (INCAPER, 2011).

Mapa 1 - Os limites administrativos do município de São Mateus.



Fonte: Ibge (2012).

Aspectos históricos, populacional e fundiários

São Mateus é um marco histórico no Estado. Antes da colonização estrangeira, o município de São Mateus foi habitado pelos índios Aymorés, que se concentravam às margens do Rio Cricaré, aonde os primeiros colonizadores portugueses chegaram ao ano de 1554 e se instalaram a margem direita do rio. A cidade recebeu o nome de São Mateus pelo fato de ter sido no dia 21 de setembro de 1556 (dia do evangelista São Mateus) que o padre José de Anchieta visitou a região em missão de catequese (HISTÓRIA, 2013).

O Porto de São Mateus teve grande importância no passado, pois nele desembarcava grande parte dos negros que vieram para o Brasil. Devido a isso é considerado o município com maior população negra do Estado. O porto de São Mateus também se tornou um dos mais importantes da costa brasileira por causa da produção de farinha de mandioca, café e madeira (HISTÓRIA, 2013).

No final do século XIX, após a abolição da escravatura, chegou ao Porto de São Mateus o primeiro grupo de imigrantes italianos que era composto por cerca de 50 famílias. Dessa colonização (índios, portugueses, italianos e africanos) herdou-se o folclore diversificado da região. A festa do “Reis de Bois” é uma festa folclórico religiosa, remanescente da Península Ibérica, realizada em São Mateus há mais de três séculos, caracterizada pela louvação aos Santos Reis, com representação da morte e ressurreição do boi. Há, também, o jongo, a capoeira, a festa de São Benedito, a Lira Mateense e o Festival de Teatro. Na culinária, destacam-se a “Moqueca de Judeu”, o beiju, a tapioca, a pamonha e condimentos. O artesanato tradicional mateense é mais voltado para as cestarias, peneiras, trançados, esteiras, panelas de barro e outros produtos com fins utilitários, sendo sua maioria de origem indígena (HISTÓRIA, 2013).

São Mateus possui 109.028 habitantes (IBGE, 2013). Em pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, divulgada no Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, São Mateus ocupa, em relação ao Espírito Santo, o 36º lugar (0,730), no ranking do I.D.H. - Índice de Desenvolvimento

Humano (PNUD/2000). Os índices avaliados foram: longevidade, mortalidade, educação, renda e sua distribuição.

Existem alguns projetos relacionados ao meio ambiente, podendo-se citar: Projeto TAMAR (na praia de Guriri) Projeto José Bahia (na Sede do município), que produz mudas de espécies arbóreas para reflorestamento. Está em fase de discussão a implantação de uma Unidade de Conservação no distrito de Barra Nova, no local onde antes existia uma estação ecológica (HISTÓRIA, 2013).

O município possui grande número de córregos e rios, destacando-se o Rio Cricaré, que nasce em Minas Gerais e deságua no município, sendo fonte de renda para centenas de famílias que vivem às suas margens (HISTÓRIA, 2013).

São Mateus tem representatividade no cenário de movimentos de luta pela terra no Estado, sendo sede regional da Comissão Pastoral da Terra – CPT; participando ativamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, através da Cooperativa Central de Assistência Técnica – CCA e do CEFORMA (antigo CIDAP); além de ter representação do Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, cuja sede se situa em São Gabriel da Palha. Atualmente dois movimentos estão se destacando nas lutas pela terra no município, o Movimento Quilombola, que luta pela demarcação do Território Quilombola, e o Movimento Paz no Campo - MPC, formado por proprietários de terras pleiteadas pelo movimento negro (INCAPER, 2011).

Possui atividades econômicas diversificadas. A sustentação econômica se baseia principalmente no comércio, sendo o principal centro comercial do extremo norte do estado, e na produção petrolífera. Existem mais de 150 poços em produção e um campo marítimo, a Plataforma de Cação, onde são produzidos 2.800 barris de petróleo/dia, correspondendo a 23% da produção total do Estado (INCAPER, 2011).

O município apresenta um PIB per capita de R\$11.112,00, de acordo com o IBGE (2006). O setor agropecuário de São Mateus é bastante diversificado, gerando R\$97.682.000,00 de valor bruto da produção. O escoamento da produção

agropecuária é feito para os mercados estadual e de estados vizinho, como Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais, sendo que alguns produtos, como café, noz de macadâmia e especiarias são destinados ao mercado externo. O município conta com um Mercado Municipal onde são comercializados produtos da agricultura familiar, através de intermediários locais. Outro canal de comercialização é a “Feira Agroecológica”, realizada semanalmente, onde se comercializa produtos orgânicos e outros produzidos conforme normas da associação que a compõe. As principais atividades econômicas do município são agropecuária, indústria, comércio e serviços (INCAPER, 2011).

O símbolo de São Mateus e o principal cartão postal do município é a Igreja Velha, localizada na parte alta da cidade. Sua construção iniciou-se na primeira metade do século XIX, por escravos negros a mando dos jesuítas, e foi paralisada em 1853, por decisão da Câmara Municipal. A base da obra é de argamassa de óleo de baleia e cal. O Sítio Histórico do Porto de São Mateus, um conjunto de prédios construídos às margens do rio São Mateus, a partir do final do século XVIII, sendo sua maioria do século XIX. A construção desses prédios deu origem a um grande aglomerado de casas em torno de um largo que servia como terreiro para a carga e descarga dos navios que aportavam em São Mateus (HISTÓRIA, 2013).

O município possui cerca de 40 km de costa, destacando-se as praias de Guriri e Barra Nova, bastante procuradas por turistas provenientes de diversas regiões do país, principalmente Minas Gerais. Outro atrativo é a Meleiras, um antigo povoado de pescadores nativos, descendentes indígenas e dos primeiros colonizadores. Também, nas margens do rio Cricaré existe um sítio arqueológico com cerâmica tupinambá (HISTÓRIA, 2013).

6.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

Atualmente a rede de ensino municipal do município de São Mateus possui 106 escolas e 20.904 alunos matriculados (ESCOLAS, 2013).

O **ensino fundamental** no município de São Mateus conta com 11 escolas na rede estadual, **69 escolas na rede municipal** e 07 na rede privada. Tem respectivamente, matriculados no ensino fundamental 4.277 alunos na rede estadual, **13.185 matrículas na rede municipal** e 1.283 na rede privada (ONEESP, 2012).

A tabela abaixo evidencia a rede pública de ensino do município de São Mateus:

Quadro 2 - Quantitativo de número de escolas que compõem a rede de educação do município de São Mateus.

REDE MUNICIPAL	MODALIDADE	Nº DE ESCOLAS
ÁREA RURAL	CEIM	11
	EMEF	6
	EMEIEF	2
	EPM*	29
	EUM**	11
TOTAL DE ESCOLAS	-	59
ÁREA URBANA	CEIM	27
	EMEF	20
TOTAL DE ESCOLAS	-	47
TOTAL NA REDE	106 ESCOLAS	
REDE ESTADUAL	MODALIDADE	Nº DE ESCOLAS
ÁREA RURAL	EEEFM	1
	EEPEF	2
	EEEF	1
TOTAL DE ESCOLAS	-	4
ÁREA URBANA	EEEF	2
	EEEFM	1
	EEEM	2
	EEEFM	4
TOTAL DE ESCOLAS	-	9
TOTAL NA REDE		13
REDE FEDERAL	MODALIDADE	Nº DE ESCOLAS
ÁREA URBANA	IFES	1
TOTAL NA REDE	-	1
TOTAL DE UNIDADES DE INSINO PÚBLICAS NO MUNICÍPIO		120

Fonte: Prefeitura Municipal de São Mateus, (2012).

* EPM - Escola Pluridocente Municipal (escola do campo que possui mais de um professor, podendo ter um ou dois turnos funcionando, com salas multisseriadas ou não).

** EUM - Escola Unidocente Municipal (escola do campo que possui apenas um professor e um turno com sala multisseriada).

Percebemos uma característica da educação no município com uma forte presença na área rural. Devido a grande extensão territorial do município, existem muitas comunidades organizadas em pequenos povoados, traço marcante no contexto da região, tal fato dificulta o acesso da equipe da educação da rede municipal para realizarem as visitas e acompanhamento das unidades, e se configura também como uma dificuldade dos alunos com deficiência em terem acesso ao serviço de apoio das SRMS. No caso de alunos dessas regiões, são atendidos nas SRMs da escola mais próxima da sua moradia. O que em muitos casos ainda demanda um grande percurso até chegarem à escola.

Na tabela abaixo trazemos a evolução das matrículas na Educação Especial na rede regular de ensino de São Mateus compreendendo o período de 2009 à 2012.

Quadro 3 – Quantitativo de número de alunos matriculados na Educação Especial entre 2009 e 2012.

PÚBLICO ALVO	2009	2010	2011	2012
Deficiência Intelectual	54	106	149	172
Deficiência Física	07	27	31	34
Deficiência Múltipla	11	11	19	22
Deficiência Auditiva	14	10	08	06
Surdez	04	08	15	25
Baixa Visão	20	22	23	27
Cegueira	01	01	02	05
Autismo	-	07	07	11
Síndrome de Asperger	01	02	02	04
Transtorno Desintegrativo da Infância	02	09	27	16
Altas Habilidades/Superdotação	01	-	-	-
TOTAL	115	203	283	322

Fonte: Prefeitura Municipal de São Mateus, (2012).

Percebemos um aumento constante na quantidade de alunos com deficiência intelectual matriculados entre 2010 e 2012 e, também no número de alunos com surdez que tem um aumento considerável no ano de 2012. Os dados reforçam a demanda de formação e profissionais para atender esses alunos.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva e transtorno desintegrativo da infância têm um decréscimo nos últimos anos, enquanto não há registro de alunos com altas habilidades/superdotação entre 2010 e 2012. O que sugere uma reflexão quanto as práticas adotadas pelo município para garantir o acesso, permanência e escolarização desses alunos na escola regular.

Quanto aos alunos com autismo e síndrome de Asperger, ocorrem aumentos pontuais nas matrículas, sinalizando a necessidade do município estar preparado para um crescimento desse público.

Ao longo do ano de 2013 a Secretaria de Educação prevê a implantação de mais quatro salas de recursos multifuncionais, sendo duas na área urbana e duas na área rural. O que consiste no movimento da Educação Especial em atender à demanda originada da região rural do município.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, das escolas da rede municipal de São Mateus, foi medido em 5,1 em 2011 (meta projetada de 4,7) nas turmas de 4ª série / 5º ano e índice de 4,4 (meta projetada de 4,4) para as turmas de 8ª série / 9º ano (IDEB, 2013).

No ano de 2012 foi computado o repasse no valor de R\$ 7.017.488,10 na área da educação do município. As ações destinadas a esse recurso no município de São Mateus estão quantificadas no gráfico e descritas na quadro, abaixo:

Gráfico 1: Valores gastos na área da educação no município de São Mateus



Fonte: Brasil (2013).

Quadro 4 - Relação de ações e valores gastos com recursos da área da educação do município em 2012

Ação	Total no Ano (R\$)
TODAS	7.017.488,10
1- Infraestrutura para a Educação Básica	1.804.855,50
2- Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica	1.685.892,00
3- Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica - PDDE	1.601.668,34
4- Implantação de Escolas para Educação Infantil	664.933,65
5- Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares	513.955,58
6- Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica - PNATE	496.604,84
7- Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica – Promed	148.339,62
8- Apoio à Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública da Educação Infantil	101.238,57

Fonte: Brasil (2013).

O município de São Mateus recebeu através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB a quantia de R\$57.763.893,7 por esfera de governo Municipal

e Estadual em 2012. Constando 231 matrículas na Educação especial e 89 matrículas no Atendimento Educacional Especializado. No que se refere à transferência da Salário-Educação o município recebeu o recurso financeiro de R\$ 3.720.303,42 no ano de 2012 (BRASIL, 2013).

Os dados relacionados trazem a capacidade financeira do município para organizar e propor ações que fortaleçam a educação, ampliação da oferta e unidades de ensino que atendem às especificidades de todos os cidadãos.

7 OS MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS VOZES DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS

Ao vivenciarmos diferentes momentos, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos dos processos que contemplam a escolarização dos alunos com deficiência em São Mateus. Nesse diálogo podemos captar a rede municipal de educação por meio dos movimentos da educação especial pelo olhar dos professores especialistas.

Para colocar em análise seus olhares, traremos as narrativas, constituídas nos grupos focais conduzidos pelo grupo de pesquisa do ONEESP/OEEES, com as professoras especialistas da rede municipal de ensino do município de São Mateus, que teve o intuito de compreender a dinâmica que envolve este serviço de apoio. Este representa o olhar dos professores acerca do movimento da Educação Especial, da rede municipal de educação do município de São Mateus, nas questões da inclusão escolar e aprendizagem dos alunos com deficiência. Ressaltamos que dos grupos focais participaram quatro professoras especialistas atuantes no serviço de itinerância da rede municipal e três professoras de SRMs do município.

Tendo em vista aprofundar o cenário da Educação Especial na rede municipal realizamos, também, entrevistas com as 10 professoras de SRMs atuantes na rede municipal de ensino.

Estas reflexões nos auxiliaram no processo de compreender o vivido/praticado no cotidiano escolar, pois estes movimentos podem servir de pistas/indícios para entendermos os desafios presentes nesses cotidianos, assim como as práticas que se presentificam no espaço das SRMs do município.

Assim, escolhemos manter nossas reflexões organizadas de acordo com os aspectos dos três eixos temáticos que norteiam as discussões do Onessp: a formação do professor para a inclusão escolar; a avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais e a organização do ensino nas SRMs e classes comuns.

7.1 EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Neste primeiro eixo procuramos conhecer as questões relacionadas à formação das professoras especialistas, à formação recebida para trabalhar no atendimento educacional especializado, à formação continuada, buscando compreender quem são essas profissionais e como elas se constituíram professoras do atendimento educacional especializado.

As professoras do atendimento educacional especializado atuantes nas SRMs da rede municipal de ensino, além da graduação em pedagogia, todas possuem pós-graduação na área da Educação Inclusiva, entre estas, sete têm formação em Psicopedagogia e algumas em outros cursos como Gestão em Educação e Gestão Escolar. Três professoras fizeram o curso de pós-graduação “Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos¹³”.

Nas narrativas as profissionais trouxeram informações de outras experiências antes de serem professoras do atendimento educacional especializado. Algumas trabalharam em APAEs durante muitos anos, outras tiveram experiência no NEIM e também trabalharam como professoras de sala de aula regular e como bidocente.

Trabalhei muitos anos na APAE de São Mateus, de 1999 a 2009. Em 2010 eu vim para a sala de recursos a convite da secretaria. Eu era cedida, assim como outras colegas, então a secretaria fez uma avaliação do nosso currículo e viu que eu tinha psicopedagogia e tinha também cursos, pós-graduação na área da Educação Especial, me ofereceu e eu aceitei a ideia (PROFESSORA ANDRESSA).

Eu trabalhava nesta escola em 2010 com o 4º ano e aí a pedagoga e a diretora gestora me chamaram para conversar, pois a sala de recursos iria começar a funcionar e me ofereceram, se eu tinha interesse em trabalhar com a educação especial, eu disse na época que não me sentia preparada, mas elas disseram que pelo meu perfil eu deveria ingressar nessa área, eu iria estudar, buscar (PROFESSORA JOANA).

¹³ Este curso foi ofertado pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará no ano de 2010.

As professoras disseram não ter participado de nenhuma formação ofertada pela prefeitura municipal para a prática no atendimento educacional especializado antes de iniciarem o trabalho de atendimento nas SRMs. Percebemos por meio das falas que as profissionais trazem para a sua prática cotidiana experiências adquiridas anteriormente na APAE, NEIM e outras instituições em que atuaram anteriormente.

Na verdade acabamos não tendo uma metodologia própria: 'é essa que eu faço! É essa que funciona!', acabamos fazendo uma para cada aluno, 'ah, é a certa do AEE?' eu não sei te dizer porque eu nunca fiz a formação do atendimento educacional especializado, o que eu sei do atendimento educacional especializado, das informações do MEC, são pequenas [...]. Então eu não sei se é a certa, 'existe uma metodologia para o AEE?', são interrogações que eu não sei. Tento trabalhar para suprir a dificuldade do aluno, de acordo com a atividade que ele esta vendo na sala de aula eu tento reforçar na SR de uma forma diferente, pois cada caso é um caso (PROFESSORA MARGARIDA).

Outra professora relata:

Depois que eu entrei na SR fizemos um curso de Novas tecnologias para trabalhar com as pranchas... foi ofertado pelo município de São Mateus com Nova Venécia em 2010. O restante da minha experiência eu trouxe da APAE, muitos cursos (PROFESSORA ANDRESSA).

A respeito da formação do profissional da educação especial, o Decreto nº 6.571, de 2008, em seu art. 3º, traz:

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b, p.1).

Já a Resolução nº 4, de 2009, aponta, em seu art. 12: “[...] para atuação no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Desse modo, as legislações garantem a formação desse profissional, entretanto, de acordo com os relatos das profissionais que atuam na área a realidade se configura diferente, os sistemas educacionais ainda não garantiram o investimento na

formação o que “[...] nos parece central, ao pensarmos o dispositivo do atendimento educacional especializado, uma vez que, além de atuar com aluno, ele também estará em colaboração com outros professores que muitas vezes não têm nenhum tipo de formação na área” (EFFGEN, 2011, p. 143).

Cumprir destacar que se a formação dos profissionais que atuam nas SRMs se deu, prioritariamente, nas APAEs parece-nos que tal perspectiva se presentifique nos saberes-fazer das docentes. Com certeza cabe um estranhamento quando o eixo condutor da política local, em consonância com a política nacional, aponta para uma “perspectiva de inclusão escolar” (BRASIL, 2008a). Trata-se de questão no mínimo paradoxal.

Em outras narrativas pudemos perceber entendimentos outros das professoras especialistas do município de São Mateus acerca do atendimento educacional especializado e do trabalho que vem sendo desenvolvido por elas nas SRMs, conforme os trechos abaixo:

[...] a sala de recursos multifuncionais proporciona o trabalho com a especificidade de cada aluno, proporcionando um novo olhar para o aluno com deficiência, faz a escola entender melhor esse processo de inclusão; media o conhecimento; é um espaço de estudo aonde o professor, o pedagogo e até mesmo a família vai para tirar suas dúvidas com o especialista; observamos também o avanço dos alunos; o trabalho que vem sendo realizado com a família; observamos também a relação entre os alunos ditos normais e os com deficiência, a colaboração entre eles na hora do recreio, na sala de aula (PROFESSORA SAMANTA).

Revelaram em suas falas a preocupação em não se colocarem como “profissionais multifuncionais”, considerando a diversidade apresentada pelos alunos e a necessidade de atender a terminologia empregada em suas salas como “SRMs”.

[...] a minha sala é chamada SRM – multifuncional, eu não sou multifuncional, eu não estou preparada para ser ainda multifuncional, então cabe à prefeitura de São Mateus junto ao Estado oferecer cursos para nós funcionários (PROFESSORA ANDRESSA).

Essa questão da multifuncionalidade atribuída ao professor especialista com a proposta do Ministério da Educação ao instituir o programa das Salas de Recursos

Multifuncionais foi discutida por Baptista (2011a, p. 12) ao questionar: [...] Multifuncional em função de qual justificativa? A pluralidade de funções estaria associada às diferentes tipologias de alunos que teriam acesso a esse espaço? [...]. Conclui por acreditar que a resposta esteja atrelando multifuncionabilidade ao espaço com seus diferentes materiais e equipamentos, oferecidos pelo programa para as salas do tipo 1, abrangendo todos os alunos com deficiência e a sala do tipo 2 para atender os alunos com deficiência visual e não necessariamente a obrigatoriedade de atuação com questões de diferentes naturezas.

Eu não estou apta para trabalhar com DA, DV, superdotação e acho que para ser multifuncional tem que ter a formação continuada sempre, oportunizando sempre para todos nós que estamos atuando para tentar melhorar o trabalho (PROFESSORA JOANA).

Eu vejo a formação continuada muito individualista, por exemplo, se é braile é uma coisa, se é libras é outra se é DM é outra, se a sala é multifuncional, mesmo que não sejamos especialistas, nós temos que ter esse conhecimento básico, porque o público é de todo (PROFESSORA TATIANA).

Baptista nos traz, ainda, outra dimensão para o termo multifuncional, que merece ser abordada em nossos questionamentos e que acreditamos estar próxima da prática das professoras especialistas do município de São Mateus.

Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos (BAPTISTA, 2011a, p. 13).

Cabe destacar que esta questão de “ser um profissional multifuncional” aparece muitas vezes nas narrativas ao longo desta pesquisa, o que parece constituir um incômodo para as professoras especialistas, uma vez que elas não se sentem preparadas para lidar com todos os tipos de deficiências que surgirem como demanda nas SRMs. Entendemos que as falas sugerem uma significação nova para este espaço de apoio, considerando a especificidade do atendimento ofertado, conforme proposto por Baptista.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à formação continuada que entendemos ser um espaço propício para os processos de escolarização de alunos com deficiência dentro das escolas.

A formação tem que ser contínua para me ajudar na minha prática diária, eu acho que o município de São Mateus deveria oferecer mais cursos, [...] tem que oferecer mais, é continuada, tem que ser sempre [...]. A minha formação continuada é a que a coordenação da Educação Especial oferece pela secretaria de educação nas quartas-feiras [...] (PROFESSORA JOANA).

Acho que é indispensável a formação continuada para nós que trabalhamos na sala de recursos [...] temos que ter conhecimento e trocar informações com os colegas, ter cursos específicos dentro de cada deficiência (PROFESSORA TATIANA).

A importância da formação continuada para os profissionais que atuam na educação especial está presente em diversos momentos de discussão por ser “[...] um espaço de possibilidade e o locus para os profissionais da educação refletirem sobre suas práticas pedagógicas, com o intuito, a partir daí, de lançar um olhar prospectivo para o cotidiano (EFFGEN, 2011b, p. 163). A autora argumenta que

[...] é necessário pensar em processos de formação continuada que coloquem os educadores em condições de discutir, em espaços educativos e no coletivo, suas incertezas e dúvidas dos processos de escolarização, possibilitando-lhes aprofundar seus conhecimentos na área. É relevante, para os profissionais da educação, vivenciar momentos de formação continuada para que possam buscar respostas para indagações e dificuldades encontradas, de forma a constituir em contexto outras trajetórias. Entendemos a formação continuada como um aperfeiçoamento ou um suporte para que as questões educacionais possam ser discutidas de modo a criar ambientes educativos que favoreçam os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos [...] (p. 122).

As professoras concordaram em suas falas quanto ao papel do professor da sala de recursos estar politicamente bem definido.

Também acredito que o papel do professor está politicamente bem definido pelo município e esse ano deu uma alavancada muito grande que eu nunca vi desde 1999 [...] (PROFESSORA ANDRESSA).

Sim, aqui no município nesse ano tivemos algumas reuniões do conselho de educação discutindo sobre o papel do profissional da educação especial, professor do AEE, o professor bidocente, então estou vendo que esta bem

definido, estão discutindo, fazendo mudanças, definindo várias outras metas dentro do nosso trabalho (PROFESSORA TATIANA).

A esse respeito, percebemos que o profissional que atua na SRMs tem a responsabilidade de significar esse espaço e esse atendimento para cumprir seu objetivo, que são os alunos com necessidades educacionais especiais. “Para que seu fazer tenha essa característica, esse profissional precisa ser formado e ter clareza de seu papel e de suas funções, que vão além do ato de ensinar; é também político, filosófico, social e cultural” (EFFGEN, 2011b, p. 161).

7.2 EIXO TEMÁTICO: AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Várias discussões emergem quando a temática em foco é a questão da avaliação. Neste contexto, o encaminhamento inicial, laudo médico, planejamento das atividades do atendimento educacional especializado e a sala de aula comum ganham destaque, bem como a questão da prova diferenciada e adaptação da avaliação são discutidas pelo olhar das professoras especialistas.

O tema que se destaca inicialmente tem relação ao encaminhamento inicial para avaliação e identificação dos alunos com NEE. As professoras explicam que esses procedimentos são realizados por outros profissionais.

Cabe considerar, de acordo com Bridi, que “para além das distintas possibilidades indicativas, criativas ou restritivas que um parecer possa ofertar, este tem servido para justificar o ingresso e a frequência do aluno no Atendimento Educacional Especializado [...]” (2012, p. 9).

Existe a equipe multidisciplinar para fazer uma avaliação inicial dos estudantes e essa equipe é composta por psicólogo, fonoaudiólogo, dois psicopedagogos, coordenador e todos têm vínculo direto com a secretaria de educação, e a relação desse profissional com os professores da educação especial é de apoio (PROFESSORA SAMANTA).

Interessante destacar que a avaliação inicial pode ser um instrumento auxiliador no momento de organizar as práticas pedagógicas, pois possibilita um olhar inicial da criança e das demandas a serem trabalhadas (BRIDI, 2012). No contexto da educação especial esta avaliação ganha uma conotação para fins pedagógicos que sustenta o planejamento e às práticas adotadas.

Concordando com esta perspectiva, destacamos Baptista ao trazer o enfoque na avaliação pedagógica para a decisão de encaminhamento, considerando “[...] que se trata de um avanço no fortalecimento da responsabilidade dos educadores, principalmente aqueles especializados, no processo desse diagnóstico inicial para o acesso à sala de recursos” (2011a, p. 67).

No entanto, muitos profissionais, ainda, justificam e também questionam a necessidade do laudo médico para matrícula do aluno no atendimento educacional especializado. A fala que se segue evidencia suas dúvidas, opiniões e tensões.

Por que a questão do laudo? É o próprio sistema que estabelece isso, esse apego demasiado ao laudo é o próprio sistema que cria e consequentemente nós ficamos muitas vezes presos ao CID, quem tem que se apegar ao CID a meu ver é quem é do atendimento clínico, os fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e os demais, nós que somos especialistas no AEE, o nosso foco é pedagógico [...] (PROFESSORA SAMANTA).

E nessa linha relataram sobre a disponibilidade de documentos e dizem de sua utilização nas salas de recursos para a matrícula e no acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos.

[...] toda documentação que tem na sala de recursos tem na secretaria da escola também, e a equipe multidisciplinar também tem uma pasta organizada com toda identificação do aluno (PROFESSORA TATIANA).

Outras trazem uma perspectiva diferenciada, a do diagnóstico de aprendizagem.

Nas salas de recursos tem a ficha de matrícula do aluno, contendo nessa documentação uma foto 3x4, certidão de nascimento, laudos, relatórios de outras escolas e também feitos desde quando a criança entrou no AEE, comprovante de residência, telefone dos pais, de vizinho, da família inteira para ter todos os contatos. Se a criança faltar 03 vezes sem justificativa, a

gente chama a família ou vai até a escola e comunica, se não comparecer a gente já retira o nome, põe outro aluno no lugar (PROFESSORA ANDRESSA).

[...] relatórios dos alunos que eu faço com a professora da sala regular e os atendimentos que eu vou realizando e no final do ano anexo junto, quem pegar aquela pasta vai conhecer a vida escolar do aluno (PROFESSORA JOANA).

Realmente precisamos problematizar a questão do laudo médico e diagnóstico na Educação Especial, pois “[...] a eficácia da intervenção, que busca a funcionalidade, depende de objetivos concretos e passíveis de evidência”. Assim, tais documentos não são questionados, mas apresentam grande importância já que seu conteúdo traz um caminho traçado e definido de acordo com as características da criança. Portanto, “[...] o diagnóstico manifesta o que é “natural” [...] e, sobretudo, orienta os currículos, as formas organizativas do trabalho pedagógico, as decisões e construções educacionais, clínicas, escolares [...]” (VASQUES, 2009, p. 21).

Diante da discussão do diagnóstico de aprendizagem, interessou entender por meio da percepção das professoras especialistas a participação dos alunos com NEE nas provas. Como se dava esse processo, se as avaliações eram adaptadas e diante disso, como esses alunos eram avaliados: considerando o desempenho médio da classe ou com base no desempenho individual do próprio aluno.

Os alunos que eu atendo, conversando com os professores eles aplicam a avaliação igual a dos outros alunos. Não tenho conhecimento de nenhuma avaliação adaptada. Até mesmo o professor questiona: “ah, se for fazer uma avaliação adaptada vai estar discriminando, né”. Mas, havendo necessidade tem que ser feito sim [...] (PROFESSORA GILDA).

Na realidade, nem todos os professores fazem a avaliação diferenciada [...]. E as vezes a mãe reclama [...] vou direto com o diretor, que chama o supervisor, e vamos lá... pego o laudo, mostro... tem que ser feito um trabalho diferenciado (PROFESSORA ANDRESSA).

Acerca do acompanhamento do rendimento acadêmico dos alunos com NEE na classe comum e a participação destes nas provas as professoras especialistas relataram como de fato acontece em suas práticas.

Esse monitoramento é feito através do trabalho colaborativo, da ação colaborativa [...] (PROFESSORA CAMILLA).

Eles participam das provas. Todos os alunos participam das provas. Só que dependendo de cada aluno o professor tem um olhar diferente. Então aí às vezes ele faz uma adaptação, dependendo da especificidade do aluno (PROFESSORA MARCELA).

Temos aí uma tensão que demanda um trabalho pedagógico. A metodologia dispensada aos alunos com NEE no momento da prova e da avaliação parece ser diferente em cada escola, esta ligada ao entendimento do professor da sala de aula acerca dessa necessidade. A adaptação da prova não tem por base possibilitar que o aluno tenha condições de realizar a prova com igualdade, esse tipo de avaliação conduz, muitas vezes, a exclusão dos alunos. Assim, “no contexto da educação especial e da escola que se propõe inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem associado à avaliação desses alunos se apresenta como uma das mais significativas fragilidades da escola e da educação especial com esse alunado” (AGUIAR; JESUS, 2012, p.3).

No que se refere às notas atribuídas aos alunos com NEE na sala de aula comum, as professoras do atendimento educacional especializado questionaram se realmente elas refletem o desempenho escolar desses alunos, assim como a importância atribuída à nota para o avanço dos alunos nas séries.

Eu penso que a nota atribuída não reflete o desempenho, isso porque as vezes é dada uma nota ao aluno, pois na verdade ele tem que ter uma nota para contar no boletim, e muitas vezes não reflete o desempenho que ele teve durante aquele trimestre (PROFESSORA MARCELA).

Quando abordado sobre a participação do professor da SRMs na avaliação do desempenho escolar do aluno com NEE, os professores especialistas concordaram como sendo relevante a sua intervenção.

Eu vejo que o professor da sala de recursos tem um papel muito importante no desempenho do aluno na sala comum porque [...] tendo um contato direto com o professor no horário de planejamento, então nesse momento conversamos, a gente analisa qual é a situação do aluno na sala de aula, na sala de recursos e pode estar dando sugestões de como o professor da sala de aula pode estar melhorando esse atendimento junto com os outros alunos (PROFESSORA MARCELA).

A respeito da avaliação do aluno com NEE entendemos que existem outras maneiras de registrar o nível de entendimento do aluno além dos moldes da prova escrita. O processo de ensino aprendizagem vai além dos limites colocados pela tradicional escola, em se tratando de alunos especiais, há que se considerar as especificidades do aluno para que seja avaliado com igualdade, neste caso torna-se fundamental recorrer às adaptações necessárias.

Ao longo das narrativas as professoras especialistas discutem sobre a forma de avaliar a qualidade do serviço do atendimento educacional especializado ofertado por elas nas SRMs.

Essa avaliação é feita através do desempenho do aluno e também quando os colegas reconhecem esse trabalho feito, aí eu me sinto avaliada, quando eu vejo que meu aluno está avançando, está prosseguindo e tem esse retorno (PROFESSORA CAMILLA).

A minha avaliação é feita também nos conselhos de classe, quando os professores começam apontar os quesitos do avanço do aluno. O meu trabalho é também avaliado pela família e colegas de trabalho (PROFESSORA TATIANA).

Colaborando com a fala das professoras especialistas “sabemos das tensões existentes, mas acreditamos ainda mais nas possibilidades de diálogo entre as áreas de conhecimento” (EFFGEN, 2011b, p. 73), pois o campo educacional se movimenta de acordo com as apostas que são realizadas em práticas cotidianas, se positivas seguirá por caminhos que podem não garantir o sucesso imediato, mas sinaliza resultados positivos, o que incentiva a comunidade escolar a continuar acreditando nos possíveis.

Na questão da avaliação do aluno com deficiência percebemos a existência de uma linha abissal, que divide a realidade social em dois universos distintos, determinando a direção das práticas inclusivas dentro da escola. A perspectiva avaliativa adotada separa o aluno com deficiência dos demais alunos, colocando-os do outro lado da linha, onde estão os alunos que não conseguem aprender (SANTOS, 2007b).

A esse respeito consideramos ser necessária uma aproximação dos professores da sala de aula regular com outros sentidos da avaliação, que oportunize a todos os alunos vivenciar uma forma criativa de participar em uma avaliação, para que assim eles também entendam que existem maneiras diferentes e criativas de participar. No entanto, entendemos a dificuldade dos professores em planejar tais atividades diferenciadas já que muitos nunca vivenciaram essa experiência em sua trajetória enquanto educador. Para tanto acreditamos que “não há inclusão sem criatividade [...], pois a ideia de inclusão pode ser caracterizada como o resultado de um processo criativo impulsionado pela necessidade de atender, reconhecer e, acima de tudo, valorizar as diversidades [...]” (SILVA, 2008, p. 48).

Concordamos com Effgen quando diz que “[...] a avaliação ganha um contorno de acompanhamento do processo e não se limita simplesmente a selecionar quem sabe e quem não sabe. Essa concepção de avaliação nos possibilita pensar a escolarização e as possibilidades dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação [...]” (2011b, p. 143), mas ainda, nos possibilita incluir todos os alunos em uma nova abordagem de avaliação, vivenciando novas experiências no cotidiano da sala de aula.

Aguiar e Jesus (2012) nos auxiliam a entender a questão da avaliação.

Nesse sentido, entendemos que a transformação das práticas e da concepção de avaliação, apesar de não estar claramente exposta nos discursos, somente pode ser realizada a partir de um investimento sério na formação do corpo docente e demais profissionais das escolas, mediante um processo de trabalho gradual e contínuo, que esteja apoiado na revisão sistemática das práticas efetivamente utilizadas pelos professores e na introdução progressiva de pequenas mudanças e melhorias que possam ir aumentando a potencialidade das situações e atividades de avaliação, contribuindo para dar uma resposta mais diversificada e flexível às condições dos diferentes alunos (p. 5).

O processo de avaliação nas escolas precisa ser repensado e para isso deve ser colocado na ordem do dia nas discussões que acontecem nos momentos de planejamento e reuniões pedagógicas, para que aos poucos aconteçam os diálogos que poderão impulsionar mudanças nas práticas.

7.3 EIXO TEMÁTICO: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SRMS E CLASSES COMUNS

Neste eixo destacam-se as narrativas das professoras relativas à função do profissional da SRMs, à função da escola, à ação colaborativa, ao currículo da sala de aula comum, ao papel do professor especialista e ao sentido deste espaço de inclusão no contexto escolar.

Por meio das narrativas, as professoras nos dizem do entendimento a respeito da função do atendimento educacional especializado, conforme trechos abaixo:

A função do AEE é trabalhar de forma diferenciada os conteúdos dados em sala de aula, através de jogos, atividades diferenciadas e eu procuro sempre estar em contato com a professora da sala comum para tentar trabalhar em conjunto, sendo que ela não tem oportunidade de trabalhar tão diferenciado quanto eu pelo número de alunos, mas a gente procura fazer isso (PROFESSORA JOANA).

[...] O AEE não é um reforço, não é o professor da sala comum faltar e o professor especialista ir lá e substituir. Na verdade, isso acontece por falta de formação e de informação no espaço escolar [...] (PROFESSORA SAMANTA).

No que se refere ao trabalho e à função do professor da sala de recursos multifuncionais concordamos com Effgen quanto à necessidade de ser “[...] organizado, objetivo, explícito, para que não haja equívocos sobre a função tanto do atendimento educacional especializado como do espaço da sala de recursos multifuncionais” (2011b, p. 159).

Dentro dessa perspectiva, ressaltamos a importância da sala de aula como espaço de aprendizagem para esses alunos.

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

Quanto à função da escola e da escolarização para alunos com NEE, as professoras da rede municipal demonstram ter claro o papel da escola na vida dos alunos. Nas suas falas, parecem compreender a sua responsabilidade como agente transformador na vida dos sujeitos. Entender que o período de escolarização pode ter sentidos diferentes para cada aluno e cabe à escola escolher fazer apostas positivas por meio de ações diversas em busca de um novo sentido. Por outro lado também têm clareza de que a escola pode perpetuar práticas excludentes.

Primeiramente quero falar que educação é para todos, independente se a criança tem ou não deficiência, então o aluno com deficiência tem direito a frequentar e participar ativamente de toda atividade pedagógica, e a função é mediar o conhecimento, alfabetizar, isso também está inserindo o aluno com deficiência [...] (PROFESSORA SAMANTA).

Outra professora se coloca:

A escolarização, que o aluno com necessidades especiais busca na escola, nós acreditamos que é o mesmo que todos buscam, é o conhecimento, é o saber, o desenvolver, para assim ele poder conviver na sociedade, buscar os seus direitos como todo cidadão. Nós acreditamos que a escola tem toda condição de oferecer a esses alunos o mesmo que oferece a todos [...] (PROFESSORA GILDA).

Parece que as professoras têm clareza de que a escola precisa se responsabilizar mais com a formação do cidadão e da sua autonomia, “[...] encorajando o aluno a refletir sobre seus conhecimentos, extrapolando a sala de aula, respingando na vida. Para isso é preciso que o educador questione os saberes e as suas relações com o mundo, é preciso que abra mão do poder autoritário” [...] (GIVIGI, 2007, p. 33).

O processo de escolarização, ou melhor, o período de nossa vida em que passamos na escola pode ser determinante para o adulto que nos tornaremos, as relações e as referências estabelecidas na escola assumem a função de influenciar as trajetórias de vida seguidas a partir desta experiência.

Cumpramos ressaltar que as participantes destacaram a importância da ação colaborativa realizada com os professores da sala de aula comum para o sucesso do ensino ofertado nas SRMs.

A relação dos profissionais é mútua, porque o trabalho do professor no AEE é fazer essa ação colaborativa com o professor regular dando suporte nas atividades adaptadas e nessa troca com o aluno (PROFESSORA TATIANA).

A professora Joana completa:

Eu penso que tem que existir um contato permanente entre os professores da sala comum e AEE para sentarmos e planejar essa estratégia de ensino, eu tenho que saber o que está sendo trabalhado e procurar acompanhar o desenvolvimento do aluno, traçar estratégias [...] procuro saber a frequência, sempre fazer essa troca com eles, porque se não houver esse intercâmbio, o nosso trabalho não vai fluir.

[...] uma relação bem próxima, onde são pontuados os avanços e as dificuldades dos alunos encontrados tanto no AEE quanto na sala regular (PROFESSORA SAMANTA).

O diálogo entre a SRMs e a sala de aula se apoia na ação colaborativa entre o professor especialista e o professor da sala de aula regular, garantindo neste momento de “juntos e, colaborativamente, pensarem ações que contemplem e efetivem a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e, acima de tudo, garantam o acesso ao conhecimento [...]” (EFFGEN, 2011b, p. 156). Para tanto, é fundamental a garantia de um espaço-tempo para que este encontro aconteça e assim “[...] as práticas pedagógicas que atendam às diferenças podem ser sistematizadas nos espaços-tempos destinados ao planejamento conjunto entre os profissionais [...]” (p. 157).

Nessa visão colaborativa das ações, Gonçalves nos diz que o professor especialista “[...] ganha importância como aquele que passa a mediar conhecimentos, possibilitando troca de experiências e fomentando parcerias no ambiente escolar, com o professor regente” (2008, p. 131).

Percebemos que a relação existente entre o trabalho desenvolvido pelo professor da classe comum e o professor da SRMs foi reconhecido no grupo como uma parceria necessária no processo de aprendizagem dos alunos com NEE conforme as falas das professoras.

A relação é muito boa, pois é daí que vem o sucesso. Mas ainda vou repetir que a minha maior dificuldade é do 6º ao 9º ano (PROFESSORA ANDRESSA).

A fala destaca a importância da ação colaborativa como um espaço de diálogo entre os professores. Assim, dentro dessa mesma perspectiva Fontes (2007, p. 57) comenta:

É necessário esclarecer, no entanto, que a reflexão que o professor desenvolve sobre a sua prática não pode ser um ato solitário. Ela demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. Portanto, a construção dos saberes docentes é coletiva e na Educação Inclusiva, ela deve envolver além dos professores do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração.

Interessou-nos, também, entender qual a compreensão das professoras quanto ao seu papel como professor especialista dentro da escola.

Meu papel primeiramente é de mediador da inclusão, de encontrar estratégias para o ensino, compartilhar os erros e acertos, promover apoio recíproco, compartilhar responsabilidades (PROFESSORA SAMANTA).

O meu papel é de estar orientando, buscando conhecimentos a respeito das deficiências e das estratégias de trabalho com o aluno e estar informando o professor, dar condições ao aluno para que possa alcançar os seus objetivos na sala de aula regular (PROFESSORA GILDA).

Ao longo das narrativas procuramos compreender como as professoras especialistas entendiam o seu papel na escola, assim percebemos “[...] que o trabalho desse profissional na escola se encontra em fase de construção de confiabilidade com os demais educadores, de articulação de parceria, de diálogo entre saberes e, principalmente, de configuração de sua identidade como colaborador” (VIEIRA, 2008, p. 156). Pensar no seu papel dentro do contexto da escola requer uma auto avaliação da sua prática cotidiana e das ações desenvolvidas ao longo das suas trajetórias profissionais, pois “[...] exige dos educadores uma reflexão crítica de sua práxis, para a (re)avaliação e potencialização de seus saberes-fazeres e de suas ações na escola, movimento este que deve emergir nos momentos destinados a planejamento e formação na escola” (2008, p. 121).

Em sua pesquisa, Delevati (2012) verificou que “[...] o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado neste contexto local é entendido como um agente articulador do processo inclusivo, assumindo atribuições que estão muito além da natureza instrumental, adaptativa e individualizada do modelo de sala de recursos anterior à Política de 2008” (p. 119).

Ao longo das narrativas buscamos compreender, através das professoras especialistas, qual o sentido deste espaço de inclusão no contexto da escola. Assim, a professora Samanta nos clarifica:

A SR é uma mediadora, ela ajuda a inclusão, ela sozinha não caminha, ela é uma peça fundamental para a inclusão de toda a escola, ela esta ali com o especialista para promover a inclusão.

E outras professoras continuam o diálogo:

Penso que o sentido da inclusão no contexto da escola é oportunizar esse aluno, trazê-lo para a vida em sociedade e o inverso, que a sociedade saiba que esse aluno existe e principalmente garantir os direitos como cidadão [...] (PROFESSORA CAMILLA).

O sentido é dar sentido, dar oportunidade ao aluno de aprender, de socializar, de eliminar os preconceitos entre as pessoas, conscientizar a comunidade escolar de que todos são iguais com os mesmos direitos, que todos precisam ser respeitados (PROFESSORA GILDA).

As professoras salientam as possibilidades e os limites que as SRMs oferecem como serviço de apoio para o público atendido.

Eu acho que não existe limite e as possibilidades a gente vai aprendendo no dia a dia, às vezes é a limitação dele e a minha limitação, as vezes o aluno surpreende a gente, na vivencia que você vai conhecendo ele e você vai vendo as possibilidades dele e tentando ajudar para que ele cresça, então acho que não tem limite [...] (PROFESSORA JOANA).

Interessante destacar o processo reflexivo que acompanha a fala das professoras. Assim, entendemos a importância das SRMs no ambiente das escolas como sendo

[...] espaços responsáveis por apoiar e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência, através do estabelecimento de parcerias com as professoras de

classe comum. Porém é importante lembrar que as docentes que operam nessas redes de apoio, não são as únicas responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos alunos ali matriculados, e que os professores de turma regular precisam participar de forma efetiva nesse processo. Bem como, é necessário que a escola, como um todo, perceba que a inclusão dos alunos não é um processo realizado exclusivamente pela Educação Especial. Todos são elementos importantes na construção de uma escola inclusiva (BÜRKLE, 2010, p. 101).

Entender o sentido do espaço da SRMs firmado no imaginário escolar colabora para a reflexão sobre qual lugar as professoras desejam que este espaço de inclusão ocupe, pois “de qualquer forma, o foco das atenções está voltado hoje para o Atendimento Educacional Especializado, [...] visam à articulação dos processos inclusivos, através da promoção de uma cultura inclusiva na escola e do atendimento às necessidades específicas dos sujeitos” (DELEVATI, 2012, p.110).

Por meio das narrativas, as práticas pedagógicas apresentadas pelas professoras especialistas mostram o vivido/praticado no espaço escolar através da organização do tempo/espaço das SRMs, a metodologia adotada para trabalhar com os alunos com NEE, o planejamento das atividades desenvolvidas com os alunos no atendimento educacional especializado, a estrutura física e equipamentos das SRMs.

Santos nos ajuda a entender a importância das experiências locais como enriquecedoras dos discursos e práticas do presente contribuindo para o futuro, ao afirmar que precisamos de outra forma de conhecimento que valorize as experiências locais e trajetórias de vida diversas, pois “o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo; e temos algumas teorias que nos dizem não haver alternativa, quando na realidade há muitas alternativas” (SANTOS, 2007a, p.24).

As narrativas nos mostram que todas as professoras que atuam nas SRMs possuem carga horária de 50 horas semanais e fazem o horário de trabalho no turno diurno. Em todas as SRs os alunos são atendidos no contraturno, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos. As professoras relatam alguns casos em que houve a

necessidade de atender o aluno em um mesmo dia, dois horários seguidos, isso, muitas vezes, devido à distância e dificuldade de acesso ao transporte.

Quem vem na segunda, vem também na quinta e quem vem terça, vem também na sexta, são dias alternados com duração de 50 minutos por atendimento, mas eu tenho casos específicos em que alunos moram muito longe, dependem de ônibus e este às vezes chega aqui às 13 horas e só vai embora às 19 horas [...]. Então a gente atende uma vez por semana essa criança, mas ele fica dois horários (PROFESSORA ANDRESSA).

Todas as quartas-feiras do mês são programadas atividades diferenciadas, entre estas, visitas às escolas para realizar a ação colaborativa com os professores da sala de aula regular, planejamento das atividades na própria escola e encontro de formação com a equipe da Educação Especial do município, sendo este realizado com a frequência de uma vez em cada mês.

Uma quarta-feira fazemos o planejamento aqui na escola, uma outra é reservada para fazermos visitas as escolas dos alunos que nós atendemos, porque aqui é um polo e nós atendemos alunos daqui e de outras escolas também dessa região. Tem dia que a nossa equipe toda se reúne, na última quarta-feira do mês, a equipe da Educação Especial do município que são todos os professores de sala de recursos mais a equipe da secretaria: a coordenadora, a psicopedagoga, psicólogos, a fonoaudióloga. Então a gente sempre se reúne para trocar experiências (PROFESSORA GISELE).

Interessante destacar que o atendimento educacional especializado ser ofertado no contraturno tem vantagens com relação ao aluno não sair da sala de aula regular para receber o atendimento e desvantagens devido às faltas do aluno justificadas pelo cansaço ou por dificuldades em custear a passagem do acompanhante. Nos casos de alunos que são atendidos em dois horários no mesmo dia, quando acontecem faltas, acabam perdendo o atendimento de uma semana, prejudicando o trabalho planejado.

As considerações de Effgen (2011b) confirmam a nossa fala.

[...] o AEE ser ofertado no contraturno, o que, por um lado, representa a não retirada do aluno da sala de aula regular em seu horário regular de ensino [...] (p. 162).

Por outro lado, o AEE ser ofertado no contraturno tem-se caracterizado por um número excessivo de faltas, pois não são oferecidas, por exemplo, condições de transporte para esses sujeitos, o que dificulta muito a locomoção deles. Há também o cansaço da própria família em ir/vir duas vezes no dia à escola. (p. 163).

Assim,

Diante das nossas discussões, parece-nos, que, mais do que garantir que o AEE ocorra no contraturno, é indispensável que a escola, pela via da formação continuada, compreenda a complexidade em que o AEE está inserido bem como os desafios que são colocados à escola na tarefa de ensinar todos os alunos. Assim, essa escola precisa estudar/refletir/discutir essas questões para que possa encontrar seu caminho de trabalho, que seja potencializador (EFFGEN, 2011b, p. 164).

Por meio das narrativas verificamos que os atendimentos na rede municipal são realizados individualmente e em grupo de acordo com o planejamento ou especificidade do aluno, buscando sempre atingir os objetivos traçados para o desenvolvimento e aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado. “Na sala de recursos o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica” (BAPTISTA, 2011a, p. 12).

[...] Quanto ao atendimento ser individualizado ou em grupo, depende muito da demanda, porque eu trabalho com alunos que vem de roças, então às vezes depende da demanda do atendimento, aluno que vem de muito longe não tem onde ficar, então às vezes acaba ficando na sala de recursos (PROFESSORA ANDRESSA).

Os trechos que se seguem comprovam que todas as professoras entrevistadas trabalham adequando as atividades desenvolvidas com os alunos no atendimento realizado nas SRMs ao currículo da sala de aula regular, respeitando sempre a especificidade do aluno, pois “no caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum” (BAPTISTA, 2011a, p. 12).

Dentro do meu planejamento eu procuro trabalhar aquilo que o professor esta trabalhando na sala de aula, porém de uma forma diferente, lúdica, com jogos, não é com mesmo conteúdo, por exemplo, digamos que a

professora esta trabalhando coletivo, então eu procuro fazer um jogo da memória de coletivo, outras atividades através de jogos. Eu procuro saber o que o professor esta trabalhando naquele trimestre e através disso eu vou adaptando o que eu vou trabalhar com a criança (PROFESSORA KARINA).

Outra professora aponta para mudanças nas práticas pedagógicas:

Nos anos anteriores não era assim, a gente trabalhava com joguinhos, por exemplo, se a criança tivesse dificuldade na escrita, então a gente trabalhava com a coordenação motora, com corte e colagem, sem ter ligação com a matéria dada em sala de aula, mas agora estamos tendo essa ligação com a matéria porque foi uma exigência da secretaria [...]. Isso é trabalhado com o aluno por nós na sala de recursos e com os professores bidocente e regente na sala de aula (PROFESSORA LÚCIA).

Percebemos por meio das narrativas das professoras que as atividades trabalhadas no atendimento educacional especializado baseiam-se nos conteúdos que estão sendo trabalhados na sala de aula regular, são contextualizadas e desenvolvidas, mesmo nos casos de alunos com comprometimentos mais severos, para que acompanhem o contexto da sala de aula.

Assim, “a colaboração entre os profissionais é imprescindível para a efetivação do AEE como possibilidade de acesso ao currículo. Para isso, o espaço-tempo de planejamento entre os profissionais precisa ser garantindo [...]” (EFFGEN, 2011b, p. 154).

A questão do planejamento das atividades para o atendimento educacional especializado se coloca como uma tensão, nas narrativas das docentes.

Entre as professoras participantes das entrevistas oito disseram realizar sozinhas o planejamento das atividades trabalhadas com os alunos nas SRMs, mas, quando analisamos as falas, parece-nos que existe um momento de planejamento, mesmo que não seja programado, como as professoras indicam ser necessário. Somente duas professoras disseram que realizam o planejamento das atividades em conjunto com o professor e com o pedagogo da escola.

Com o professor, não é agendado, mas vamos pelo planejamento deles que nem sempre é na quarta, aí se meu aluno falta numa quinta-feira eu pego

esse horário e vou para a sala dos professores, aproveito e vejo quem está lá e que atenda meu aluno, por exemplo, não importa se é artes ou filosofia, eu aproveito para saber como eles estão na sala de aula, se a professora está entendendo que ele necessita de atendimento especial, se o professor está fazendo diferenciado ou não, se quer ajuda eu trago aqui para sala de recursos [...] (PROFESSORA ANDRESSA).

O planejamento aqui na escola é feito junto com a supervisora da escola e a professora, aí nesse momento a professora coloca as dificuldades do aluno que é atendido por mim e a gente conversa o que poderíamos fazer com aquele conteúdo para que o menino entenda. Em outras escolas procuro fazer essa conversa, mas participa mais o supervisor, pois é difícil encontrar com o professor, o horário e dia não batem na ação colaborativa, eu tento ir ao horário que o professor está de PL (PROFESSORA FLÁVIA).

Para ser sincera, esse ano a pedagoga não sentou com a gente ainda não, não a da escola, já a pedagoga da equipe quando temos as reuniões aí a gente está passando, mas é só se tivermos alguma dúvida, não tem um momento certo (PROFESSORA KARINA).

Apresentaram como sendo uma dificuldade o planejamento dos alunos do 6º ao 9º ano, isso devido à quantidade de professores por turma. Outra dificuldade está na ação colaborativa com os professores dos alunos de outras escolas atendidos na SRMs.

Como podemos verificar no relato da Professora Margarida:

Do 1º ao 5º eu tenho um contato maior com os professores daqui da escola, mas do 6º ao 9º ano já não tenho, eu penso que é por serem disciplinas e cada um estar com um horário de planejamento diferente fica mais difícil, prefiro acreditar que é isso, que ninguém me procura e quando eu vou procurá-los eles não estão, prefiro acreditar que seja a incompatibilidade de horários.

Mesmo que o professor do atendimento educacional especializado tenha contato com os professores dos alunos atendidos na escola em que funciona a SRMs, o que é um fato relevante, a tensão persiste, pois ele continua sem ter contato contínuo com os professores dos alunos que estudam em outras escolas e com os professores do 6º ao 9º ano. Essa relação somente acontece na ação colaborativa e quando o professor especialista consegue visitar a escola no momento de planejamento do professor. “[...] Sem ações e ferramentas que garantam esse espaço-tempo, complexifica a tarefa de saber que conhecimento está sendo veiculado nos dois espaços. Isso acaba por inviabilizar o trabalho do professor da

sala de recursos multifuncionais, no sentido da continuidade e complementaridade [...]” (EFFGEN, 2011b, p. 155).

Relacionado à questão da organização, à estrutura física das SRMs e aos equipamentos existentes nestes espaços foram estudados pela via das visitas. As salas de recursos existentes no município funcionam em espaços próprios, localizados dentro do espaço escolar, sendo todos acessíveis à comunidade.

Algumas salas foram apontadas pelas professoras como não estando totalmente adaptadas para o atendimento devido à falta de equipamentos adequados ou não apresentando boas condições de funcionamento.

As falas abaixo evidenciam a realidade apresentada:

Para ser sincera os nossos equipamentos estão todos sucateados, nos tivemos uma gestora que, por exemplo, pegou nossa impressora, pegou o CPU dos computadores e depois quando devolveu já estava a impressora queimada [...]. Então temos o notebook que seria para uso da gente para planejamento, mas eu acabo atendendo criança também com ele, pois nenhum dos computadores estão funcionando, a tela grande não esta usando, pois o CPU estragou (PROFESSORA KARINA).

Todos foram recebidos pelo MEC, o computador com tela maior, lupa manual, sinto falta de uma lupa eletrônica, tenho jogos e também reciclo e confecciono muito. Às vezes compro com meu dinheiro, pois nem sempre a escola atende no que eu peço, mas dentro da minha possibilidade eu faço também muitos jogos. Dentro do possível minha sala tem o necessário para trabalhar com as deficiências que eu atendo, se fosse para atender outros tipos eu teria que ver como trabalhar, elaborar material (PROFESSORA JOANA).

Entre as salas do município, uma sala de recursos não foi equipada pelo MEC, os equipamentos foram solicitados, mas, ainda não chegaram. Assim, os equipamentos e mobiliário foram organizados com recursos da Prefeitura Municipal.

As professoras relataram a necessidade de comprar em algum momento material com recursos próprios e, também, questionaram sobre a dificuldade de manutenção dos equipamentos, conforme os trechos que se seguem.

O material não é suficiente [...] compramos alguns jogos, eles não entendem que trabalhar todos os dias com os mesmos jogos é cansativo, aí gastamos muito do nosso dinheiro com jogos pedagógicos, com uma coisa nova. Trazemos também jogos nossos para proporcionar algo diferente. Não temos recursos para trabalhar com todas as deficiências que não seja DM e hiperatividade (PROFESSORA MARGARIDA).

Recebemos todo o material do MEC, mas o grande problema é a manutenção, nós notificamos a secretaria em caso de problema com o equipamento, através de e-mail e notificação escrita para o NTE e aguardamos. Desde fevereiro levamos a CPU para consertar e até hoje, junho, não devolveram [...] (PROFESSORA LÚCIA).

Nas narrativas, emerge uma questão central que diz respeito aos alunos atendidos nas SRMs. Encontramos evidências de que as professoras entendem como sendo público alvo aquele definido pela Educação Especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

No entanto, em suas práticas, compreendem a necessidade e importância de realizar o atendimento dos alunos com transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Assim, seguindo a orientação do setor de Educação Especial, este atendimento acontece sempre que solicitado pela escola e de acordo com a disponibilidade de horário. Com certeza temos aí uma grande tensão.

Destacamos abaixo o quadro de alunos atendidos nas SRMs das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus e as respectivas limitações de cada aluno:

Quadro 5 – Quantitativo de número de alunos atendidos nas SRMs das escolas da rede municipal de educação.

Escola		Alunos atendidos	Deficiência/distúrbio/dificuldade
1	EMEF “Cricaré”	27	TDAH (3), DI (9), dificuldade de aprendizagem (5), transtorno, desafiador opositor de conduta (1), dislexia (3), disvalia (1), síndrome de Asperger (1), síndrome de Duane (1), síndrome de Down (1), esquizofrenia (1), hiperatividade (1).
2	EMEF “A”	35	DI (15), TDAH (6), dificuldade de aprendizagem (6), autismo (1), autismo infantil (1), déficit de atenção (1), distúrbio de conduta (1), síndrome de Down (2), transtorno comportamental (1), distúrbios da atenção (1).
3	EMEF “B”	36	DI (8), déficit cognitivo (2), síndrome de Down (6), paralisia cerebral (1), autismo (1), DMU (1), hiperatividade (6), dificuldade de aprendizagem (8), síndrome de Apert (1), labilidade emocional (1), esquizofrenia (1).
4	EMEF “C”	20	TGD (1), DI (5), TDAH (4), disvalia (1), disortografia (1), dificuldade de aprendizagem (5), psicose crônica (1), síndrome de Down (1), transtorno emocional (1).
5	EMEF “D”	22	DI (2), dificuldade na aprendizagem (12), hiperatividade (2), Autismo (2), atraso no desenvolvimento (1), transtorno de aprendizagem (1), surdo (1), alteração de comportamento (1).
6	EMEF “E”	14	DI (5), Autista (1), dificuldade de aprendizagem (8)
7	EMEF “F”	16	Síndrome de Down (1), DI (4), DMU (4), dificuldade de aprendizagem (7).
TOTAL		170	-

As falas elucidam tal composição:

O nosso público alvo é DI, mas a maioria atendida é TDAH que não é foco da Educação Especial, mas eu atendo porque tem horário disponível, mas a preferência não são eles (PROFESSORA FLÁVIA).

[...] um aluno que tinha dificuldade na aprendizagem, não tinha laudo, mas ele era visto como uma criança que tinha uma deficiência, ele não falava, não participava, só copiava, não expressava nenhuma emoção, então comecei a atender o aluno e trabalhar com ele, fazia uma festa com ele quando acertava algo, qualquer oportunidade eu conversava com a professora dele, comecei a trabalhar a autoestima conversei com a família. Assim, nesse último conselho de classe foram só elogios, pois tudo que ele não fazia ele passou a fazer! Fechou a prova de matemática, melhorou em português, assim foi quando o pessoal começou a despertar para o meu trabalho (PROFESSORA FLÁVIA).

Esta questão nos remete a pensar nas contradições existentes na prática se a analisarmos com base nas políticas reguladoras. Tais instrumentos sinalizam o público alvo da Educação Especial a ser atendido nas SRMs, mas na complexidade do cotidiano estes espaços ampliam seu atendimento englobando demandas provenientes dos alunos com transtornos funcionais específicos. Torna-se urgente discutir práticas cotidianas que apostem em políticas voltadas para esses alunos, que não estão incluídos no público alvo da Educação Especial, mas que demandam também de atendimento especializado.

Nas narrativas, as professoras especialistas enfatizaram a necessidade de estabelecer uma rede de parcerias ou cooperação entre os diversos setores do município que possibilite aos alunos com necessidades educacionais e famílias a orientação necessária quanto a questões básicas relacionadas à saúde e assistência, tendo em vista assegurar direitos e serviços em alguns casos já existentes no município.

Nessa linha, colocou-se em discussão a existência, ou não, de uma rede de apoio que pudesse oferecer um suporte aos alunos. As professoras não souberam informar com certeza sobre a natureza da participação dos alunos em outras atividades, programas e acompanhamentos além do realizado nas SRMs das escolas. Identificaram, em alguns casos, a participação de alguns alunos no atendimento clínico da APAE, em atividades de teatro desenvolvidos no município, acompanhamento com fonoaudiólogo e psicólogo, tanto em clínicas particulares quanto na rede pública de saúde e em atividades esportivas.

Reiteram, no entanto, a relevância dessa questão trazendo a importância da formação de uma equipe multidisciplinar, na rede municipal para atender os alunos com NEE.

Se existisse uma parceria maior entre a educação, ação social e saúde, nossa, acho que nossos alunos especiais ganhariam muito com isso, talvez um Centro, uma equipe multidisciplinar, nós já temos na equipe da educação especial [...], mas vamos esperar que consigam mais (PROFESSORA ALINE).

O aspecto que eu gostaria de destacar é que tivesse no município um centro onde houvesse fonoaudiólogo, neurologista, psicólogos, uma equipe para complementar o nosso trabalho, para atender os alunos com necessidades especiais [...] (PROFESSORA GILDA).

As famílias dos alunos com deficiência passam muitos problemas e dificuldades, com drogas, alcoolismo, desemprego, todo esse contexto é a nossa realidade, a gente vivencia, eu gostaria muito que a ação social fosse mais presente com essas famílias, ajudasse mais, fizesse um projeto com mães que tenham filhos especiais e tem demais filhos, para ajudar com esse trabalho [...], tem alguns que recebem benefício e outros por alguma razão perderam o benefício (PROFESSORA LÚCIA).

A respeito da rede de apoio entendemos como um processo dinâmico, que está sempre em movimento e vai se constituindo a partir do vivido/praticado no cotidiano escolar. A necessidade de garantir o transporte, de atendimento médico, de uma equipe multidisciplinar, de estabelecer uma efetiva colaboração entre as esferas governamentais são algumas das demandas levantadas pelos sujeitos que vivenciam o processo educacional dos alunos com NEE dentro das escolas. Estas demandas sinalizam a possibilidade de propor uma possível rede de apoio que envolva os setores responsáveis e que possam contribuir na formação desses alunos.

Percebemos, ao longo das narrativas, que outras questões emergiram considerando a perspectiva das professoras das SRMs e contribuem para a discussão proposta por este eixo temático, ampliando o seu sentido para a organização da prática do atendimento educacional especializado e todos os movimentos desse processo.

Santos nos auxilia a entender por meio da concepção de ecologia dos saberes que pelas experiências locais outras práticas vão surgindo e dando novos contornos aos cotidianos. Assim, o saber científico dialoga com os diferentes saberes produzidos a partir das experiências adquiridas nas SRMs do município de São Mateus, considerando “[...] o que determinado conhecimento produz na realidade, sua intervenção no real” (SANTOS, 2007a, p. 33).

Por último, cabe destacar que as professoras disseram estar satisfeitas com a escolha profissional pela Educação Especial, conforme exemplos destacados abaixo:

Ah sim! Não deixa de ser um desafio, mas quando a gente acredita então eu penso que fica mais fácil o trabalho, como tem acontecido muito aqui no trabalho do AEE, a gente sempre é orientado a ver as possibilidades não as dificuldades dos alunos, assim é o meu trabalho, de ter um olhar diferente para esse aluno. A gente passa a gostar do nosso trabalho porque vê frutos, vê a mudança mesmo (PROFESSORA FLÁVIA).

Eu estou bem profissionalmente, gosto do que eu escolhi, e o reconhecimento dos pais não tem igual, estou muito feliz na minha profissão (PROFESSORA TATIANA).

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional apresentados por diversos autores evidenciam que o nível de satisfação com o praticado pelos docentes são disparadores de novos movimentos na direção de inovações e práticas, que possibilitam também a construção e aprofundamento de conhecimentos em suas áreas de atuação.

8 VIVENCIANDO O CONTEXTO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

Na busca de acompanhar o cotidiano, utilizamos o diário de campo para registro do vivido que emergia no contexto da escola. Estabelecemos como objetivo dialogar com as práticas cotidianas tendo como foco de observação o processo de escolarização de um aluno com autismo, síndrome de Asperger. A observação participante, na EMEF “Cricaré”, compreendeu o período de 26 de julho a 04 de dezembro de 2012, totalizando 04 meses.

Esse acompanhamento na escola envolveu duas frentes de observação: **o espaço escolar** compreendendo a sala de aula, as visitas informais à SRMs, os momentos no recreio, os encontros nos corredores, o momento do Hino Nacional e outras situações vivenciadas no contexto da escola e **o Atendimento Educacional Especializado** conforme vivenciado na SRMs.

Elegemos iniciar este diálogo trazendo informações e narrativas sobre os principais sujeitos envolvidos no contexto da escola, por considerarmos que entendendo suas histórias, aprenderíamos um pouco mais do aluno acompanhado e tal escolha nos aproximaria melhor dos movimentos que emergirem no contexto da escola, que trataremos aqui como “o vivido no contexto escolar”.

Quem são os principais sujeitos deste espaço? Conhecendo Heitor, Gisele e Laura.

Quando chegamos à sala de recursos, Heitor¹⁴ estava brincando sozinho com um jogo, sentado na área de brinquedos da sala. A professora estava na mesa e fez sinal para nós indicando a presença do aluno. Fomos até ele e perguntamos o que estava fazendo, no que respondeu que estava brincando de adivinhar, nós

¹⁴ Aluno com autismo, síndrome de Asperger, foco de nossa observação na Escola “Cricaré”.

mostramos interessadas na brincadeira. Começou a explicar e se divertia quando fingimos ter dificuldade, descrevia as peças que retiravamos da caixa, vibrava com a brincadeira. A professora se aproximou e perguntou se ele já havia se apresentado.

Heitor: Oi! Eu sou Heitor, sou especial!

Pesquisadora: Mas, especial por quê?

Heitor: Sou autista Asperger!

Pesquisadora: Mas por que Asperger, Heitor?

Heitor: Porque sou muito inteligente! – responde prontamente (Diário de campo – 26 de julho de 2012).

Heitor tem 12 anos e está cursando o 6º ano na Escola “Cricaré”, tendo sido matriculado no início do ano de 2012. Seu diagnóstico é autismo (F48.0), síndrome de asperger (F84,5), conforme laudo entregue à escola. Recorrendo a Vasques (2009) acreditamos no diagnóstico como uma ferramenta que auxilie a responder o principal questionamento: “em que direção deve apontar o tratamento, a escolarização” (p. 16).

Vasques nos auxilia nessa compreensão ao afirmar que

As abordagens diagnósticas são as lentes que possibilitam diferentes leituras, aproximações. E todo encontro, ou produção, que tenha por tema o autismo e/ou psicose infantil procura, como ponto de partida, definir, explicitar, evidenciar, contornar ou responder à pergunta: “você, quem é você?” (2009, p.16).

O aluno vive com a mãe, sendo esta a sua responsável. Ele não tem contato com o pai. Mãe e filho moravam no Estado de São Paulo e vieram para São Mateus com o objetivo de ficarem mais próximos da família materna.

Foi muito bem trabalhado durante todo o processo de escolarização, alfabetizado em idade normal e frequentou a escola desde pequeno, pois a mãe precisava trabalhar. Segundo relato desta, o processo de aprendizagem da criança foi normal, a única reclamação das escolas por onde estudou era devido ao aluno ser agitado e não parar quieto, o que dificultava o trabalho dos professores. Em São Paulo ele recebeu atendimento em SR e acompanhamento clínico (psicólogo, psiquiatra).

Conforme a abordagem de Vasques, o autismo compreende um mesmo quadro clínico, caracterizado pela tríade de sintomas na linguagem, interação social e cognição, com diferentes graus de gravidade. O mais grave seria o autismo não-verbal e o mais 'leve' seria a síndrome de Asperger (TAMANHA, apud VASQUES, 2008).

Segundo a Classificação Internacional das Doenças, CID10, a psicose infantil e o autismo encontram-se no bloco dos Transtornos Mentais e de Comportamento, mais especificamente, no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento Psicológico que cobrem os transtornos específicos da infância e da adolescência e, sendo ainda mais específico, nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (VASQUES, 2003).

F84 Transtornos Globais do Desenvolvimento: Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. Obs.: Utilizar, se necessário, um código adicional para identificar uma afecção médica associada e o retardo mental.

F84.5 Síndrome de Asperger: Transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta. Inclui: Psicopatia autística; Transtorno esquizóide da infância (VASQUES, 2008, p. 123).

O aluno iniciou na Escola "Cricaré" em 2012, desde o primeiro dia de aula com o auxílio da professora bidocente Laura, que foi solicitada pela escola à Secretaria Municipal de Educação. Hoje, Heitor frequenta as aulas normalmente, mas somente permanece na sala de aula com a presença da bidocente, que senta ao lado do aluno e o auxilia durante as aulas. O aluno recebe atendimento na SRMs localizada nessa escola, sendo acompanhado pela Professora da SRMs Gisele, responsável pelo atendimento educacional especializado.

A escola possui duas professoras especialistas que trabalham na SRMs, Gisele e Andressa. Esta última esteve afastada das atividades por motivo de saúde desde o início da nossa observação na escola até o último mês, mas participou do grupo focal do ONEESP.

Trabalho na SR desta escola há três anos, já tive uma experiência anterior com um aluno autista, mas não assim com um aluno do 6º ano como o Heitor. Tive experiência na APAE onde trabalhei anteriormente, mas era diferente pois eu não fazia um trabalho individual, era mais em grupo, aqui o atendimento na SR é individual (PROFESSORA GISELE).

O aluno Heitor é atendido pela Professora da SRMs Gisele, participa de dois atendimentos sendo realizados em um único dia da semana, isso a pedido da família e devido à dificuldade de concentração do aluno, o que dificulta o início e término de uma atividade.

Eu amo trabalhar com educação especial, já faço isso há muito anos, é uma coisa que esta em mim, já tentei até sair dessa área, mas não consegui, é paixão mesmo. Então, eu penso que todo mundo deveria sentir o que eu sinto para acolher melhor e para ajudar mais no desempenho do aluno, se cada pessoa aceitasse totalmente e entendesse um pouco mais, iria ser bem melhor para ele, iria ajudá-lo muito mais. Eu entendo que o professor tem que ter postura, colocar limites, mas ele tem que compreender um pouco mais do aluno para poder ajudá-lo mais, eu sinto um pouco de falta disso nas escolas (PROFESSORA GISELE).

A professora bidocente Laura iniciou o trabalho nesta escola para acompanhar Heitor na sala de aula. Ela acompanha o aluno todos os dias no turno matutino, e ao longo do ano estabeleceu uma relação de carinho e confiança com ele e sua família.

Sou formada em pedagogia e estou na educação pela primeira vez, não tenho experiência nenhuma, [...] e estar na educação hoje esta sendo uma honra, trabalhar com crianças especiais mais ainda (PROFESSORA BIDOCEnte).

É a primeira vez que a escola recebe um bidocente, é a primeira vez que atuo como bidocente, então no inicio eu me senti constrangida de estar ali, preocupada com a reação do professor de me ver na sala sentada vendo a aula dele, mas até hoje nunca demonstraram insatisfação com a minha presença, até hoje tudo normal, tenho uma relação muito boa com os professores (PROFESSORA BIDOCEnte).

A fala da professora bidocente nos faz pensar na sua escolha em trabalhar nessa escola sem ter experiência na área, e no processo de seleção realizado pela Secretaria de Educação do Município, permitindo que a profissional fosse encaminhada para realizar esse trabalho sem nunca ter estado numa sala de aula na função de professora.

Cabe ressaltar que “a inclusão educacional mostra a necessidade de se repensar não só a formação do professor do ensino comum, como também, do professor especialista no sentido de um trabalho colaborativo ou bidocência” (FONTES, 2007, p.172).

Com relação ao diagnóstico do aluno e todo o processo envolvendo esta questão, a mãe relata conforme trechos que se seguem:

Com três para quatro anos Heitor não falava, tudo que pegava quebrava, não parava quieto [...], então levei no psicólogo, psiquiatra... e depois de um ano e meio de tratamento deram o diagnóstico de autismo. eu entrei na sala do médico e ele disse assim para mim: "mãe o seu filho tem uma doença que não tem cura, você pode levar ele para os Estados Unidos que não tem cura", eu entrei em pânico, em desespero, queria morrer, minha reação era chorar, pois eu não sabia o que era, eu achava que meu filho tinha uma doença sem cura o que eu ia fazer? [...].

[...] o psiquiatra me explicou o que era o autismo, que não era uma coisa que eu devia me preocupar tanto assim [...]. Iniciei o tratamento dele na rede pública com uma psiquiatra que me explicou sobre o autismo, ela havia estudado muito sobre isso, até nos Estados Unidos, [...] explicou que o autismo do Heitor era Asperger, que queria dizer que era muito bom, que eu não me preocupasse.

Apoiamo-nos em Vasques para compreender o sentido do diagnóstico, pois

[...] diagnosticar é desvelar sentidos, aflições e traumas, oferecendo palavras ao que se manifesta na conduta, no sintoma, na transferência. Há um segredo, uma significação a ser desvelada, uma verdade oculta, dissimulada, encoberta, que determina, que faz calar e falar... mas que poderá ser acessada por um olhar e uma escuta atenta e perspicaz (2009, p. 20).

Com relação à escolarização do aluno no Estado de São Paulo, interessou entender como se deu esse processo, para compreendermos o trabalho realizado com o

aluno que possibilitou ser considerado pelos professores como um aluno “bem trabalhado”.

De acordo com o relato da mãe, Heitor entrou na escola ainda bebê e frequentou todas as etapas da escolarização normalmente e na idade correta, não encontrou dificuldades no processo de alfabetização.

No trecho que se segue podemos compreender através da fala da mãe:

Não teve dificuldade na alfabetização, a dificuldade era de parar quieto, mas logo com o tratamento ele já foi sendo medicado.

Residiram em Santos e em Presidente Prudente. Nesta última, o aluno recebia atendimento em SRs e o acompanhamento de uma professora bidocente. A psiquiatra que acompanhava o aluno enviava laudos e realizava palestras na escola, explicava para a comunidade escolar sobre o comportamento do aluno.

Ele tinha professor bidocente, mas a escola tirou pois achou que ele estava ficando muito dependente dela, pois ela estava levando Heitor no banheiro, limpando no banheiro e essas coisas ele é que tem que fazer [...] (MÃE DO ALUNO).

[...] tinha as questões dele não escrever, bagunçar, mas a psiquiatra mandava relatórios para a escola, para a professora entender porque ele não ficava quieto, comia os lápis, apontava até acabar, faz isso até hoje, comia as borrachas, não parava quieto, sempre as mesmas reclamações: "mãe o Heitor fez isso e aquilo" [...] (MÃE DO ALUNO).

A criança apresentou alguns problemas na escola devido ao seu comportamento diferente, o que não era aceito pelos colegas que o destrataavam, conforme relata a mãe:

A escola aceitava o Heitor “numa boa”, a partir de um tempo eu descobri que as crianças batiam nele, xingavam, eu fiz boletim de ocorrência, briguei com a diretora, foi muito difícil porque eu não tinha conhecimento disso, então ele apanhava na escola mas ele se fechava, ele também mexia com os colegas, [...] abraça menino e menina e então os meninos não aceitam isso, então é onde que xingam, batem, riem dele [...], mas eu não podia aceitar meu filho apanhar na escola, a escola tinha que ajudar ele e não estava fazendo isso [...].

O aluno recebeu tratamento na rede municipal do Estado de São Paulo com fonoaudiólogo, psicólogo, atendimento com psiquiatra. O transporte era gratuito para a criança e para a mãe quando necessário, o carro levava e buscava a criança na escola e também até o centro de acompanhamento onde ele ficava no período da tarde para trabalhar a autonomia e incentivar a escrita.

As falas da mãe do aluno evidenciam esses fatos

[...] isso tudo na rede municipal. Ele recebia um tratamento voltado para o diagnóstico dele [...] (MÃE DO ALUNO).

Na sala de recursos trabalhavam tudo, escrita, desenho, computador, jogos... em São Paulo foi a melhor coisa da minha vida, na sala de recursos... eu aprendi muito com a professora da educação especial, as vezes eu caía e ela me levantava, porque a escola sempre jogou a responsabilidade na sala de recursos então se acontecia alguma coisa: sala de recursos. Então eu não tinha muito o apoio da escola, eu tinha mais da sala de recursos [...] (MÃE DO ALUNO).

A Política Nacional de Atenção à Pessoa Portadora da Síndrome de Autismo proposta em 1990, prevê ações articuladas entre os órgãos governamentais, da comunidade científica e da sociedade civil, no sentido de garantir a cidadania destes sujeitos. Ressalta que os programas mais eficientes parecem ser aquele que integram recursos educativos, terapêuticos e medicamentosos, conforme a necessidade dessa pessoa. Assim, propõe ações no plano da prevenção primária, secundária e terciária, disponibilizando, desta maneira, ações integradas entre os sistemas da saúde e educação (VASQUES, 2003).

O ingresso do aluno na rede municipal de educação do município de São Mateus foi permeado por algumas dificuldades na busca de informação e matrícula do aluno na escola. Ao chegar à cidade, a mãe procurou a Secretaria de Educação Estadual, foi até uma escola da rede onde informaram que o aluno deveria ir para a APAE.

Isso fica explícito na fala da mãe:

[...] me disseram que o Heitor tinha que ir para a APAE, que as crianças autistas ou especiais tinha que ir para a APAE, e eu sempre falando: "não, o Heitor tem que estudar na escola normal".

Esse entendimento a respeito do “lugar do aluno com NEE” está relacionado à história da Educação Especial e representa, ainda, uma barreira ao acesso à escola comum. Vasques nos clarifica ao trazer que

Os serviços em educação especial, no Brasil, têm sido prestados majoritariamente por organizações não-governamentais, através de escolas exclusivamente especiais. O encaminhamento para esse serviço baseia-se na concepção de que é necessário um lugar diferenciado, capaz de reunir condições ‘apropriadas’ ao atendimento das deficiências/limitações do alunado (2003, p. 56).

Então, a mãe procurou a rede municipal de educação e conversou com a gestora da Educação Especial do município que a orientou sobre a EMEF “Cricaré” onde o aluno deveria estudar devido a ser próximo a sua residência. Assim, a mãe fez contato com a escola, mas encontrou dificuldades para realizar a matrícula do aluno. A escola como nunca havia recebido um aluno autista não sabia ao certo como trabalhar com o aluno, assim a direção decidiu esperar a Secretária de Educação contratar a professora bidocente para que o aluno pudesse frequentar as aulas.

[...] Demorou quase dois meses para ele começar a estudar, houve um desencontro estadual e municipal, as pessoas não davam um direcionamento, até que eu cheguei no setor de educação especial do município e tive a informação certa... uma coisa tão simples... Se a escola tinha a vaga eu queria a vaga! A gestora da educação especial me deu uma esperança (MÃE DO ALUNO).

O processo de matrícula do aluno também foi mencionado pela equipe da escola, trazendo as dificuldades encontradas, e que parece confirmar o relato da mãe.

[...] a princípio nós nos assustamos porque de todos os alunos com deficiência que temos aqui não temos nenhum com a deficiência do Heitor, então não foi que nós relutamos, mas recorremos a Secretaria de Educação para que nos auxiliasse nessa matrícula, então eles garantiram uma bidocente, que neste caso era para ter (DIRETORA DA ESCOLA).

A escola preparou a comunidade escolar para receber o aluno. Houve momentos nos quais as professoras do atendimento educacional especializado, como haviam

entrevistado a mãe do aluno, sistematizaram informações sobre ele e o processo de escolarização, explicando sobre a síndrome de Asperger, o comportamento esperado e as especificidades. As professoras especialistas estavam sempre à disposição, conversando com os professores e esclarecendo as dúvidas que surgiam.

Isso fica explícito nas falas das professoras:

Com os professores fizemos uma reunião, [...] uma mesa redonda para colocar os pontos, como é o comportamento de um aluno autista, o que eles precisam desenvolver, já sabíamos que apesar da deficiência ele era um aluno inteligente, com competência e habilidades para estar no 6º ano. Por parte dos professores não tivemos rejeição ou resistência porque estamos há cerca de quatro anos recebendo alunos com deficiência (DIRETORA DA ESCOLA).

[...] passamos as informações para os professores sobre o que a mãe havia informado para eles não ficarem tão assustados, já que eles estavam, isso por não ter tido nenhuma experiência anterior (PROFESSORA DA SRMs GISELE).

Também fomos à sala onde ele iria estudar, conversamos com os alunos, pois para eles também era tudo novo. [...] A comunidade escolar sabia sobre a chegada dele, fomos conversando com cada um sobre o comportamento dele, que era diferente dos outros alunos, mas que teria que ser tratado com igualdade, sempre olhando o lado especial dele (PROFESSORA DA SRMs GISELE).

A supervisora também evidencia tal acontecimento na escola:

Logo que o aluno chegou aqui na escola a diretora fez uma reunião com todos os professores para informar quem era o aluno, [...] foi feito um trabalho com os alunos também, sobre a importância de respeitar o direito do outro de aceitá-lo com as suas limitações, da cooperação, da solidariedade, do trabalho, da parceria, [...] e hoje ele é um aluno que nós não temos problemas, com os colegas, os professores e tem sido muito bom, muito boa a experiência.

O conceito de tradução, apresentado por Santos (2007a), nos auxilia a entender esse movimento de tornar as informações referentes ao aluno inteligíveis, ou seja, acessíveis e abertas à comunidade escolar, assim, enriquecendo as práticas cotidianas. Por meio da tradução, a professora do atendimento educacional especializado, a mãe do aluno e a diretora da escola buscaram desvelar, traduzir

novos significados assim, possibilitando um diálogo aberto em torno das especificidades do aluno. Portanto, concordamos com o autor ao dizer que “é necessário não preferir uma palavra a outra, mas traduzir dignidade e respeito por emancipação ou por lutas de classes, ver quais são as diferenças e quais as semelhanças” (p. 40).

A inclusão do aluno na Escola “Cricaré” foi abordada pelos professores. Trazemos nos trechos abaixo, Heitor visto pelos professores e sua inserção na sala de aula/escola:

Eu vejo que a inclusão não acontece como deveria, primeiro porque eu me sinto, as vezes, despreparada para trabalhar com esse aluno na sala com 32 alunos e com as características que esse aluno tem, fico sem saber como agir. Então falta muito ainda para essa inclusão acontecer de verdade, precisa de uma formação para o professor da sala de aula, voltada para o profissional [...] (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

A inclusão na escola vem acontecendo. Mas, eu me vejo como a professora de Heitor e em nenhum momento a escola demonstrou que era um todo para Heitor, pois só existia eu, ele e a escola. É um conjunto, se a própria escola tivesse trazido palestras sobre o autismo, os professores teriam pelo menos uma noção (PROFESSORA BIDOCENTE).

[...] Eu trato de maneira igual, mas entendo as diferenças dele dentro da sala de aula (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Sobre a inserção do aluno na escola a mãe se coloca nas falas:

[...] é difícil, muito difícil, porque eu acho que se não fosse a SR eu acho que não seria possível essa integração, por que sempre a escola tira a responsabilidade e joga na SR ou na bidocente.

Será que ele já teve um elogio quando ele foi bem? Recebeu um incentivo? Porque em casa ele tem, se ele fez bem eu dou parabéns, faço festa, dou um pirulito, mas quando ele não vai bem eu digo: “hoje você não vai ganhar nada porque não foi bem”!

Percebemos por meio das falas, que a entrada do aluno na escola provoca certo estranhamento, o medo do diferente causa desconforto, como uma nova situação, esta provoca insegurança, mas, à medida que a escola vai construindo estratégias

para desvelar o aluno, a comunidade escolar vai se abrindo para viver esta nova experiência.

Neste contexto, acreditamos que

A escola como espaço público e de formação deve preocupar-se com a formação da cidadania e não apenas com a transmissão de conhecimentos. O sujeito deve ser capaz de assumir seus deveres e direitos em uma coletividade. Essa formação deveria voltar-se não para a inculcação de princípios, mas para a construção de um sujeito que possa participar da coletividade de forma ativa. Isso não acontece num passo de mágicas, não se faz sem um trabalho educativo no qual o sujeito possa articular seus interesses pessoais com o coletivo, num aprendizado progressivo e dinâmico (GIVIGI, 2007, p. 33).

Tomamos a fala da professora da SRMs que evidencia a relação do aluno com os professores da sala de aula regular. Para ela os professores precisam buscar mais sobre a síndrome de Asperger, entender as especificidades e compreender melhor o aluno, suas necessidades em sala de aula.

Ele tem um bom relacionamento com todo mundo, mas eu vejo que precisa melhorar a questão da aceitação maior dos professores na questão de avaliar esse aluno, de compreender um pouco mais esse aluno [...] (PROFESSORA DA SRMs GISELE).

A professora bidocente nos diz da sua relação com o aluno:

Eu não tomo conta de Heitor, eu não sou babá dele, temos que tirar isso do nosso vocabulário. A inclusão tem que fazer valer, tem que acontecer, não estamos mais no tempo em que os deficientes ficavam ocultos no fundo do quintal, já pensou se a mãe de Heitor deixasse ele sem interagir, sem estudar, com todo esse potencial que ele tem? Acho que ele é mais inteligente, pois a mãe dele buscou e vem buscando isso.

O aluno sabe ler e escrever, mas se recusa a escrever durante as aulas e também em casa para realizar as tarefas. Segundo relato da mãe, quando ela tenta forçá-lo a escrever ele treme, suando frio, tamanha a sua angústia. Durante as aulas ele normalmente participa respondendo as questões feitas pelos professores, quando estimulado a participar, ele reage positivamente.

Tem dificuldade na concentração, se distrai facilmente e sente necessidade de sair por alguns momentos da sala. Possui grande interesse e habilidade na área de ciências e biologia, sempre questiona os professores. Participa muito bem das aulas de história, principalmente quando a professora utiliza mapas. Interage na aula de português, não tem dificuldade com esta matéria e responde sempre às questões levantadas. Na aula de matemática o aluno frequentemente pede a bidocente para sair da sala, mas possui conhecimentos gerais sobre a matéria. No restante das matérias: geografia, artes e inglês o aluno participa normalmente, em educação física ele conhece as regras dos jogos, participa oralmente, mas não se interessa pela prática dos esportes e brincadeiras realizadas.

Trazemos algumas narrativas que auxiliam a entendermos Heitor, pelo olhar de outras pessoas:

Ele é um aluno que se distrai com determinadas coisas, principalmente bichinhos, animais, então ele quer ficar do lado de fora brincando. Mas, sabemos da responsabilidade que ele tem que ter lá na sala, participar das atividades, dar conta de todas as atividades e trabalhos, então às vezes temos que falar firme com ele: “agora não é o momento! Vamos para sala”, tem dias que ele aceita muito bem, em outros ele esta muito agitado e tem que ter jogo de cintura (DIRETORA DA ESCOLA).

O meu filho não tem amigos, ele tem os bichinhos como amigos dele. Eles, as crianças autistas, são muito sozinhas, no mundinho deles, ele tem muitos colegas na escola, mas amigos ele não tem, que vai para a casa dormir, ele não tem, isso percebo como uma diferença, não é porque eles não querem, mas são as pessoas que se fecham, às vezes a gente quer que ele se adapte ao nosso mundo e na verdade nós é que temos que nos adaptar ao mundo deles. Tem dia de manhã que ele fica meia hora olhando para a escova de dente, tem hora que eu tenho que ir lá e colocar na boca dele, ele viaja. Nunca um dia é igual ao outro [...]. Eu estou sempre ali, ele não anda na rua sozinho, pois não tem noção de risco (MÃE DO ALUNO).

Heitor tem uma boa relação com os colegas da sala de aula e com a comunidade escolar. Durante a observação percebemos que os colegas “não estranham” seu comportamento, entendem que ele tem suas especificidades, que existem momentos em que não consegue ficar naquele espaço, precisa sair da sala, são necessidades diferentes das deles, mas que não são privilégios.

Os excertos relatam essa interação com a comunidade escolar.

A interação do Heitor com a escola me surpreendeu, ele pegou um amor tão grande com a escola e vice-versa, que chamou minha atenção o amor dele com os alunos... de início os professores não acolheram muito não, mas como ele é muito carinhoso começou a cativar os professores. Com a comunidade escolar ele cativou a todos, é recíproco o amor de Heitor pela escola. Não sinto rejeição, houve um acolhimento (PROFESSORA BIDOCENTE).

Eu pergunto sempre se gosta da escola e ele diz: “sim, aqui os colegas me respeitam”, às vezes ele sente o apoio da bidocente, pois se não tivesse ela talvez os colegas pudessem maltratá-lo. Ele fala: “é diferente lá de Presidente Prudente, porque aqui ninguém me bate, ninguém me xinga, às vezes riem, às vezes tiram sarro, mas não é igual a Presidente Prudente”, então ele gosta da escola (MÃE DO ALUNO).

Heitor gosta muito de beijar e abraçar, tanto meninos quanto meninas. Segundo a mãe esse lado afetivo sempre foi assim, é natural dele. Constantemente abraça os professores, coordenadores e todos com quem ele tem afinidade e contato no dia a dia.

Ele sempre foi assim carinhoso, desde pequeno, agora com o passar do tempo ele ficou mais ainda. Ele tem mais afinidade com meninas e tudo que ele fala é referente ao feminino [...] a psiquiatra conversou sobre isso com ele, mas ele disse que era porque gostava. As namoradas imaginárias sempre são personagens de histórias e desenhos. Tem a questão emocional, ele bate as mãos se ficar feliz demais quando chega alguma coisa que ele quer muito, fica agitado, mas depois que consegue, já não liga (MÃE DO ALUNO).

Ao passo que vamos conhecendo Heitor, vamos conhecendo também a sua história como ponto de partida para uma análise que nos orienta o olhar para o presente e para a identidade construída, reconhecendo-o como sujeito, como ser complexo inserido em um contexto, compreendendo assim as possibilidades trazidas nas narrativas da mãe e da escola.

8.1 O VIVIDO NO CONTEXTO ESCOLAR

As observações realizadas no contexto escolar para além dos momentos do atendimento educacional especializado, possibilitaram-nos acompanhar por meio de diálogos abertos as relações que perpassam este espaço e assim nos aproximar

do que estava sendo vivido/vivenciado. Para tanto, foram realizadas visitas no espaço da sala de aula, visitas à SRs, participação no horário do recreio e do Hino Nacional e conversas informais com os profissionais.

Organizamos as reflexões sobre tais momentos não de forma cronológica, mas em torno de eixos organizadores das reflexões que foram recorrentes durante o período de observação. Escolhemos trazer os relatos registrados em nosso diário de campo e as entrevistas realizadas com os sujeitos eleitos como pessoas-chave: a professora da SRMs, a professora bidocente, a professora da disciplina de Língua Portuguesa, a professora de História, o professor de Matemática, a diretora da escola, a supervisora da turma do aluno e a mãe do aluno. Estas pessoas nos auxiliam a entender as práticas cotidianas que envolvem o processo de escolarização do aluno Heitor.

Para tanto, traremos o vivido nos espaços escolares; a sala de aula e suas vivências; a disciplina de matemática; as ações da professora bidocente; o apoio e formação destinados aos professores, sendo que estas compõem o vivido no contexto escolar.

8.1.1 TEMA: Espaços Escolares: recreio, conversas no pátio, apresentação do Hino Nacional

Iniciamos nossas observações na Escola Cricaré onde tivemos oportunidade de conhecer os profissionais da escola e acompanhar momentos que se constituíram fundamentais à nossa pesquisa. Assim, em um desses momentos nos encontramos com Heitor e Laura no pátio da escola, eles estão esperando a pessoa que vem buscá-lo. Enquanto conversávamos, ele foi para o pátio externo e ficou brincando entre a vegetação. Começa a chover e a professora o chama para sair da chuva, ele finge que não escuta e continua andando, distraído se distanciando de onde estávamos.

Este é o momento dele, ele fica no seu mundinho, conversando com os animais, corre atrás das borboletas... deixo-o quieto, é difícil tirá-lo daí. (PROFESSORA BIDOCEnte).

Todos se dirigem à saída e ele continua absorto. Ela chama várias vezes e ele não vem. A tia materna chega para buscá-lo e vendo que ele não obedecia manda que fechem o portão que liga o pátio externo à escola, fingindo deixá-lo preso lá fora. Ele vem correndo. Laura diz que às vezes ele fica assim, não quer atender e que em muitos momentos ela não sabia como lidar com a situação.

Como aconteceu hoje, se fosse outro momento eu sairia na chuva atrás dele! Ficava doidinha atrás dele, não sabia como lidar, hoje tenho mais noção (PROFESSORA BIDOCEnte).

A professora bidocente percebeu que esta postura com relação ao aluno não estava certa. Colegas e também a professora da SRMs, Gisele, sugeriram que ela fosse mais firme com ele.

Um momento importante da escola é o recreio, assim acompanhamos o aluno nesse horário para entender como era sua interação com o restante dos colegas. Ele sempre vai ao refeitório e, sem enfrentar a fila, dirige-se à servente para pegar a merenda. Saímos para andar no pátio e como havia chovido, imensas poças de água haviam se formado. Heitor começou a chutar a água e a se sujar. Uma das colegas que vê a cena avisa a Laura que Heitor estava se sujando.

Algumas alunas da classe se aproximam conversando com Laura, brincando. A bidocente tem uma boa relação com os outros alunos, sempre se aproximam dela. Heitor abraça as meninas, elas se desvencilham e mandam-no parar. Ele continua querendo implicar, Laura manda parar.

Os colegas de classe aceitam muito bem o aluno, pois durante o período de observação não verifiquei nenhuma situação de estranhamento ou preconceito com relação ao aluno. As crianças compreendem as especificidades dele, que em alguns momentos se comporta de maneira diferente, eles têm admiração pela inteligência do aluno.

A respeito desta observação nos remetemos a concordar com Baptista ao dizer que “[...] trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade” (2011a, p. 14).

Em outro momento do recreio a professora bidocente não estava na escola por ser o dia de formação com a equipe do município. Heitor estava no refeitório lanchando junto de três meninas, colegas de sala que estavam esperando ele terminar.

Pesquisadora: Cadê a tia Laura?

Aluna A: Ela não veio hoje e eu estou tomando conta do Heitor.

Pesquisadora: Mas foi ela que pediu para você tomar conta dele?

Aluna A: Não, eu que quis.

Pesquisadora: E na sala? Como ele se comportou sem a tia Laura?

Aluna A: Ele ficou bem, se comportou, não fez bagunça não, eu e um colega sentamos ao lado para tomar conta dele.

Ele termina de comer e a colega retira o prato, assumindo o lugar de cuidadora. Ele começa a abraçar as meninas. Estimulamos uma conversa entre eles.

Pesquisadora: Perguntem para o Heitor o que ele fez no fim de semana? Conversem sobre algo com ele.

Aluna A: Heitor, o que você fez no fim de semana?

Heitor: Nada... – Responde sem querer participar da conversa.

Aluna B: Há, eu fui à praia!

Aluna A: Você gosta de praia Heitor? O que gosta de fazer na praia?

Heitor: Eu gosto de fazer castelo de areia!

Aluna C: Há isso é coisa de criança! Eu gosto de andar na praia!

Ele se desinteressa totalmente pela conversa já que ninguém gostava de fazer castelo de areia.

Percebemos na fala de uma das colegas que a ideia de “tomar conta” já se faz presente também no imaginário dos colegas, reafirmando a concepção de que o aluno com NEE não consegue ter autonomia, necessitando sempre do outro para viver situações simples do dia a dia.

Relatamos para Gisele o fato que havia acontecido, ela não sabia que Heitor tinha ficado na sala sem a professora bidocente Laura, ficou admirada e feliz com essa nova possibilidade de torná-lo menos dependente da bidocente. Sugerimos conversarmos sobre iniciar essa experiência com o aluno.

Esse assunto foi retomado no atendimento educacional especializado quando estimulamos um diálogo com o aluno. Heitor brincava com as peças de montagem.

Professora Gisele: Você ficou sozinho hoje na sala de aula?

Heitor: Fiquei com Davi e Larissa [...].

Heitor: Eu obedeci, fiquei quieto. O Davi fez o dever para mim.

Professora Gisele: Mas por que na sala de aula você não faz e aqui você faz?

Heitor: Porque sou preguiçoso, aqui (refere-se à SRMs) é diferente né, eu faço.

Professora Gisele: Mas por que aqui é diferente? Ele disfarça e não responde.

Pesquisadora: Você acha certo todos fazerem o dever e você não?

Heitor: Não.

Professora Gisele: E se a tia Laura não vier mais? Como vai ser?

Heitor: Aí eu vou fazer né... (Diário de Campo – 25 de outubro de 2012).

A resposta do aluno nos parece dizer que existe uma relação de dependência estabelecida com a professora bidocente. Ele tem muita segurança com a presença dela, sabe como fazer para convencê-la das coisas que deseja.

Quando encontramos com a professora bidocente e a professora do atendimento educacional especializado, sugerimos que aproveitem essa boa relação

estabelecida entre a turma e o aluno, estimulando-o a ficar com os colegas no recreio para que o grupo converse assuntos que correspondam à idade dele, proporcionando uma relação de amizade entre eles, estimulando o envolvimento de Heitor com adolescentes da sua idade.

Também comentamos sobre o episódio em que Heitor fica na sala sem a presença da professora acompanhado dos colegas de classe. Sugerimos que a professora se retire da sala em algumas disciplinas e deixe o aluno com os colegas. Isso poderia ser combinado com as crianças, tendo como objetivo que eles ajudem Heitor na concentração sentando ao lado dele, é claro, sem copiar as atividades em seu lugar, e que Heitor os ajude nos conteúdos que domina. Estabelecer essa relação de troca e ajuda mútua estimularia a todos.

Esse mesmo tema foi abordado pela mãe que sugere também esta possibilidade:

Às vezes eu acho que a professora só deveria chegar na hora de dar um apoio, não ficar do lado 24 horas, pois ele fica dependente dela. Mas se ele sai para ir ao banheiro e alguma coisa chama atenção, ele não volta, aí é que tem que ter alguém para mandá-lo para a sala (MÃE DO ALUNO).

Um outro momento interessante se relaciona à apresentação do Hino Nacional, que acontece uma vez por semana para todos os alunos no pátio da escola antes de começar a aula. A letra do Hino é exposta no telão. As turmas se organizam por fila e o professor que irá ministrar a aula seguinte posiciona-se em frente à fila. Neste dia, Heitor não ficou parado na fila da sua classe. Para ele não faz sentido este momento e nem ter que ficar em posição de reverência. Ele andou entre as filas, mexeu com os colegas, não ficou quieto. Os colegas demonstraram não estranhar o comportamento do aluno.

Em outro momento do Hino Nacional, vamos para o pátio e como de costume as turmas se posicionaram em fileira. Heitor estava com sono e ficou deitado no banco de concreto do pátio durante todo o momento. A professora ficou em pé, próximo dele, pediu para ele levantar, ele não quis, continuou quieto. Ao final do Hino uma coordenadora tentou despertá-lo, falou dando bronca, dizendo que era feio ele ficar

deitado, ele nem ligou. A professora bidocente nos avista e diz para ele “olha quem está aí Heitor”, ele olhou e sorriu. Ameaçamos ir embora já que ele não queria conversar, ele sentou rápido para que não fossemos. Laura contou que a coordenadora se incomodou por ele estar deitado.

Pensando na situação, falamos para a bidocente: “Engraçado Laura, se ele fica andando ele incomoda, se ele fica quieto, deitado ele também incomoda! Difícil né... rimos da situação”.

Olhando este fato percebemos que há tensões, momentos de contradição, mas a escola reconhece as especificidades do aluno e faz apostas positivas que possibilitem sua inclusão nesse espaço. Os aspectos potencializadores e as tensões apresentadas nos auxiliam a pensarmos caminhos que possam sinalizar outras direções possíveis.

Nesse mesmo dia conversamos com a professora do atendimento educacional especializado sobre vários assuntos. Havíamos ido à escola para fazer a entrevista com a diretora, mas ocorreu um problema e ela informa que a direção estava muito tumultuada. Uma aluna do 9º ano tinha postado no *face book* um vídeo feito na sala de aula expondo alunos e ofendido verbalmente uma professora. Devido a gravidade do fato, a direção imediatamente tomou a decisão de expulsar a aluna da escola. A diretora conversa com todos os alunos no pátio informando sobre o ocorrido e faz a leitura do Código de Ética da Escola. Nesse contexto, e como estaria na escola em outros dias, acordamos com a diretora para fazermos a entrevista em outro momento, no que ela agradece aliviada. Retornamos a SRs para conversar com a professora.

Notamos nas observações que a Diretora passa uma imagem de respeito enquanto profissional, sua competência e organização são citadas nas conversas que tivemos nos espaços da escola. Percebemos uma grande satisfação por parte das professoras especialistas pelo reconhecimento da direção da escola quanto ao trabalho desenvolvido na escola.

Entendemos que

Gerir uma instituição como a escola não é uma tarefa simples, dadas as diferentes demandas que são apresentadas ao gestor e que requerem uma solução, imediata ou de longo prazo. Nessa direção, o discurso atualmente tem sido a busca por uma gestão escolar democrática, em que todos possam participar com autonomia e ativamente, pensar uma educação pública de qualidade. [...] (EFFGEN, 2011b, p.183)

Essa postura firme da diretora possivelmente contribui para o caminho que vem sendo trilhado pela escola em prol de uma educação que inclua a todos.

8.1.2 TEMA: A sala de aula e suas vivências

Neste item procuramos abordar o vivido na sala de aula através das observações realizadas neste espaço. Tivemos como intenção perceber como se dava a aprendizagem do aluno Heitor na sala de aula regular e o acompanhamento realizado pela professora bidocente, assim como os movimentos do aluno neste espaço e as relações que se estabeleciam.

Escolhemos iniciar a observação na sala de aula assistindo à aula de português. Antes de entrar na sala de aula, aguardamos no corredor a professora e solicitamos a sua autorização para assistir à aula, explicando nossa pesquisa.

Entendemos ser o professor o responsável pela sala durante a sua aula, portanto nesse primeiro contato tentamos estabelecer uma abordagem que estabeleça confiança, tentando deixar claro, por meio de nossa solicitação que respeitamos o seu espaço e sua autoridade. Fizemos essa solicitação a todos os professores antes de entrarmos na sala de aula.

Nesta aula, a matéria estudada foi acentuação. A professora estava fazendo uma revisão utilizando uma atividade. A professora sempre vem até o aluno Heitor. A bidocente estava ao lado do aluno ajudando-o a se concentrar na atividade. Ele

começou a atividade e acertou a acentuação das palavras. Apresentou alguma dificuldade para se concentrar, mas foi se envolvendo aos poucos.

A professora escreveu algumas palavras no quadro para serem classificadas. Ele se levantou e foi até o quadro ler as palavras de perto.

Neste momento a professora bidocente sinaliza:

Agora ele vai fazer a leitura dele, ele sempre vai até o quadro ler as palavras de perto.

A professora de português perguntou para ele qual a classificação da palavra “rodapé”. Ele respondeu: “R O D A P É, é oxítona!” ele acertou e saiu andando, a professora chamou-o para que ficasse perto dela na frente do quadro.

A professora explicou para a turma e Heitor ficou em pé ao lado dela prestando atenção. Ela o chama sempre para participar. Em vários momentos veio até a mesa do aluno acompanhá-lo. A professora regente se coloca como professora do aluno, se aproxima, chama seu nome para que participe, estimula-o a ir até a frente do quadro na hora da explicação.

Ele tem facilidade na disciplina de português e sempre participa da aula. Tem necessidade de sair em alguns momentos da sala, o barulho o irrita, fica agitado às vezes e precisa dar uma volta no pátio. Nesses momentos a presença da bidocente é essencial, pois ele se distrai facilmente e não volta para a sala.

Observamos uma aula de história. A professora trabalhou com o mapa da Grécia Antiga, pendurou no quadro e começou a falar sobre a cultura do país. Heitor estava disperso, estava com sono. Acabou cochilando na mesa. Não participou da aula.

Ele sabe a matéria, mas quando o assunto é muito simples ele não participa, ele sabe, mas não se envolve. Ele não gosta do “feijão com arroz”. Ele gosta muito de mapas, ele viaja (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A professora não se aproximou da mesa de Heitor. Segundo a bidocente ele sempre interage com a matéria, mas nesse dia não se interessou e também não recebeu nenhum estímulo da professora para participar.

Observa-se por um lado, que ela tem uma postura firme com o aluno, mas por outro lado em alguns momentos tem dificuldade em lidar com Heitor, principalmente quando ele começa a se agitar, ela prefere que ele saia da sala ao invés de tentar alternativas para manter a atenção do aluno na matéria.

Existem tensões, mas também surgem possibilidades da escola realizar um trabalho diferenciado com o aluno que potencialize o processo de aprendizagem, como ocorreu no dia em que a bidocente teve que sair para realizar um curso. Nesse dia a direção pediu para que o aluno não fosse para a aula. Essa situação incomodou a mãe do aluno que o trouxe mesmo sendo solicitado para não trazer a criança. Ela o trouxe e o deixou na sala de aula permanecendo do lado de fora. Era aula da disciplina de História e a professora tirou o aluno da sala sem saber que a mãe estava no pátio.

O excerto que se segue ilustra bem a complexidade dessa situação:

[...] ela olhou para mim e disse: “você está aí mãe?”, “estou”, ela disse: “ah, porque eu vim trazer o Heitor porque ele não consegue ficar na sala pois estou dando uma atividade em grupo e ele não vai conseguir”, ei eu disse: “ele vai conseguir!”, ela me respondeu: “mãe, eu sei que ele não vai conseguir, eu não estou preparada para isso”, eu insisti: “ele vai conseguir!”, o Heitor que estava perto fala também: “eu vou conseguir, eu consigo!” [...] “ele vai para a sala, eu vou com ele”, eu fui e sentei lá e ele sentou numa boa e ficou quietinho.

[...] falei com ela que ele é capaz sim, se não tentar não vai conseguir. É claro que se alguma coisa distrai-lo ele vai precisar da intervenção de outra pessoa para ajudá-lo.

Ele nem sempre teve a bidocente na sala e ele sempre foi para a escola, então por que em um dia em que ela faz o curso ele não poderia ir? [...] (MÃE DO ALUNO).

A mãe ficou na sala com o aluno por algum tempo, depois que foi embora o aluno permaneceu na sala, ficou tranquilo. Ela reconhece que em outro dia o filho poderia

estar muito agitado e não aceitar ficar na sala, mas enfatiza a necessidade da escola deixá-lo na sala de aula mesmo sem a presença da professora bidocente.

[...] essa intervenção poderia ser da professora, porque quem manda na sala de aula é o professor, então “Heitor hoje a tia não vai estar aqui e você vai sentar e vai fazer, vai me escutar”, então é o professor que tem que impor a regra, [...] e ele vai colocar aquilo na cabeça, que precisa prestar atenção porque o professor esta falando... se ele tentar sair da sala é o professor que tem que mandar ele ficar [...] (MÃE DO ALUNO).

Em conversa com a diretora pudemos observar que ela não tinha conhecimento da experiência do aluno ter ficado na sala de aula sem a presença da bidocente. Ao ter conhecimento do acontecido ela se coloca da seguinte forma:

Nossa! Tá vendo, tudo é novo! Muito legal!. Então, estamos trabalhando justamente essa parte do processo, a independência. Então quando a mãe fala assim que temos que ter mais estratégia para dar mais autonomia para ele, num ponto ela conhece o processo, é necessário ele não estar tão dependente [...].

Ela continua:

Eu acho muito boa a iniciativa, que em algumas aulas ele fique sozinho na sala, a bidocente fique fora em alguns momentos [...]. Cada professor tem o seu papel, o aluno não é da bidocente, ele é da escola, é de todos.

Em relação a esse mesmo fato a professora de História nos relata em entrevista:

Ele fica na sala de aula sem a bidocente e fica melhor ainda, já ficou quando a bidocente teve reunião, inclusive chamei a mãe dele que permaneceu na sala um pouco e depois foi embora. E ele ficou na sala, na dele, não tentou sair da sala, não deu trabalho. Eu o coloquei em grupo com colegas para ele fazer as atividades.

À Educação Especial cabe a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais que frequentam as classes comuns, mas o que desejamos é que por outro lado os conhecimentos sobre esse campo, não fiquem somente sob a tutela de alguns profissionais, mas que sejam apropriados pelo conjunto dos educadores (PRIETO, 2003).

Effgen nos auxilia a entender a escolarização desses alunos.

Ao pensarmos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, percebemos que a tarefa é complexa, demandando que todos os profissionais da escola estejam envolvidos: professores, pedagogos e diretor. Nessa direção, a gestão da escola é fundamental para pensar e implementar ações que contribuam para a escolarização desses alunos, desde ações administrativas, que envolvem gerenciamento de verbas, garantia de acessibilidade e outros, até o acompanhamento das ações pedagógicas que estão sendo desenvolvidas que possibilitem acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos, sendo esse um direito a ser garantido. (2011b, p. 182).

A escola não pode depender da professora bidocente para que o processo de escolarização aconteça, o seu trabalho configura-se como um auxílio ao professor da sala de aula e não como condição ao direito do aluno estar ou não nesse espaço. A bidocente ao assumir o seu lugar enquanto mediadora nas situações que envolvem o aluno possibilita que ele conquiste autonomia e se conduza nesse processo.

8.1.3 TEMA: A disciplina de Matemática

Nesse tema abordaremos questões relativas às aulas de matemática, indicadas pelas professoras especialistas como de alta complexidade.

Nos primeiros dias de observação na Escola “Cricaré” procuramos a professora bidocente para explicar sobre a pesquisa. Explicamos que gostaríamos de observar a sala de aula do aluno, pedimos sua opinião sobre quais disciplinas e professores seria melhor observar. Conversamos sobre as disciplinas e ela relatou uma questão:

Professora Laura: Assim, eu acho que a gente tem que ver também os problemas, não só o lado bom... até para problematizar.

Pesquisadora: Claro, concordo e esse é o objetivo do estudo, ver a realidade com suas potencias e dificuldades.

Professora Laura: Então, o Heitor não gosta da aula de matemática, mas não é pela disciplina, pois ele é inteligente, é por causa do professor... ele

não aceita o aluno... é muito complicado... e Heitor sabe disso, sente isso, por isso não interage nessa aula.

Pesquisadora: Mas qual é o problema?

Professora Laura: Então, parece que este professor tem um filho também autista, que também é Asperger... não sei bem como é isto, é o que ele diz... daí ele fica comparando o tempo todo Heitor com o filho dele, falando sobre o autismo e faz isso na sala de aula [...]. Então, é assim, ele sempre fica comparando e falando na frente de Heitor. Ele já foi para a coordenação duas vezes na aula de matemática.

Laura conta que Heitor não quer ficar na aula de matemática: “ele sempre briga comigo!”, ela repete a fala de Heitor.

Esta questão do professor de matemática também apareceu na fala da professora da SRMs em diversos momentos em nossos encontros conforme trechos abaixo:

Eu tenho que conversar com o professor, tenho que ver como ele vai avaliar Heitor. [...]. Ele não se sentiu acolhido pelo professor (PROFESSORA GISELE - DIÁRIO DE CAMPO – 20 DE AGOSTO DE 2012).

O professor de matemática não consegue interagir com o aluno. Laura não está conseguindo lidar com a situação e o aluno está sendo prejudicado (PROFESSORA GISELE - DIÁRIO DE CAMPO – 14 DE SETEMBRO DE 2012).

Optamos por observar a aula de matemática. O professor aceitou nossa presença na sala de aula com muita cortesia e nos apresentou para a turma. Sentamos em uma carteira atrás de Heitor e Laura. Devido a uma palestra que havia acontecido na escola anteriormente sobre drogas, a aula já estava terminando e o professor resolveu tecer comentários sobre o tema da palestra:

Lembram-se da pergunta que eu fiz na palestra? Pois é, o autismo pode ser provocado por uso de drogas pelos pais, não to dizendo que todos os casos são assim... uma vez conheci um menino autista no hospital que ficava batendo a cabeça na parede, se não segurassem ele se machucava, nem todos se comportam assim, mas ele não tinha noção que ia machucar.

A turma voltou para o tema das drogas, relatando casos familiares. Heitor não interagiu, ficou disperso, brincando com seu material.

Na segunda aula de matemática observada, o professor iniciou a aula fazendo a chamada, fala o nome de todos os alunos, não chama o nome de Heitor que questiona: “e eu professor?”, no que o professor de matemática responde: “já coloquei para você”.

A observação do aluno parece querer dizer que ele está ali, que não é invisível. É interessante perceber que “construir e cultivar práticas de inclusão pressupõe, também, manter-se motivado e envolvido para fazer a inclusão no dia-a-dia da sala de aula, [...]” (SALGADO, 2008, p. 62) evitando assim, excluir os alunos com comportamentos considerados “diferentes ou não apropriados para o contexto”.

Em outra aula de matemática observada, o professor continuou a matéria sobre números racionais. Heitor estava quieto em sua mesa, não prestou muita atenção. O professor passou por ele algumas vezes e em nenhum momento se aproximou da mesa do aluno. A professora bidocente relatou que ele não aceita quando Heitor vai até o quadro, manda o aluno se sentar.

Durante a aula o professor relata que tem um filho com autismo, síndrome de Asperger. A turma continuou copiando a matéria do quadro, agindo normalmente diante do assunto. A bidocente deu atenção para Heitor sem participar dos comentários.

No final da aula nos aproximamos do professor, falando sobre ele ter um filho com autismo e agora, também, um aluno autista, o que denota que ele tenha experiência com esta síndrome. Ele concordou e falou mais detalhadamente sobre o assunto, como descrito abaixo:

Pesquisadora: Professor, como fica o aluno Heitor? Ele entende a matéria?

Professor: Não. Ele não consegue entender. Porque o autista, eu tenho um filho né, então eles só aprendem o que eles tem interesse, a área de afinidade deles. A mãe já tentou ensinar em casa, ele não aprende, não tem jeito.

Pesquisadora: Como o senhor faz a avaliação desse aluno?

Professor: Não tem como avaliar, ele passa na média. Acho que deveríamos ser mais preparados para lidar com o autismo, mas não somos... é muito novo....

A bidocente, que havia escutado parte da conversa, ficou muito chateada pelo fato do professor não acreditar no aluno, dizendo que ele não aprende. Neste momento Heitor estava brincando na sala ao lado com um jogo de montar. Ela pediu para que fossemos conversar com o aluno tendo como propósito ver o entendimento do aluno sobre fração.

Então tentamos fazer o que a professora pediu, pegamos a tampa quadrada do jogo e começamos a perguntar sobre a matéria:

Pesquisadora: Imagina que isto é uma pizza quadrada! Se eu dividir assim, com quantos pedaços eu fico? – divido o quadrado com um X feito com as pecinhas do jogo. Ele começa a se empolgar e presta a atenção.

Heitor: Com quatro pedaços!

Pesquisadora: Onde eu coloco o quatro na fração? - faço uma linha no chão com as pecinhas.

Heitor: Em baixo, aqui! – sinaliza abaixo da linha.

Pesquisadora: E se eu comer dois pedaços dessa pizza, como você vai colocar na fração?

Heitor: Aí ficam dois pedaços... em cima do quatro.

Professora Laura: E como se chama o quatro que tia Laura explicou, lembra? O número com dor?

Heitor: Denominador!!!

Professora Laura: Esta vendo? Ele sabe, ele aprende! Eu expliquei fração para ele e ele aprendeu. Por que ele não pode avaliar o Heitor dessa maneira, levar em consideração esses momentos? (Diário de campo – 28 de agosto de 2012).

Por meio da observação fica claro que o aluno tem capacidade de aprender qualquer matéria, respeitando o seu jeito peculiar de aprender, o que significa levar em consideração o tempo/espaço desse aluno. Em alguns dias ele está agitado demais para conseguir prender a atenção em um assunto, enquanto em outro ele se envolve na atividade e participa com a turma. Tudo depende do investimento feito pelo professor no aluno, percebemos que quando ele é estimulado a ir ao quadro

participar com o professor, quando este se aproxima do aluno cobrando que ele faça a atividade e assumindo o papel de professor do aluno, ele responde bem, atende, mesmo que tenha dificuldade na concentração.

Com esta pequena brincadeira improvisada sobre fração, usando a criatividade e levando o aluno a imaginar situações, ele demonstra conhecimento sobre a matéria, compreende o contexto. Assim, consideramos este momento como uma avaliação, levando em conta a apreensão do conteúdo pelo aluno.

Na última aula de matemática observada, o professor iniciou a chamada, Heitor levantou e tentou passar em um espaço pequeno entre a mesa do professor e a carteira do colega ao invés de dar a volta pela mesa do professor. O professor interrompeu a chamada e comentou:

Estão vendo? Ele quer passar no lugar mais difícil, igual meu filho, isso é típico da síndrome do autismo, eles não têm noção, por isso é tão difícil eles conviverem no nosso meio...

Heitor ficou confuso e depois de passar tentou voltar para dar a volta pelo lugar correto, a turma riu da situação e o professor mandou ele continuar já que havia passado. Heitor passeia pela sala. O professor continuou a chamada, falou o nome do aluno e ele não respondeu, estava distraído no fundo da sala na mesa dos colegas.

Então o professor diz:

Estão vendo? Ele não está nem aí, não responde, fica no mundo dele.

A turma riu como se compreendesse, um colega disse: “ele está no mundo da lua”! O professor mandou Heitor sentar, ele atendeu. Continuou a matéria “divisão por um número decimal”, explicou para a turma e os alunos se empolgaram ao compreender a operação, a turma participou respondendo as questões que estavam no quadro.

Heitor ficou a aula toda desenhando, não interagiu. Em um momento da aula o professor estava explicando a matéria e o aluno falava sozinho enquanto coloria, o professor se incomodou e parou a explicação, ficou olhando para o aluno. A bidocente pediu para Heitor falar baixo, pois estava atrapalhando.

No final da aula uma aluna disse: “Professor, todo mundo que eu pergunto diz a mesma coisa: o senhor é o melhor professor do mundo”! A turma concordou e o professor sorriu, agradecendo os elogios e mandando que voltassem à atividade.

A postura do professor de matemática em relação ao Heitor sempre é retomada pela professora bidocente pois a incomoda muito, como podemos observar nas falas que se seguem:

O professor de matemática, diferente dos outros, ele não vê Heitor como aluno dele não, ele vê mais Heitor como meu aluno [...].

O professor raramente chama Heitor para participar das atividades em sala de aula, eu penso que matemática esse ano foi uma disciplina que ele não adotou como necessária na vida dele, eu fico triste com isso porque é uma área que o autista gosta... eu penso; "foi falha minha? o que aconteceu?" [...].

O fato desta situação persistir durante todo o ano letivo chama a atenção. A direção da escola tem conhecimento? Talvez pudessem conversar com o professor e escutá-lo, procurar uma solução que fosse positiva tanto para o aluno quanto para o professor. Procuramos saber se a professora bidocente Laura havia conversado com a gestão da escola quanto à questão da disciplina de matemática.

A esse respeito a bidocente relatou:

Essa situação com a disciplina de matemática não foi conversada, não sei se foi falha minha em não chegar para o professor, [...] não teve uma abordagem direta ao assunto com a supervisão ou direção, nem com o professor.

A supervisão da escola tem conhecimento dessa dificuldade nessa disciplina porque tem um relatório trimestral e eu fiz questão de abordar

isso, coloquei como observação a disciplina de matemática, a escola tem esse conhecimento.

Em conversa com a professora da SRMs, Gisele relatou ter conversado com a bidocente sobre a necessidade de levar esta situação para a direção, pois como estava prejudicando a aprendizagem do aluno seria necessária uma intervenção. Para ela cabe à bidocente ter essa atitude já que vivencia essas situações na sala de aula.

Na dinâmica de uma escola “[...] muitas vezes, o gestor está mergulhado numa infinidade de demandas administrativas que acaba por não acompanhar os processos pedagógicos que são tão relevantes quanto os financeiros, ficando, assim, em segundo plano, ações que precisam assumir centralidade na gestão escolar” (EFFGEN, 2011b, p.183).

Entendemos a postura da Professora da SRMs, mas acreditamos ser uma responsabilidade de todas as pessoas envolvidas diretamente com a Educação Especial no contexto da escola fazer essa intervenção. Assim, também compete à professora do atendimento educacional especializado interferir nessa situação fazendo o que for necessário, mesmo que seja se reunir com a direção da escola para conversar considerando que todas estas questões no ensino da disciplina de matemática tornaram-se uma barreira para aprendizagem do aluno Heitor, comprometendo seu desenvolvimento e avaliação.

Em outro momento iniciamos uma conversa com a professora da SRMs sobre o professor de matemática e tentamos fazê-la observar sob outra perspectiva considerando a história do professor, como descrito abaixo:

Pesquisadora: Talvez devêssemos olhar de uma outra maneira a situação do professor, pense em como é difícil para esse professor também pai, lidar com essa condição em casa e quando chega na escola também tem um aluno com a mesma condição na sua turma. Talvez esteja sendo demais essa situação para esse professor, enquanto ser humano, e poderia ser demais para qualquer pessoa. Ele tem que lidar com todas as suas frustrações com relação ao filho e tem um aluno ali para lembrá-lo o tempo todo disso.

Professora Gisele: É verdade... quando nos colocamos no outro lado percebemos que não é fácil, talvez ele precise de mais compreensão...

Pesquisadora: Não estou tentando justificar o comportamento dele com relação ao aluno, mas tentar entender um pouco através da história de vida dele. Talvez a escola pudesse tê-lo poupado e colocado outro professor de matemática nesta turma.

Professora Gisele: Sim, concordo, seria melhor para os dois. Agora já está acabando o ano e no próximo ele não será mais aluno dessa turma. Mas se tivéssemos pensado nisso antes poderíamos ter tentado conversar com a escola (Professora Gisele- Diário de Campo – 01 de outubro de 2012).

“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, apud NÓVOA, 1995, p. 15). O professor com suas múltiplas ações dentro e fora da sala de aula, assume cada vez mais um papel importante no processo de inclusão, não só no que tange às práticas pedagógicas, mas também a sua relação com o outro fortalece o desenvolvimento de práticas inclusivas.

No processo de inclusão do aluno na sala de aula, os professores adotaram estratégias que auxiliaram incluí-lo neste espaço. Os relatos nos mostram como de fato ocorreu.

Para facilitar a inclusão do aluno na sala de aula eu procurei trabalhar com algumas atividades ilustrativas, mesmo nas discursivas procurei envolver questões relacionadas a cor, pois chama a atenção dele, atividades de recortes, algo que ocupe mais o tempo dele na sala de aula e que amenize um pouco a agitação. Eu passo essas atividades para a turma toda e algumas são separadas para ele. No geral é para a turma toda participar até porque assim ele não vai se sentir excluído (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Ele somente responde aquilo que interessa a ele, aí levanta a mão e responde. Eu faço assim, às vezes eu falo: "agora o Heitor vai falar!", aí ele responde [...] (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Eu uso a bidocente em algumas atividades, mas mesmo assim ele não tem interesse em fazer, não gosta de copiar. Ele só participa quando ele tem interesse [...] (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

No que se refere à compreensão do conteúdo pelo aluno no espaço da sala de aula, a bidocente evidencia que este processo acontece, embora tenham desafios.

Eu classifico a participação de Heitor na aula de português como uma das melhores, ele tem uma afinidade muito grande com a disciplina, a professora é muito carinhosa, reconhece o momento dele, quando o "eu" dele está presente, que está querendo aprender, ela comenta comigo que ele acompanha até melhor que certos alunos da turma dele. Como ele tem essa dificuldade na escrita, a professora entende e algumas atividades eu escrevo para ele, tento envolvê-lo perguntando como que escreve tal palavra, se ele falar errado eu escrevo assim mesmo, já que seria a resposta dele (PROFESSORA BIDOCENTE).

Acerca da avaliação do aluno Heitor na sala de aula, os professores trazem suas vivências/experiências.

Como ele consegue compreender o assunto ele participa também da avaliação escrita que é dada para todos os alunos, só que ele não fica na sala de aula para participar da avaliação, pois devido a essa inquietude pode atrapalhar os outros colegas, então ele senta em um lugar reservado com a bidocente, ela transcreve as respostas. Nos trabalhos ele é avaliado mais na participação das atividades orais, a todo o momento da aula eu estou avaliando. A questão da avaliação é um pouco diferenciada no caso dele (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Eu faço avaliação em grupo, pois eu não dou avaliação individual, o coloco num grupo e eu avalio da maneira dele, ele gosta muito de desenhar, desenha bem, eu avalio oralmente, começo a puxar o assunto, por exemplo, se estiver falando de Roma, aí eu digo: "Roma fica em qual país?", aí ele responde "na Itália!", "e Roma parece com o que? daí ele vai lá no quadro: "Ah! Parece com uma bota! Então eu vou avaliando isso aí porque ele tem capacidade de perceber as coisas, aí eu vou puxando e o que eu não consigo fica de lado, mas isso dentro do conteúdo que esta sendo passado para a turma (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Na verdade ele nem é avaliado, a avaliação dele é mais sobre o aspecto social, ele fica sempre na média. Não acontece uma avaliação da disciplina, não tem como avaliar se você não trabalhou o conteúdo, como vai avaliar o conteúdo se não trabalhou? Ele fica sempre na média, é uma instrução dada pela escola, pela supervisão (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

O processo de avaliação também foi comentado por outros profissionais.

Ele faz as avaliações, não são diferenciadas, são iguais a todos os alunos, mas quando está muito agitado e não quer escrever, os professores fazem oralmente e ele se sai muito bem, já tiveram avaliações orais com perguntas e debates, ele respondeu, então às vezes é aplicada a mesma avaliação, mas de outra forma, com uma estratégia diferenciada para ele. Temos o cuidado para que a bidocente esteja junto dele, para conduzir o processo de leitura com ele, incentivando, mas não dando respostas prontas, não fazendo por ele (DIRETORA DA ESCOLA).

O processo de avaliação acaba sendo diferenciado também, precisa ser. [...] Mas dentro do que entendeu ou ele escreve aos poucos com muita dificuldade ou a bidocente vai escrevendo. Os trabalhos em grupo que ele participa, a oralidade dele tem um peso muito grande dentro da escola. Se houver necessidade é feita avaliação oral, mas geralmente são todas escritas (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

Já a professora do atendimento educacional especializado nos diz do seu acompanhamento nesse processo e sugere a avaliação oral como a melhor opção para avaliar o aluno:

Em relação a sala de aula eu sempre acompanho através da bidocente se ele fez as provas e como foi feito, se ele precisou da ajuda da bidocente ou se fez sozinho. Alguns professores avaliam oralmente e outros não. Na avaliação oral é o professor dialogando diretamente com ele ou então no dia a dia, seria o professor estar trabalhando um assunto, explicando e ele respondendo, esta é uma forma de avaliar o aluno. Eu vejo que é dessa forma e falo para eles e para a bidocente também, porque já que a avaliação dele é feita oral, segundo a mãe dele ele deveria ser avaliado oralmente e na fala do médico diz que a avaliação dele é oral, mas os professores as vezes preferem dar a avaliação escrita. Isso já foi passado para eles pela supervisão da escola, eles têm uma resistência.

A professora bidocente nos traz o seu olhar acerca do desempenho e avaliação do aluno nas disciplinas:

Na avaliação de português, como a professora trabalha muito texto, quando passa atividades no quadro ele responde oralmente e ela considera como avaliação, nas provas de português geralmente ele escreve, mas quando ele não faz, eu pergunto e escrevo do jeito que ele responde, certo ou errado, é muito difícil ele pegar o lápis para fazer, mas a professora aceita que eu escreva. Mas isso também eu faço mais na disciplina de língua portuguesa, pois requer mais a escrita.

Na aula de história ele é chamado a participar pela professora, a aula é muito dinâmica, os alunos gostam, o Heitor responde e ela vai avaliando dessa forma, faz avaliação oral.

Em ciências Heitor se identifica muito, tem muita afinidade com biologia, pois ele fala que quer ser biólogo, a professora de ciências eu diria que tem uma passividade, é maravilhosa, incentiva, ele tem ótima participação na aula, inclusive ele fecha as provas de ciências. Ele normalmente faz as provas de ciências, acredito que devido a afinidade com a matéria.

Na aula de educação física Heitor não faz as atividades, ele sabe as regras, mas quando é para jogar ele não tem noção, não tem concentração. Em artes ele raramente faz a atividade que a professora esteja passando, como ele gosta muito de desenhar e seus desenhos são mirabolantes, constrói

um navio, com detalhes reais, de coisas que ele já viu, então ela avalia dessa forma, diferenciado. Em inglês ele participa, gosta muito, pesquisa em casa na internet e chega aqui falando.

No que tange à participação do aluno na sala de aula, trazemos as falas de diversos sujeitos que nos auxiliam a entender esse contexto:

Na maioria das vezes ele participa das atividades, so que ele não consegue se concentrar os 50 minutos de aula, isso devido a essa questão da inquietude, mas no geral ele participa. Ele consegue captar o assunto mesmo se não tiver na sala de aula durante toda a aula. É comum ele levantar durante a aula e andar um pouco na sala, sair o tempo todo. Ele participa, mas enquanto eu estou com os outros alunos ele participa das atividades com o acompanhamento da professora bidocente (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Então quando tinha algum assunto que o interessava ele ia para frente e falava do assunto e eu o deixava explicar o assunto dele. Ele sempre vai para frente do quadro e eu o deixo falar (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A participação dele é praticamente nula, porque ele tem interesse em fazer aquilo que ele quer fazer, faz quando quer. As vezes, muito raramente quando ele tem entusiasmo por determinado conteúdo ele vai no quadro, ele participa, mas via de regra ele não participa (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Interessante destacar a relação estabelecida entre o aluno e os colegas de classe, sendo considerada positiva, conforme acompanha a fala das professoras:

Ocorre uma interação com os colegas de sala, os colegas respeitam bastante ele, há uma convivência boa entre eles [...] (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Ele se identificou com a turma, foi bem recebido, todos respeitam o jeito dele, ele mesmo fala com a turma "muito barulho, muito barulho!" e os colegas entendem que esta incomodando, ninguém reclama, eles têm um bom relacionamento, nunca tivemos problema não (PROFESSORA GISELE).

Com os colegas da sala não houve rejeição, nem preconceito, todos são amigos dele, de abraçar, de acolher. Eles entendem e acho que pelo fato de Heitor ser muito inteligente isso chamou a atenção dos alunos, muitos até tiram dúvidas com o Heitor, ficam surpresos com as notas das provas dele ou quando a professora pergunta algo para ele sobre a matéria, falam: "ele foi melhor que eu!", causa uma admiração (PROFESSORA BIDOCENTE).

Os professores expressam suas opiniões sobre como percebem a inclusão na escola e tecem sugestões:

Desde quando estou aqui a escola foi sempre aberta a mudanças, críticas e tentamos atender da melhor forma possível os alunos especiais que chegam a nossa escola, mas ainda é preciso um pouco mais de atenção, respeito quanto aos critérios de avaliação, a quantidade de aluno por sala, o transporte escolar, a parte de saúde... então se tivéssemos uma parceria um pouquinho maior eu penso que o trabalho seria melhor (SUPERVISORA PEDAGÓGICA).

Para melhorar o processo de inclusão e escolarização do aluno na escola eu acho que os professores precisam de cursos para aprenderem mais sobre o assunto pois eles não tem muito conhecimento. Eu sinto falta de algo mais além da minha fala com os professores, precisamos de estudos, palestras, eu acho que é necessário que tenha um estudo somente para entender o aluno autista, para que eles tomem mais conhecimento. (PROFESSORA GISELE).

A mãe do aluno também contribue:

Os professores também não estão preparados para atender esse tipo de criança, tem a inclusão e ao mesmo tempo não tem, não por culpa do professor, culpa do governo, do sistema que não dá o apoio a esses professores, uma mãe que tem um filho especial pode muito ajudar um professor, falando como é o seu filho e como deve agir com a criança.

O professor de matemática nos aponta uma contradição em sua fala que diverge do vivenciado pelos outros sujeitos:

Eu diria que o processo de inclusão, não somente na escola, mas no Brasil, esta numa fase muito embrionária ainda, praticamente não saiu do papel, porque não se pode falar de inclusão quando não há uma preparação de mão de obra para trabalhar com aqueles alunos que serão incluídos [...]. Então, inclusão diante dessa realidade não passa de falácias, são falácias e mais falácias! No jornal sai muito bem, mas na prática não funciona, so vai funcionar o dia em que o sistema educação estadual, municipal e particular oferecerem cursos, tem que ter conhecimento, estudo e preparo. Então basicamente a inclusão esta numa fase embrionária, no Brasil (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Essa fala nos faz pensar que há tensões/dificuldades no processo de inclusão dos alunos com deficiência, mas não podemos deixar de reconhecer as conquistas da Educação Especial e os avanços que temos acompanhado para que todos os alunos tenham acesso à escolarização.

O desafio está em recriar uma escola que seja capaz de refletir suas ações e repensar o cotidiano escolar mediante uma “[...] organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2003, p. 83).

O excerto que se segue elucida esta ideia:

A nossa escola acabou sendo uma escola polo para atendimento desses alunos, nas próximas gestões precisa se preparar para os novos desafios, novos alunos, os professores... hoje a questão da acessibilidade, da inclusão, igualdade esta em todo lugar. Hoje os pais dessas crianças estudam sobre o comportamento de seus filhos, estão mais informados, eles tem direitos e sabem cobrar (DIRETORA DA ESCOLA).

A respeito da inclusão, acreditamos que há possíveis sendo construídos, assim, nos apoiamos em Effgen ao dizer que

A escola comum tem recebido e buscado acolher cada aluno que adentra as suas portas, mas essa nem sempre tem sido uma tarefa fácil, dada a constituição histórica de que nossas escolas ainda vivem o legado de uma escola homogênea, reconhecendo apenas um padrão legitimado de “aluno ideal”. Assim, trabalhar na diversidade e contemplar a diferença tem sido um desafio dos espaços escolares e dos profissionais que lá atuam (2011b, p. 79).

Acompanhamos Vieira por acreditarmos que

A crença em uma educação libertadora e a busca pela construção de conhecimentos e experiências que favorecem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais são movimentos que movem e nos fazem acreditar que é possível educar na diversidade humana e nos formar em processo, pela via do diálogo com as tensões e desafios trazidos por esses sujeitos para o cotidiano escolar. (2008, p.37).

8.1.4 TEMA: As ações da professora Bidocente

Trazemos a questão da bidocência, pois no movimento desta pesquisa percebemos a necessidade deste profissional de apoio para que a escolarização do aluno

aconteça. Buscaremos entender um pouco mais sobre o conceito de bidocência e deste serviço de apoio pedagógico inserido na Escola “Cricaré”.

Entendemos que uma classe inclusiva

[...] é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (BEYER, 2006b, p. 31-32).

Optamos por descrever o trabalho da professora bidocente nos momentos de acompanhando ao aluno com síndrome de Asperger. Em um desses momentos, durante o recreio, Heitor estava lanchando no refeitório enquanto conversávamos com Laura. Esta relatou que se preocupava com a situação do aluno, pois compreendia o seu potencial, mas não sabia como poderia trabalhar com o aluno, acreditava que ele poderia se desenvolver mais, fazer muito mais do que faz na escola, mas para isso precisaria ser mais estimulado, mais trabalhado.

[...] fico pensando no que fazer, como trabalhar com ele, ele é muito inteligente, isso que ele vê aqui na escola é pouco para ele. A escola precisa de ajuda, eu queria saber mais, ter um treinamento, algo assim... (PROFESSORA BIDOCEnte).

[...] eu queria que fosse investido no professor bidocente cursos mais aprofundados para sabermos como trabalhar (PROFESSORA BIDOCEnte).

Acho importante ter formação, queria que a Secretaria de Educação me indicasse para cursos sobre autismo [...] (PROFESSORA BIDOCEnte).

Refletimos sobre a fala da bidocente e realmente, o fato dela nunca ter trabalhado com a síndrome de Asperger e nem ter recebido uma formação para realizar esse trabalho com o Heitor a deixa isolada e sozinha com esta necessidade. Segundo relatos, a Educação Especial do município não conta com profissionais com experiência com esta síndrome e não buscou até o momento outra alternativa para responder a essa demanda.

Assim, a bidocente começou um trabalho no “escuro”, e acabou não percebendo que deveria ter uma postura diferente diante deste aluno que é muito esperto, ela acabou deixando que uma relação de dependência fosse estabelecida. Ela tem consciência de que certas atitudes devem ser evitadas e assim, começou a mudar sua postura frente ao aluno, procurando colocar limites.

A professora do atendimento educacional especializado relatou já ter orientado a colega quanto à necessidade de colocar limite, de ter uma postura mais rígida com o aluno, sempre conversam sobre estas questões. Entendemos que não cabe à professora da SRMs fazer o papel de pedagoga, de se colocar como a “pedagoga da Educação Especial” na escola, para esta função existem os pedagogos da escola.

Confirmando esta complexidade, em sua pesquisa Fontes ressalta a questão do acompanhamento pedagógico.

Um dos obstáculos ao trabalho colaborativo ou bidocência centrou-se especialmente na participação e posicionamento da equipe técnico-pedagógica nestas discussões. Seu distanciamento reflete, em parte, o não conhecimento dos procedimentos relacionados à Educação Inclusiva e à avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais, o que faz com que acabe delegando estas funções às professoras envolvidas com a “Educação Especial” na escola, como as professoras da sala de recursos (2007,p. 171).

A bidocente percebe o grande potencial do aluno, acha que a escola poderia trabalhar mais, estimular as suas habilidades, mas ela não sabe como fazer, precisa de um suporte. A escola pode fazer o diferencial na vida do Heitor, e falta pouco para isto, uma vez que conta com profissionais dispostos a buscar, que acreditam na educação como um espaço de possibilidades.

Pensamos no tempo em que Heitor permanece na escola e como estaríamos de certa maneira desperdiçando a oportunidade de potencializar a aprendizagem do aluno, Ao mesmo tempo a escola poderia viver uma experiência de troca trabalhando e entendendo as especificidades desta síndrome, o município avançar através da experiência de trabalho com esse aluno Asperger. E mais do que isso, a

escola ser um dos espaços de subjetivação desse sujeito, por meio de investimentos positivos que ultrapassem os limites impostos pelo ensino que acontece dentro da sala de aula.

Colocamo-nos o desafio de pensar estratégias que possam contribuir com a escola. Relembramos os encontros do ONEESP, em especial uma palestra sobre o autismo que uma colega do município vizinho, também parte da equipe organizadora do nosso grupo de pesquisa havia ministrado há algum tempo. Talvez ela pudesse contribuir por meio de uma parceria com a escola.

Perguntamos a Laura e a Gisele se elas aceitavam a nossa ajuda e se nos autorizavam a conversarmos com a gestora da Educação Especial do município sobre essa ideia. As duas adoram e aceitam prontamente, gerando grande expectativa com a possibilidade dessa parceria.

Iniciamos, assim, um movimento para que a proposta fosse aceita. Conversamos com a gestora da Educação Especial e com a coordenadora do ONEESP, grupo Norte e as duas apoiam a ideia. A gestora nos agradece e diz que toda ajuda seria muito positiva, e que ela também tinha muito interesse em aprender. Conversamos com a companheira do grupo que aceitou a ideia e de imediato trouxe uma proposta: viria até a escola com a pedagoga conhecer o aluno Heitor, sua rotina e fazer um planejamento de trabalho com as professoras bidocente e da SRMs.

Contamos a novidade para as duas professoras que vibram com a notícia. Gisele traz a ideia de pedirmos a elas para fazerem uma formação ou curso com os professores da escola, pois acreditava que se eles ouvissem alguém de fora com experiência no assunto seria mais fácil a aceitação e compreensão.

A Professora da SRMs Gisele levou a proposta para a diretora da escola que achou ótimo e apoiou todo o movimento. A gestora da Educação Especial ficou responsável em agendar um carro para buscar as palestrantes no município vizinho.

Nossa presença na escola enquanto pesquisadora criou situações para que a escola se movimentasse a partir da própria pesquisa. Mediante o movimento criado com a observação e da nossa participação no ONEESP pensamos na possibilidade de uma cooperação entre os dois municípios (Linhares e São Mateus), uma nova rede entre profissionais e municípios poderia se constituir.

Esta necessidade de buscar um suporte em outros profissionais com maior tempo de trabalho com o autismo foi retomada pela professora do atendimento educacional especializado.

Fui conversar com a supervisora e ela nem parou para conversar comigo, quando disse que queria falar do Heitor ela disse que já estava tendo muita reclamação dos professores por que ele não fazia as atividades de casa. Olha, já vi que precisamos mesmo de alguém de fora para falar com eles, esta difícil... (Diário de campo – 09 de outubro de 2012).

Para tanto, pensamos em abordar na palestra o tema: “Educação Especial e Autismo”, falando de maneira geral sobre a Educação Especial, mas focando no autismo/síndrome de Asperger. Elencamos, em conjunto com a Professora Gisele, alguns pontos sempre questionados pelos professores e que seria muito interessante se fossem abordados. Assim, enviamos as nossas sugestões as palestrantes:

1. Como avaliar o aluno com síndrome de Asperger? Prova oral ou escrita?
2. O aluno tem resistência em copiar a matéria durante as aulas, apresenta dificuldade na escrita, como o professor pode entender essa recusa e lidar com essa característica?
3. Às vezes o aluno participa efetivamente da aula, mas em alguns dias ele não aceita, quer sair da sala. Como entender essas diferenças de comportamento?
4. A relação professor da sala de aula e professor bidocente. Como fazer essa relação ser uma parceria?
5. A professora bidocente pode escrever para o aluno?

6. A necessidade do professor da sala de aula se colocar como professor do aluno, em muitas situações essa responsabilidade fica com a bidocente.
7. A questão do limite para o aluno síndrome de Asperger, o professor determinar as regras e cobrá-las, assim como é feito com todos os alunos.
8. Entender as especificidades do aluno síndrome de Asperger: ele consegue manter a atenção no que esta sendo falado mesmo quando esta realizando outra atividade. (Diário de Campo – 11 de novembro de 2012).

No dia da palestra tivemos um imprevisto e as palestrantes não puderam comparecer. Diante desta situação, solicitamos ajuda à psicopedagoga da equipe da Educação Especial do município que veio à escola falar sobre TGD.

Neste dia, quando chegamos à escola percebemos que as professoras da SRMs (neste dia contávamos com a presença da professora Andressa que havia retornado as atividades na escola) e a bidocente estavam todas mais arrumadas do que normalmente, o fato chama nossa atenção, entendemos que aquele momento era delas, elas tinham participado da organização da palestra, realizado esta mobilização na escola, partiu delas a solicitação que provocou a nossa intervenção.

Quando direcionamos nosso olhar ao vivido/praticado percebemos que existem movimentos sendo “elaborados, pensados, desenvolvidos e instituídos” (EFFGEN, 2011b, p. 78) e este diálogo ainda precisa ser continuado pois

[...] o cotidiano da escola é repleto de acontecimentos e práticas pedagógicas que necessitam de “olhares” reflexivos, críticos e prospectivos. É, portanto, necessário criar novas formas de estabelecer mudanças nesse espaço para que todos os alunos possam se beneficiar de boas aprendizagens. Esse fator torna-se fundamental para a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, pois o currículo e sua materialização nas práticas pedagógicas apresentam contundentes implicações nesse processo (p. 78).

O evento não aconteceu como havíamos planejado, não foram abordadas as demandas que tínhamos identificado e que precisam ser trazidas, mas, os professores e a direção gostaram muito da iniciativa. Portanto, consideramos esse

momento como uma primeira abordagem, uma introdução a um projeto que a escola não desistiu de realizar e que organizará novamente para o ano letivo de 2013.

Os profissionais da área da Educação Especial acabam sendo responsáveis pela inclusão na escola, assim como em muitos espaços, fica delegada a SRMs a tarefa de ensinar aos alunos e à sala de aula cabe a socialização do aluno. A proposta inclusiva não aceita esta ideia da instituição escolar como espaço de socialização, desconsiderando que os alunos com deficiência tenham direito a escolarização. Assim, “é necessário que a escola, como um todo, perceba que a inclusão dos alunos não é um processo realizado exclusivamente pela Educação Especial. Todos são elementos importantes na construção de uma escola inclusiva” (BÜRKLE, 2010, p.100).

Segundo Fontes “enquanto houver a desarticulação entre as funções do professor generalista e do professor especialista, o aluno com necessidades educacionais especiais continuará sendo visto como responsabilidade exclusiva da Educação Especial” (2007, p. 61). Na sala de aula que tenha o serviço de apoio da bidocência, a escolarização do aluno com NEE acaba sendo destinado ao professor bidocente. Este precisa ter clareza quando a sua função dentro do conceito de bidocência, para que possa responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nestes espaços.

Neste momento percebemos que ser uma Assistente Social nos acompanha a todo tempo, estamos escutando e por meio da ferramenta diálogo/reflexão, trazendo uma nova percepção para a bidocente, encontrando estratégias para fazê-la refletir sobre sua atuação profissional, pois entender os dilemas humanos “[...] é também captar as múltiplas formas de pressão social, de inversão e de re-inversão da vida, construídas no cotidiano, pois é no presente que estão sendo recriadas as novas formas de viver, que apontam um futuro que está sendo germinado” (IAMAMOTO, 2004, p.28).

Percebemos que a bidocente aposta por meio de suas iniciativas, em um caminho conduzido para uma prática que sugere uma parceria com professor regente, em

uma postura de segunda professora da sala de aula, que esteja neste espaço para planejar e desenvolver atividades para toda a turma.

Esta postura da professora corrobora com o conceito deste serviço de apoio pois, “a bidocência deve ser entendida como um novo modelo de educação, no qual, todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar” (FONTES, 2007, p.168).

Os professores de sala de aula comprovam por meio das narrativas que possuem pouco conhecimento acerca da função da bidocência. No entanto, considerando a realidade vivenciada, este serviço foi avaliado pelo olhar dos entrevistados conforme trechos:

Avalio como muito importante, na minha disciplina ele não gosta de escrever, então ele participa mais de atividades orais, então a ajuda dela para transcrever o que ele esta falando é muito importante. Avalio como positivo, não vejo nada que deveria se mudado, mas o que me preocupa em relação a bidocente é que eu vejo que já criou entre eles uma relação de amizade, mas a bidocente ela é contratada então isso futuramente em outra série pode prejudicar o aluno quando ele não tiver mais essa bidocente, será que ele vai se adaptar com outra pessoa (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

A bidocente se esforça o máximo, mas a família teria que ajudar pois os deveres são passados igual para os outros alunos [...], então vai recadinho, a mãe acho que não lia, vinha dever sem fazer (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

O trabalho da bidocente é muito importante, mas desde que seja preparada para tratar daquele assunto, o que não é o caso dela, ela é uma professora especializada em Libras, não tem experiência nenhuma com síndrome de asperger, então há de convir comigo que fica um trabalho bastante deficitário (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Em relação ao processo de seleção da professora bidocente realizado pela Secretaria de Educação, percebemos uma contradição ao ser selecionada uma profissional sem experiência na área da Educação Especial, para assumir um serviço de apoio a uma criança com uma síndrome ainda pouco conhecida. Essa escolha demandaria uma formação e preparação para acompanhar essa criança, o que percebemos não ter acontecido conforme os trechos a seguir.

Fiz a graduação e depois fiz um curso de Libras de 240 horas, básico e intermediário, na educação especial so tenho o curso de Libras, e logo após o término do curso eu fiz a inscrição de DT, pois esse curso me deu direito a fazer inscrição para DT na educação especial, mas eu achei que fosse trabalhar com crianças surdas, como fui classificada fui chamada e foi um susto para mim quando cheguei para conversar com a diretora e soube que ia trabalhar com uma criança autista, foi um choque para mim! (PROFESSORA BIDOCEnte).

Penso que devido ao meu curso de pedagogia na hora da seleção, e como é necessário essa formação para trabalhar com o autista e não é necessário para trabalhar com surdos, pois basta o curso, analisaram e me selecionaram, também acho que por falta de outras pessoas preparadas (PROFESSORA BIDOCEnte).

O trabalho realizado pela professora bidocente com o aluno com síndrome de Asperger consiste em acompanhá-lo na sala de aula. Ela está sempre ao lado do aluno, ajuda-o a se concentrar nas atividades. Quando ele tem dificuldade para responder às atividades por escrito, ela transcreve o que ele responde, mas sempre estimula que o aluno mesmo escreva.

Entendemos que a reflexão sobre a prática é fundamental na formação do professor, teoria e prática precisam caminhar juntas, o cotidiano é dinâmico e complexo. “Trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão, entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida” (JESUS, 2006b, p. 208).

Beyer nos auxilia na compreensão da participação do professor bidocente no espaço da sala de aula comum.

É importante destacar que tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre as crianças com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. Com isso, se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial e também se estará fugindo de uma prática docente orientada por uma abordagem terapêutica (2006b, p. 33).

A professora bidocente não recebe um acompanhamento pedagógico. Talvez esse fato contribua para que ela não perceba a importância em realizar um planejamento

das atividades a serem desenvolvidas com o aluno assim, como acompanhar e registrar todo trabalho realizado.

Não tenho acompanhamento da escola, nem da secretaria quanto às atividades que trabalho com Heitor, até hoje ninguém sentou comigo... e isso faz falta (PROFESSORA BIDOCENTE).

Com relação à função da bidocente, a supervisora também contribui:

Os professores sabem que eles são os professores do aluno especial, que não é a bidocente a responsável. Ela faz esse trabalho, ficando ciente que cada professor tem sua responsabilidade com o aluno. O bidocente é no sentido assim, houve uma necessidade de urgência dela sair da sala dar um passeio com o aluno, auxiliar nas atividades, mas a responsabilidade maior de explicação, de entendimento do que o aluno aprendeu ou não é do professor, não da bidocente, ele já é uma parceria da secretaria da Educação Especial.

Esta fala nos mostra uma tensão, pois percebemos ao longo dos relatos que a aprendizagem do aluno, em muitas situações, esteve sob a responsabilidade da bidocente.

Existem dificuldades postas ao serviço de bidocência. A prática deste profissional na escola requer um olhar mais atento, que aproxime prática e teoria do conceito de bidocência. Mas, o contexto nos mostra possíveis para que o município reconstrua essa prática o que demanda formação dos professores e o envolvimento da equipe pedagógica.

Assim, recorremos a Garcia para entendermos a dimensão do conceito de bidocência.

Tal abordagem sugere a possibilidade de trabalho pedagógico caracterizado como bidocência, que contém em si elementos muito particulares com implicações curriculares, dinamização do trabalho docente e divisão compartilhada das tarefas, entre outros elementos. Mais que uma postura multidisciplinar, a bidocência implica uma formação que permita operar análises e sínteses em torno da educação de crianças e jovens com trajetórias educacionais particulares e desenvolvimentos singulares, planejamentos compartilhados, participativos, os quais compõem um perfil docente que não tem sido historicamente trabalhado nos cursos de formação (2011, p. 70).

8.1.5 TEMA: Apoio e formação

A questão da formação está muito presente nas narrativas dos sujeitos envolvidos com o processo de escolarização na escola. As falas evidenciam a necessidade percebida por esses profissionais em lidar com o vivido/praticado no cotidiano. Relacionam essa demanda à Secretaria de Educação do município representada pela equipe do setor de Educação Especial.

As narrativas apontam a importância de apoio e formação, conforme evidenciamos nas falas:

Quando o aluno entrou na escola não recebi nenhuma formação ou preparação através da secretaria de educação para trabalhar com o autismo, veio da minha experiência anterior e pesquisa. Estudei muito e continuo estudando, pois cada dia é um dia e situações novas aparecem, é um desafio que a gente vem enfrentando. [...] eu pesquiso, eu vou para internet, eu busco, leio apostilas, revistas, estou sempre lendo (PROFESSORA GISELE).

[...] nunca tivemos encontro com o pessoal da secretaria de educação não, se alguém veio aqui na escola não conversou comigo (PROFESSOR DE MATEMÁTICA)

Nenhuma equipe nunca veio conversar sobre o assunto. A escola comunicou que teria a bidocente na sala para acompanhar, mas a gente não sabia como seria esse acompanhamento da bidocente, nunca tínhamos tido (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Estou trabalhando como bidocente desde fevereiro de 2012 [...]. Nunca teve um momento em que a equipe viesse aqui conversar comigo sobre o caso do aluno, montar um planejamento de trabalho, acompanhar o meu trabalho com o aluno, não teve. Mas, todo fim do mês acontece o encontro dos bidocentes do município, a gente faz cursos de formação pela secretaria de educação, com a equipe do setor de educação especial do município e em cada encontro vai um palestrante convidado falar de um assunto diferente. Mas todos os casos são diferentes do meu aluno, pois ele já é maior, é alfabetizado [...] (PROFESSORA BIDOCEnte).

Sobre o apoio recebido da Secretaria de Educação, a diretora da escola parece ter outro entendimento:

[...] os nossos especialistas da SR, são as pessoas que quando recebemos os alunos com dificuldades, recorremos primeiro, então elas explicam,

conversam, dizem o melhor horário, o melhor atendimento, melhor turma e ao mesmo tempo, temos uma equipe da Educação Especial que quando temos dúvidas ligamos e elas vem também, então temos esse contato aberto para trabalhar e atender da melhor maneira possível.

Há contradições e também manifestações de possíveis, embora eles digam não ser fácil. Assim,

entendemos importante um espaço-tempo de planejamento para pensarmos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, para que as ações contemplem e efetivem a inclusão escolar do aluno e, acima de tudo, garanta o acesso ao conhecimento. Dessa forma, acreditamos que as práticas pedagógicas que atendem às diferenças podem ser sistematizadas nos espaços e tempos destinados ao planejamento e à formação em contexto para que os alunos com necessidades educacionais possam aprender. Esse tipo de trabalho necessita de um planejamento prévio (EFFGEN, 2011b, p. 86).

A partir das falas dos sujeitos que fazem o processo ensino aprendizagem acontecer no espaço desta escola, dos saberes tecidos na prática, algumas vezes contraditórios, mas trilhados por novos caminhos é que se faz a construção de uma escola com significado e autonomia, entrelaçada com a inclusão. Assim, entendemos que

pensando no profissional da educação e na multiplicidade de atribuições que exerce na escola e ainda nas dificuldades que enfrenta para articulá-las, acreditamos não ser possível pensar o professor no isolamento da sala de aula. Sabemos que a relação ensinar/aprender é uma relação pessoal, porque cabe ao professor buscar as estratégias de ensino que melhor o auxiliem na mediação da aprendizagem de seus alunos. Diante dos complexos quadros de condições de escolarização e de demandas de aprendizagens tão heterogêneas, nunca foi tão necessário falar em ações coletivas no ambiente escolar (EFFGEN, 2011b, p. 180).

Paralelo a isso, percebemos que a partir dos processos vividos no cotidiano escolar, criamos possibilidades de articulação de novas estratégias de superação para os problemas que surgem no contexto da prática pois

[...] a tão almejada qualidade de ensino para que todos os alunos tenham seu direito à educação requer a garantia de investimento em ações e medidas que visem a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos dentre outras possibilidades de ação. Nessa perspectiva pode-se potencializar um movimento de transformação da realidade educacional brasileira para se

conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos nos e dos sistemas de ensino (PRIETO, 2003, p. 15 e 16).

8.2 O VIVIDO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A partir das observações, tentamos compreender como estava sendo vivenciado o processo de inclusão escolar da Escola “Cricaré”. Tivemos como intenção, considerando o atendimento educacional especializado, observar o praticado na SRMs desta escola. Buscamos aprofundar o entendimento de como se davam os momentos do atendimento educacional especializado, as práticas realizadas neste espaço, o seu desenvolvimento, os princípios que pareciam nortear essa prática, as dúvidas e expectativas dos profissionais envolvidos.

A observação na SRMs esteve voltada para o acompanhamento do atendimento educacional especializado do aluno Heitor. A escolha por este caso específico se constituiu como uma demanda das duas professoras especialistas da SRs da Escola “Cricaré” e no interesse da pesquisadora em debruçar sobre uma síndrome pouco comum entre os alunos público alvo da educação especial em São Mateus, a síndrome de Asperger. Em nossos primeiros contatos elas mencionaram a entrada do aluno na escola e a importância desse momento para a organização do espaço e das práticas que possibilitassem a aprendizagem do aluno.

O quadro a seguir contempla os alunos atendidos na SRMs da escola “Cricaré” informando a deficiência/dificuldade do aluno e a situação do laudo médico. De acordo com relato da professora da SRMs os alunos não possuem laudo, em alguns casos, devido a algumas dificuldades enfrentadas pela família com relação à aceitação da deficiência, à dificuldade em conseguir consulta médica na rede pública de saúde e também, por falta de acompanhamento e assistência da família. Nessas situações, a criança é avaliada pela equipe da Educação Especial do município e encaminhada para o atendimento educacional especializado. Considerando que uma das tarefas da equipe de Educação Especial é realizar o processo avaliativo,

parece-nos interessante que esta assuma tal responsabilização, é a possibilidade da área se colocar protagonista do processo. Concordamos com Bridi (2012), no entanto, que tal responsabilidade exige cada vez maior capacitação das equipes especializadas em Educação Especial.

Quadro 6 – Quantitativo de número de alunos atendidos na SRMs da Escola “Cricaré”.

Nº	DEFICIENCIA/DISTÚRBO/DIFICULDADE ¹⁵	ALUNOS ATENDIDOS	POSSUI LAUDO
1	Autismo/Síndrome de Asperger	1	SIM
2	Paralisia Cerebral	1	SIM
3	Deficiência Intelectual	2	SIM
4	Transtorno de Atenção e Aprendizado, Dislexia	2	SIM
5	Hiperatividade	1	SIM
6	Transtorno Desafiador Opositor e de Conduta	1	SIM
7	Síndrome de Down	1	SIM
8	Esquizocefalia	1	SIM
9	Hemiparesia	1	SIM
10	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	1	SIM
11	Esquizofrenia	1	SIM
12	Síndrome de Duane	1	SIM
13	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	2	SIM
14	Atraso de Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPM)	1	SIM
15	Transtorno de Aprendizagem, Comportamental, Dislexia	1	SIM
16	Déficit Cognitivo Global	1	SIM
17	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	1	NÃO
18	Dificuldade de Aprendizagem	5	NÃO
19	Deficiência Intelectual	1	NÃO
20	Disvalia (dificuldade na escrita)	1	NÃO
	TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS	27	-

Definimos para acompanhamento o atendimento disponibilizado ao aluno Heitor no espaço da SRMs no contexto da Escola “Cricaré”.

¹⁵

Dados retirados das fixas de matrícula dos alunos e da planilha de alunos atendidos na SRMs.

Neste momento, buscamos caracterizar o serviço de apoio ofertado na SRMs por meio das narrativas destacando os aspectos que caracterizam o serviço de apoio ofertado na SRMs e o atendimento realizado com o aluno Heitor através dos sujeitos envolvidos no contexto da Escola “Cricaré”.

O serviço de apoio ofertado na SRMs ao aluno Heitor está organizado da seguinte maneira: o aluno é atendido uma vez por semana sendo duas aulas seguidas no mesmo dia, isso por solicitação da mãe, o atendimento é individual. A professora fez uma experiência de atendê-lo em grupo, mas apresentou muita dificuldade em focar a atenção na atividade devido a presença de outros alunos.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado são baseadas no currículo da sala de aula regular, mas como o aluno não apresenta dificuldades na aprendizagem, a professora concentra o objetivo do atendimento nas necessidades específicas do aluno, neste caso a concentração, leitura e escrita. Ele tem boa participação oralmente na sala de aula.

[...] eu sempre converso com os professores na ação colaborativa e eles me passam o conteúdo, o que eles estão trabalhando e de acordo com isso eu tento acompanhar aqui na SR com os recursos que tenho aqui. No início eu trabalhei a escrita no computador, pois ele não aceitava escrever e agora ele já escreve, a gente observa que agora ele já tem mais facilidade [...] (PROFESSORA GISELE).

Oralmente ele responde a tudo. Meu foco é trabalhar o que ele tem dificuldade na sala de aula, no caso a escrita, a leitura, pois ele não gosta muito de ler, eu trabalhei muito matemática com ele no computador e ele fazia, no computador ele desenvolvia todas as atividades, só no caderno que ele não gosta de escrever (PROFESSORA GISELE).

O serviço ofertado na sala de recursos foi avaliado pelo olhar dos entrevistados conforme relatos abaixo:

O trabalho da SRMs é muito importante, hoje nós não saberíamos mais viver sem essa sala de apoio, sem esse trabalho das professoras especialistas. O trabalho delas é fundamental, satisfatório (DIRETORA DA ESCOLA).

Eu vejo como um trabalho importante, pois através desse trabalho e diagnóstico podem dar algum suporte na sala de aula. Na SR trabalham a escrita com Heitor (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Ele gosta da SRMs, sempre gostou, ele fala: "nossa, passou tão rápido!". Eu acho que esse atendimento ajuda muito, é aqui onde mais ajuda ele a trabalhar o lado da escrita, dos sentimentos, alguma coisa que ele fala, ele fala aqui, porque ele está sozinho, agora não sei com outras crianças como seria. [...] A professora da SR tem uma postura [...], na hora de fazer a atividade ele faz, na hora de guardar os brinquedos ele guarda, ele quer dobrá-la, mas ela coloca limite [...] (MÃE DO ALUNO).

A professora do atendimento educacional especializado avalia o seu trabalho a partir do ingresso do aluno na escola:

Acho que a escola começou a enxergar mais o trabalho da SR, porque foi muito evidente a presença do aluno autista na escola e isso acabou chamando a atenção de todo mundo, então os professores começaram a me buscar mais, procurar mais informações, para ajudar em como lidar com o aluno.

O serviço de apoio da SRMs depende da ação colaborativa com os professores para estabelecer estratégias que contribuam com a aprendizagem na sala de aula regular, conforme evidencia a fala da professora Gisele:

Acho que o meu trabalho aqui na SR contribui com o desenvolvimento dele na sala de aula porque enquanto estou aqui trabalhando com ele a atenção, o raciocínio, buscando incentivá-lo na escrita ele tem desenvolvido algumas atividades na sala de aula, então eu vejo que isso é um avanço no desempenho dele.

No atendimento educacional especializado, a professora procura trabalhar a questão do limite com o aluno, com ênfase em relação ao comportamento, para isso ela busca uma postura mais firme, para que entenda que não pode fazer somente o que ele deseja.

Ele sempre quer uma folha grande para fazer um desenho ou escrever, acha que não vai dar, ele escreve com a letra grande, com letra bastão, então as vezes eu trabalho uma cruzadinha com um espaço maior e depois venho trabalhando com um espaço menor também, para que ele possa ir limitando (PROFESSORA GISELE).

Com relação à avaliação do aluno na SRMs a professora especialista esclarece:

Aqui na SR eu faço a avaliação diariamente, a cada atendimento eu registro como ele reagiu naquele dia, se fez a atividade proposta, se não fez, qual a dificuldade, a minha avaliação é diária, eu foco muito no comportamento e na participação dele.

A professora do atendimento educacional especializado acredita ser importante participar dos conselhos de classe para ouvir o que os professores irão dizer sobre o aluno com o qual trabalha e ter a oportunidade de intervir se for necessário. Relatou que nem sempre é informada, mas como participa de todas as reuniões procura se envolver:

No conselho anterior eu participei, dei minha opinião, inclusive Heitor não ia ficar nem com média em matemática [...], então eu fiz uma intervenção, falei sobre isso: "por que ele vai ficar abaixo da média? ele não responde oralmente?", o professor disse: "responde", "então é so porque ele não escreve?", ele disse: "ele não copia nada, ele não faz nada!", falei: "não, se ele responde oralmente é porque ele sabe o conteúdo!" ai ele disse: "sabe! ele sabe!", "então por que ele vai ficar abaixo da média? ele não pode ficar" e ele não ficou, então minha intervenção foi aceita.

No primeiro atendimento observado na SRMs, Heitor estava brincando com a o jogo de peças de montar. Pegou três peças de cada cor: verde, vermelha, azul, branca e enfileirou-as no chão.

Heitor: São granadas!

Pesquisadora: Bombas? Mas isso é perigoso!

Heitor: Não! São inofensivas! São de efeito, efeito moral! – disse com ênfase

Começamos a entrar na brincadeira e ele começou a montar uma arma com as pecinhas

Heitor: Elas são só para acalmar! A vermelha é perigosa, não encoste não!

Heitor: É de mentira! Não machuca ninguém! A azul é de água, só marca a pele, molha.

Começou uma brincadeira onde tínhamos que escolher entre nós em quem jogar a bomba e quando explodisse, no imaginário, a pessoa ficaria toda molhada. Começou a criar, fantasiar. Ele se movimentava o tempo inteiro, de um lado para outro, pulando em nosso meio.

A professora pediu para ele contar de onde veio, respondeu que havia vindo de São Paulo e voltou rapidamente para a brincadeira de bombas. Ele manipulou o assunto de acordo com o seu interesse, com uma esperteza e agilidade impressionante. Perguntamos se ele gostava de estudar nessa escola.

Heitor: Gosto mais da outra onde eu estudava antes.

Pesquisadora: Por que gosta mais da outra Heitor?

Heitor: Há, por causa das professoras, gostava mais delas.

Pesquisadora: Mas você gosta da tia Gisele?

Heitor: Há sim, dela eu gosto!

A professora sorriu satisfeita com a resposta. Passados alguns minutos da brincadeira, a professora avisa que ele só teria mais cinco minutos para brincar, finge não escutar e continua brincando. Relutando, ele para a brincadeira para continuar a atividade já iniciada em outras aulas. Consistia em fazer um desenho com os animais que ele lembrava ter visto na visita que fez ao museu Melo Leitão na cidade de Santa Tereza. Heitor havia desenhado uma arara, um mico, uma palmeira imperial e uma árvore. Sentamos à mesa redonda usada para os atendimentos e começamos a estimulá-lo a continuar desenhando.

Segundo a professora especialista, o aluno tem dificuldade na escrita, sabe escrever, mas não gosta. Só escreve em letra bastão. Participa muito bem das aulas oralmente, mas no momento de copiar a matéria ele sempre reluta, tentando não fazer.

Heitor pergunta: “Como é o nome daquele que tem a língua grande e come formiga e cupim?”. Como não conseguíamos lembrar o nome do animal, nos divertíamos com a situação. “Tamanduá, Heitor!”, lembrou a professora. Ele começou a fazer o desenho do animal.

Pesquisadora: Esse tamanduá comeu muita formiga hein Heitor, olha como a barriga dele esta grande?

Heitor: Não! É uma tamanduá, é fêmea, a barriga dela esta grande porque esta grávida!

Achamos engraçado a imaginação dele estimulando-o a escrever o nome do animal. Continuamos a atividade e ele sempre se levantava para mexer em alguma coisa, a professora sinalizou para que o chamássemos.

Pesquisadora: Heitor, vamos continuar o desenho, está ficando lindo!

Percebemos que a nossa presença, um objeto de estranhamento naquele ambiente, influenciava totalmente o desenrolar dos fatos. Heitor atende ao nosso chamado mais rápido, tenta enrolar menos, já que ainda não tínhamos intimidade. A professora aproveitou a situação para contar com a nossa colaboração.

Heitor: Vou desenhar o beija-flor de topetinho vermelho! É o menor de todos!

Pesquisadora: Escreva o nome dele ao lado Heitor! Tadinho, só ele vai ficar sem nome no desenho? Faz uma carinha desanimada e empurra a folha na minha direção.

Heitor: Escreve para mim?

Pesquisadora: Mas eu não sei escrever Heitor! Estou aprendendo com você agora!

Ele tem o hábito de pedir aos colegas na sala de aula para escrever em seu lugar, também faz isso com as professoras. Ele desenha uma cobra, aranha e vai desenvolvendo a atividade com o nosso estímulo. Para concluir a atividade de desenho dos animais, referente à visita ao museu, foram necessários alguns atendimentos.

Heitor tem a afetividade muito intensa com todos que ele tem contato diário e se sente próximo. Segundo a mãe do aluno, essa questão da afetividade positiva é presente desde a sua infância, ele sempre foi assim.

Chega a professora bidocente, Laura. Conversamos e Gisele narra com satisfação como ele se apresentou para nos e que também disse gostar dela. As duas ficam admiradas e percebemos que orgulhosas pelo aluno.

A Professora da SRMs Gisele trabalha muito a questão do limite com o aluno, já que ele tem uma dificuldade com tais situações. Ele sempre pede uma folha maior para desenhar, acha que é pequena, limita. Em todos os momentos tenta desviar a atenção para fazer o que ele quer, seja brincar ou falar de outro assunto, e assim fugir da atividade proposta. Não consegue ficar sentado muito tempo fazendo uma atividade se ele não estiver envolvido e concentrado naquilo, quando isso acontece ele desenvolve muito bem.

Esta dificuldade com relação à necessidade de colocar limite no comportamento do aluno sempre aparece nas falas:

O problema do Heitor um pouco é o limite, mas se a gente colocar limite ele vai fazer o que os outros fazem, isso com bidocente ao lado, porque a hora que ele quer sair ele sai, se você deixar ele vai (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

No atendimento educacional especializado a professora procurou trabalhar individualmente, enfatizando as dificuldades do aluno, neste caso a escrita, concentração, a linguagem e noção de limites. Depois do início do atendimento na SRMs, percebemos que o aluno vinha desenvolvendo melhor a escrita, aos poucos foi respondendo aos incentivos e nos últimos atendimentos conseguia realizar a leitura textual e interpretação, respondendo as questões escritas. Compreendemos ao longo do processo de pesquisa que ele foi entendendo que o momento do atendimento educacional especializado era para estudar, que teria um tempo para brincar, mas que quem ditava as regras era a professora.

A professora do atendimento educacional especializado tem uma postura muito carinhosa e acolhedora com o aluno, mantém o domínio da situação, não deixa que ele “tome conta”. Talvez devido a esta postura, tivesse dúvidas quanto ao aluno gostar dela e por isso necessitasse ouvir isso, percebo que ela ficou contente quando o aluno disse que gostava dela, por ela impor limites e levá-lo a fazer as atividades e a escrever.

As atividades do atendimento educacional especializado são planejadas com antecedência, mas às vezes o aluno traz outro assunto de seu interesse e nesse momento a professora aproveita a oportunidade para explorar, estimulando a utilização do computador, uso da internet, conforme nos mostra o atendimento relatado a seguir.

A professora havia preparado uma atividade baseada em um texto com o objetivo de trabalhar a escrita do aluno. Heitor chega à sala e vendo o computador ligado começa a pesquisar sobre o tema “câmeras à prova d’água” isso devido a um desenho que havia feito onde era um mergulhador. A partir do desenho começa a pensar em outro assunto. Ele pede uma folha. Começa a pesquisar na internet sobre “pílula emagrecedora”. A professora se espanta com o tema e pergunta:

Professora Gisele: Quem está gordo Heitor? Pensou em quem para pesquisar sobre isso?

Heitor: A minha tia. Isso elimina a gordura. (Refere-se a uma tia materna).

Professora Gisele: Mas você falou isso pra ela?

Heitor: Não falei não, senão ela fica triste.

Professora Gisele: Pronto! Meu texto foi por água a baixo! Conclui referindo-se a atividade que havia planejado para aquele dia.

Ele pede uma folha e começa a escrever um texto sobre pílula emagrecedora. Mais tarde, a professora relata a sua satisfação.

Professora da SRMs Gisele: Quando eu vi que ele estava escrevendo por conta própria!... Isso pra mim foi tudo, cheguei a me arrepiar! Ele nunca gostou de escrever e esse ano já sentimos a diferença. Isso para mim foi maravilhoso! Ele pedir uma folha! (Diário de campo – 16 de agosto de 2012).

Heitor fantasia várias situações, esse mundo imaginário faz parte da sua vida. O interessante é que suas fantasias sempre tem um sentido, nada é desconectado de um contexto. Assim, ao criar a história onde era um mergulhador ele identifica a necessidade de uma máquina à prova d’água e por isso vai pesquisar na internet. No caso da pílula, também tem a ver com a realidade, embora ele fantasie a pílula como uma solução para o problema de sobrepeso da tia.

Mediante deste fato percebemos que o aluno se envolve com a atividade, pois para ele faz sentido, é algo que desperta seu interesse, tem relação com as curiosidades despertadas na convivência com outras pessoas e situações reais que se

presentificam nas suas relações. Quando o assunto não desperta seu interesse, ou não faz sentido para ele, não se empenha em desenvolver a atividade.

O atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos começa a fazer diferença na rotina do aluno. E isso é percebido através da postura da professora especialista. Tenta fazer o aluno compreender que ele tem um tempo para tudo, pode brincar, mas que tem o momento de fazer a atividade. Isso começa a ser notado em cada atendimento, pois no início ele resistia mais em parar a brincadeira para fazer a atividade, com o tempo ele participa sem muita insistência. Assim, a questão do limite vai se definindo na vida do aluno.

Em outra observação, a professora do atendimento educacional especializado mostra o jornal falando sobre a feira de ciências que havia acontecido na escola, pede para ele ler o trecho da matéria, ele conversa sobre a biodiversidade “material reciclável é feito com material orgânico, vidro, papel, plástico...”. Perguntamos para ele o que gostaria de ser quando crescer.

Heitor: Professor de matemática! E de ciências também...

Pesquisadora: De matemática? Mas por quê?

Heitor: Porque quero ser professor bravo, duro, que pega de jeito!

Pesquisadora: Mas então você gosta quando um professor é duro com você?

Heitor: Não, mas quando a turma faz bagunça né, aí tem que ser duro, igual o de matemática.

Pesquisadora: Você gosta de quais professores?

Heitor: Da de ciências eu gosto, de português... o professor de matemática mais ou menos...

Pesquisadora: Por que Heitor?

Heitor: Ah, por que sim... – responde finalizando o assunto (Diário de campo – 13 de setembro de 2012).

Mesmo o professor de matemática sendo duro com Heitor, ele o admira, quer ser também professor de matemática quando crescer. Percebemos que o aluno aprova o domínio de classe do professor, ele somente gostaria que este fosse o professor

dele, não aquele que fica o tempo todo o comparando com o filho e que não o reconhece como seu aluno. Acreditamos ser o professor um “[...] agente de encantamento nestes tempos de desencanto. O professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas” (SILVA, 2008, p. 53).

Em outro dia de observação trabalhamos com atividade programada para ao dia, jogar com a loto numérica. Ele tenta relutar para fazer a atividade saindo em alguns momentos da mesa para mexer em alguma coisa.

Pesquisadora: Você não vai fazer o jogo? Então vou responder! Vou fazer tudo errado hein... Porque eu não sei fazer conta... - vou colocando as respostas de acordo com as cores, mas todas erradas.

Ele vem correndo para continuar e conserta os meus erros rindo por eu não saber fazer.

No movimento do cotidiano, estratégias vão surgindo para lidar com o aluno. Quando ele não quer fazer alguma atividade fingimos responder por ele, mas errado, ele retorna sempre correndo para a atividade. E assim, procuramos maneiras de interagir e nos envolver com o aluno. A professora da SRMs também tem essa prática.

No encontro seguinte continuamos a atividade com a loto numérica. Depois que ele termina o jogo a professora fala: “agora vamos complicar um pouco e ver no que vai dar. Vamos usar a escrita também”.

Ela pede para que Heitor passe para o caderno as operações de matemática que ele fez utilizando o jogo. Ele inicia novamente o jogo colocando as respostas no caderno.

Com os meus alunos depois de fazer a atividade utilizando os jogos eu sempre vou para o caderno, até porque eu preciso saber se realmente eles entenderam, preciso registrar a atividade, mesmo não sendo indicado pela proposta do MEC, eu vejo como necessário o registro no caderno, até porque se eu precisar mostrar o desempenho deles fica mais fácil através

desse registro. No caso de Heitor ajuda muito para ele trabalhar a escrita (PROFESSORA GISELE).

Com esta atividade, a professora tinha o objetivo de avaliar o entendimento do aluno na disciplina de matemática e neste conteúdo, trouxe o exercício para o caderno na tentativa de estimulá-lo na escrita e para fazer o registro

Em outro atendimento, iniciamos uma atividade utilizando o dominó da multiplicação. A professora pega o material dourado para o aluno fazer as contas. Heitor se envolve no jogo, vibra ao acertar as respostas, o que contagia a todos. Algumas operações têm duas maneiras de chegar ao mesmo resultado ($2 \times 9 = 18 / 3 \times 6 = 18$) e ele se empolga ao perceber isso. Quando as respostas são mais simples ($2 \times 3 = 6$), ele responde rápido, sem precisar fazer a conta, mas quando fica mais complicado ele precisa utilizar os blocos de madeira para contar ($5 \times 9 = 45$).

Ao utilizar o material dourado Heitor se distraiu empilhando e ordenando-os, precisamos lembrá-lo da atividade. Quando se concentrou ele fez as contas corretamente, separando os blocos e chegando ao resultado. Acaba a aula e não conseguimos concluir o jogo.

Os jogos matemáticos têm o objetivo de auxiliar no desempenho do aluno na disciplina, foram programados de acordo com as matérias do trimestre, com base no currículo da sala de aula. Percebemos que mesmo com a dificuldade em se concentrar no objetivo do jogo ele entende a proposta, sabe como fazer.

Outra atividade programada para o atendimento foi a leitura de um texto com o título “O Terramoto de 1755 na Europa” e três perguntas de interpretação do texto. Tal atividade tinha o objetivo de trabalhar a leitura, escrita e concentração. Sentamos a mesa e ele começa a leitura do texto sem resistir. Ele faz a leitura devagar, tem boa acentuação, entende o contexto, tanto que durante a leitura se surpreende com a quantidade de pessoas feridas. Ao terminar, conversamos sobre o texto, perguntamos o que aconteceu.

Heitor: As casas caíram!

Professora da SRMs Gisele: Mais o que? E as ruas?

Heitor: Afundaram!

Ele tenta não responder as perguntas escritas, quer ir brincar. Chamamo-lo, ele atende e vem para a mesa. Recomeça a atividade e de vez em quando tenta sair para brincar com as pecinhas. Neste dia estava agitado, não obedecia a professora, mas conseguimos mantê-lo concentrado na atividade. Ele se levantou, e eu peguei o lápis dizendo: “ah! Vou responder então tia Gisele! Vou fazer tudo errado hein! Você vai ficar com nota baixa Heitor!”. Veio correndo, rindo, pegou o lápis da minha mão e começou a atividade. Ele se concentrou na atividade e fez tudo facilmente. Quando terminou, comemoramos parabenizando-o, ele ficou feliz.

Figura 1 – Atividade desenvolvida na SRMs “O terramoto de 1755”.

O TERRAMOTO DE 1755

NO DIA PRIMEIRO DE NOVEMBRO DE 1755, ENTRE AS 9 E AS 10 HORAS DA MANHÃ, TIVEMOS O TERRAMOTO MAIS VIOLENTO QUE TALVEZ SE TENHA SENTIDO NA EUROPA (...). EM CERCA DE 5 MINUTOS, O PALÁCIO REAL E A MAIORIA DOS EDIFÍCIOS PÚBLICOS FORAM DESTRUÍDOS; POUCAS DAS IGREJAS OU CAPELAS FICARAM DE PÉ E O NÚMERO DE VIDAS PERDIDAS DIZ-SE SER MAIOR DO QUE 40 MIL (...). À HORA A QUE O TERRAMOTO COMEÇOU, ESTAVA EU A ESCREVER NO GABINETE. SENTI UM ABALO SURPREENDENTE E A PRIMEIRA COISA QUE ME CHAMOU A ATENÇÃO FOI A ESQUINA DE UMA CASA A CAIR SOBRE DUAS PESSOAS QUE IAM A PASSAR; E OBSERVEI UMA DAS MELHORES RUAS DE LISBOA A AFUNDAR-SE NA TERRA E TODAS AS PESSOAS NELA (...). DEPOIS, SUCEDEU-SE UM MAREMOTO E A BAIXA LISBOETA FOI INUNDADA PELA DESLOCAÇÃO SÚBITA DAS ÁGUAS DO TEJO. MAL O TREMOR TINHA CESSADO, UM BANDO DE PATIFES SEM REMORSOS COMEÇOU A PILHAR AS CASAS, POIS OS HABITANTES FUGIAM NÃO SABIAM PARA ONDE; TÃO CEDO QUANTO POSSÍVEL, OS GUARDAS RECEBERAM ORDENS PARA CAPTURAR SAQUEADORES (...). ACABEI DE VOS FAZER, CARO SENHOR, O MELHOR RELATO DO QUE PUDE SABER DESTE TERRÍVEL ACONTECIMENTO.

RELATO MINUCIOSO DO TERRAMOTO POR UM ANÔNIMO.

RESPONDA:

1) A QUE ACONTECIMENTO SE REFERE O TEXTO QUE ACABASTE DE LER?
O TERRAMOTO DE 1755

2) QUAIS FORAM AS CONSEQUÊNCIAS DO TERREMOTO DE 1755?
CASAS, CAIRAM, RUAS, AFUNDARAM, ETC...

3) E DO MAREMOTO QUE SE SEGUIU?
A BAIXA LISBOETA, FOI INUNDADA, PELA DESLOCAÇÃO SÚBITA DAS ÁGUAS

Observamos que ele não precisou olhar mais de uma vez a palavra no texto para reproduzi-la na resposta, memorizou as palavras com facilidade. Nesta atividade percebemos o desenvolvimento do aluno, o que nos surpreendeu. Conseguiu fazer durante o atendimento deste dia a leitura completa do texto que continha algumas palavras difíceis e respondeu as perguntas propostas.

O tema desta atividade despertou sua atenção, ele gosta de fatos que envolvam a natureza, possivelmente esse interesse tenha contribuído para que ele desenvolvesse toda a atividade. Esta pode ser uma estratégia de trabalho com o aluno, buscar relacionar as atividades a temas com sua área de interesse e afinidade.

Conforme planejamento, o atendimento começou com uma atividade para trabalhar a escrita que consistia em observar a legenda de figuras e construir as palavras indicadas. O aluno estava muito distraído, ele entendeu a atividade, formou a palavra, mas apresentou dificuldades para escrever.

A professora saiu da sala por alguns instantes e começamos uma brincadeira para estimulá-lo a fazer a atividade onde faríamos uma surpresa concluindo a atividade para quando ela retornasse a sala ficar admirada com o desempenho dele. Ele se empolgou e foi fazendo o exercício. Terminamos e ele mostrou para Gisele todo entusiasmado. Ela fingiu se admirar com o sucesso da atividade por ele ter realizado tudo sem ela ter percebido. Comemoramos com ele trocando cumprimentos com as mãos (Diário de Campo – 25 de outubro de 2012).

Figura 2 – Atividade desenvolvida na SRMs “Escrevendo com legenda”.

ESCREVENDO COM LEGENDA

Observe a legenda e escreva as palavras abaixo.

○	✱	◊	✿	◇	+	✱	✿	✧	◎
tri	la	tre	te	me	es	por	trin	lha	ca



✱ ✱ ✱ ESPORTE

✱ ◊ ✱ ESTRELA

○ ✧ TRILHA

◇ ◇ PREME

✿ ✧ TELHA

✿ ◎ TRINCA

✿ ◇ TEME

✱ ✿ ESTE

✱ ✿ LATE

◎ ✱ CALA

Para lidar com o aluno sempre precisamos recorrer a estratégias que nem sempre estão postas no contexto do atendimento educacional especializado. Torna-se um trabalho desgastante em alguns momentos, demora-se muito tempo para conseguir atingir o sucesso em uma atividade. Por outro lado, quando conseguimos desenvolver uma atividade programada e percebemos a aprendizagem acontecendo naquele espaço, faz sentido todos os desafios percorridos pela Educação Especial em prol de uma educação que considere o conhecimento como foco central no processo de escolarização.

Neste último atendimento observado, a professora termina uma atividade que foi iniciada na aula de português a pedido da bidocente, pois não havia tido tempo de concluir em sala de aula. Era uma atividade avaliativa e estávamos nas últimas

semanas de aula. A atividade consistia em fazer um acróstico com a palavra amizade.

O aluno se empolgou com a atividade, pensava nas palavras e escrevia nos espaços marcados. Ele apresentou dificuldade com o tamanho das letras, escrevia algumas muito grandes e outras pequenas, a professora corrigiu pedindo para ele refazer. Ele refaz. Citou algumas palavras que não ficaram muito adequadas, estimulamos para que pensasse mais, ele se lembrou de palavras referentes à letra de uma música evangélica que gosta muito, nos divertimos com a situação. Na letra 'Z', devido à música ele sugeriu a palavra "Zaqueu" (Diário de Campo – 29 de novembro de 2012).

Mas o que essas práticas acompanhadas até este momento nos dizem? Bem, parece que o aluno avança!

Relembrando o início da observação, é notório o avanço do aluno na parte de leitura e escrita. Nos atendimentos anteriores tínhamos dificuldade em fazê-lo concluir uma atividade de nomear figuras. Agora ele já consegue perceber que existe um tempo para brincar e outro para cumprir a atividade, atende mais prontamente ao chamado da professora, sabe que terá que fazer, pois ninguém fará em seu lugar.

O aluno compreende o objetivo proposto nos atendimentos de que ele participa na SRMs, sabe que neste dia terá que realizar uma atividade determinada pela professora e não será de acordo com sua vontade. Percebemos uma diferença na realização das atividades pelo aluno na sala de aula e na sala de recursos, que podem ser influenciadas pelo ambiente com muitas pessoas ou em como ele entende a sua responsabilidade enquanto aluno neste espaço. Não podemos dizer que tal situação acontece por falta de um acompanhamento individualizado, pois nos dois espaços o aluno conta com a presença constante de um professor de apoio. Temos aí uma questão que precisa de uma intervenção pedagógica que sugira estratégias para trabalhar com esse aluno na sala de aula.

Os processos vivenciados no espaço da SRMs nos proporcionaram compreender e concordar com Baptista ao ressaltar que

[...] um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se (2011a, p. 12).

Ao dialogar com Santos, por meio da Ecologia dos Reconhecimentos entendemos o aluno com deficiência como alguém que pode aprender e valorizamos a SRMs como um espaço de potência junto com a sala de aula comum, pois “somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (2007a, p. 35).

Evidenciamos nos atendimentos que a maior dificuldade apresentada pelo aluno consiste em escrever, as tentativas positivas que realizamos na SRMs indicam diferentes contornos possíveis, novas frentes de trabalho que podem ser trabalhadas com o aluno por meio de um planejamento sistêmico contemplando a professora do atendimento educacional especializado, a professora bidocente e os docentes das diferentes disciplinas. Pois, “[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer [...]” (JESUS, 2006b, p. 206).

Precisamos de uma escola reflexiva, que para Alarcão (2001), compreende um “[...] organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situações, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si nesse processo” (p. 27).

A integração com os professores da sala de aula regular permite experiências potencializadoras, pois a colaboração favorece a formação no contexto da escola e a articulação de novos possíveis. Apostamos em práticas pedagógicas que

evidenciem caminhos a serem percorridos pelos professores que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência na escola, considerando suas possibilidades, desmistificando os pressupostos da normalidade em que “aos olhos dos educadores, o sujeito que se aproxima da normalidade tem mais ‘possibilidade’ de aprender enquanto aqueles que dela se distanciam, deles também se distanciam as oportunidades de produção de conhecimentos” (VIEIRA, 2011, p. 8).

O pensamento de Meirieu (2005, p. 43) nos alerta e faz pensar em todas essas questões, pois se

[...] toda criança, todo homem é educável [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a exclusão [...]. A afirmação de que nada jamais está perdido e que, ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças ao círculo humano.

Se toda criança é educável, cabe um estranhamento quanto às manifestações que legitimam o aluno com deficiência como “não educável”, sendo negado o direito à escolarização e acesso ao currículo dentro das escolas. Por meio da educabilidade e da escola como espaço para aprendizagem de todos, teremos a possibilidade de enriquecermos práticas cotidianas que valorizem as diversas maneiras de ser/estar no mundo e que se presentificam em nossas escolas.

9 POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Ao pensarmos em tecer conclusões acerca do nosso estudo nos deparamos com algo difícil de ser realizado sendo o campo educacional um espaço inacabado, que se (re)descobre e (re)inventa a cada dia, a cada experiência. Nesse ambiente repleto de vida, as emoções estão sempre guiando os nossos alunos, seja alegria, tristeza, incertezas, paixões e desapegos, sentimentos que movem a juventude que habita nossas escolas. Nesse turbilhão de emoções, às vezes contraditórias e em outras exageradas, nos lembramos da citação de Mantoan (2006, p. 200), “a escola tem que ser o reflexo da vida. Todos ganham quando aprendemos a conviver com as diferenças”, por refletir o nosso sentimento ao pensarmos no vivido em nossa pesquisa.

Ao recordamos o vivido/vivenciado no período de observação percebemos os movimentos realizados pela rede municipal de educação e pela Escola “Cricaré” na articulação de novos possíveis para o trabalho da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

As narrativas das professoras especialistas

Os apontamentos sobre as discussões trazidas pelas narrativas das professoras especialistas da rede municipal indicaram o contexto do praticado por estas profissionais na Educação Especial e, também, outras situações que apontaram potências e dificuldades vivenciadas/percebidas por elas, direcionando possibilidades de mudanças. A vivência da reflexão possibilitou ao grupo de professoras ouvirem a experiência do outro e refletir sobre a sua própria atuação, e esse movimento permitiu “[...] compreender e intervir na prática educativa, produzindo uma reflexão crítica sobre essa mesma prática” (JESUS, 2006b, p. 204).

Nesse contexto de aproximar diferentes possíveis, Santos (2007a) nos ajuda a entender ao ressaltar “que o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real (p. 33)”.

A questão da formação das professoras para atuar no atendimento educacional especializado e a formação continuada foram citadas em diversos momentos das narrativas. Percebemos a formação continuada dos profissionais da educação especial como sendo fundamental para apoiar as práticas cotidianas, pois de acordo com Effgen constitui-se “como um espaço-tempo potencializador para pensarmos as questões referentes ao currículo escolar bem como ao AEE e sua complexidade de implementação [...]” (2011b, p. 152). Salientamos que a formação continuada “[...] pode e deve ser um instrumento de sensibilização e de preparo para os professores, mas deve ser organizada de forma articulada ao cotidiano da escola e não de forma esporádica” (GONÇALVES; CAETANO, 2012, p. 49).

No decorrer das discussões, as professoras enfatizaram a existência de relação entre o planejamento das atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado e o currículo da classe comum que o aluno frequenta, conforme evidenciamos na fala que se segue:

Temos acesso ao currículo da sala de aula comum, na minha escola o supervisor chama para sentar e ver o currículo. As escolas estão cada vez melhores, a cada trimestre temos o acesso ao currículo. O planejamento é de acordo com as potencialidades e dificuldades do aluno, em conversa com o professor regular e a professora da SRMs. O professor passa para nós os pontos que precisam ser mais trabalhados e em cima disso planejamos (PROFESSORA TATIANA).

Cabe ressaltar que esta relação pareceu ser importante para as professoras e entendemos ser essencial para o atendimento educacional especializado, considerando a proposta da educação na perspectiva inclusiva ao evidenciar que [...] ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum [...] (BRASIL 2008a, p. 10).

A metodologia trabalhada com os alunos com NEE no momento da prova e da avaliação realizada pelo professor da sala de aula regular foi percebida pelas professoras especialistas como sendo uma tensão. Tal prática não sugere uma abordagem única, estando ligada ao entendimento do professor acerca dessa necessidade, e ocorre de maneira diferente em cada escola.

A ação colaborativa entre as professoras especialistas e os professores da sala de aula comum ganhou destaque nas narrativas, foi considerada fundamental para o sucesso na aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Mas, a questão da ação colaborativa com outras escolas e a dificuldade de acesso aos professores apresentou-se como uma dificuldade nessa parceria com as escolas e parece se constituir realmente em um problema, principalmente em relação ao contato com os professores de alunos do 6º ao 9º ano, mas os relatos apostam em possíveis, conforme percebemos na fala da professora Flávia:

Então, acho que o interessante seria que todas as escolas tivessem o AEE, pois fica mais fácil fazer essa ponte entre a equipe. A ação colaborativa fora da escola fica difícil, mas a gente tenta.

O estudo, também, apontou a questão do acesso ao transporte como uma dificuldade observada e que compromete o serviço ofertado pelas professoras do atendimento educacional especializado. Torna-se relevante que o coordenador do município proponha soluções, pois esta dificuldade se constitui central nas narrativas das professoras especialistas, o que demanda uma intervenção.

A multifuncionalidade atribuída ao professor especialista, vinda com a proposta de implantação das SRMs, apareceu nas falas das professoras uma vez que não se sentem preparadas para lidar com a demanda de atendimento a alunos em diversas condições de aprendizagem.

Com relação ao papel e função do professor do atendimento educacional especializado, as narrativas indicaram que estes estão bem definidos no

entendimento das especialistas, destacando a importância da sala de aula como espaço de aprendizagem para os alunos com deficiência.

Quanto às possibilidades e limites que as SRMs oferecem como serviço de apoio, as narrativas indicam apostas positivas na aprendizagem do aluno que acabam por ressignificar o cotidiano da prática. Gobete e Correia nos auxiliam nesse entendimento ao trazerem que

[...] aos limites e as possibilidades do processo de inclusão, são registrados como desafios, por exemplo, a estrutura das escolas para o acolhimento a todos os alunos, a formação dos profissionais, a “cristalização” de processos pedagógicos que desconsideram as diferenças. No entanto, também há registros positivos de pais e professores no desenvolvimento de seus filhos e alunos, respectivamente, matriculados nas escolas de ensino regular (2012, p. 4).

A observação na Escola “Cricaré”

Nossas considerações finais se iniciam a partir da matrícula de um novo aluno com síndrome de Asperger no atendimento educacional especializado na SRMs da Escola “Cricaré”. O aluno frequenta a sala de aula regular em outra escola da rede municipal, estando no 3º ano do ensino fundamental. A mãe retirou o aluno de uma escola particular e o matriculou na escola pública para que recebesse um acompanhamento, pois esse não era realizado na escola anterior. Ele não sabia ler nem escrever, conforme relata a professora Gisele:

Quando iniciei o atendimento ele já estava na escola pública há alguns meses e estava conhecendo todo o alfabeto, mas somente veio a escrever alguma palavra comigo no nosso último atendimento. Hoje a mãe agradece a escola, isso porque agora ela percebe que o filho foi acolhido na escola municipal.

Essa nova situação nos faz pensar que somente falamos da educação especial na rede pública, mas como deve ser ofertado o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais na rede particular? O aluno encontrou o seu

lugar na escola pública, embora a família pudesse custear os gastos na rede privada, esta não deu conta de acolher o aluno com a sua especificidade.

Ao pensarmos na função da escola, concordamos com Nunes e Danelon, pois “[...] se concebermos a escola como lócus por excelência para a apropriação pelo aluno dos elementos e processos culturais, e não apenas como ambiente de socialização, importantes transformações se fazem necessárias para que, de fato, ela se caracterize como inclusiva [...]” (2009, p.123).

É interessante perceber que a experiência obtida com o aluno Heitor potencializou a professora do atendimento educacional especializado quanto a iniciar o trabalho com o novo aluno com mais confiança. Em nossas conversas surgem tensões/dificuldades em lidar com esta criança ainda pequena e não alfabetizada, mas sempre veem acompanhadas de possibilidades e avanços que confirmam o desenvolvimento do aluno. “Assim, o professor da sala de recursos multifuncionais precisa centrar seu trabalho de modo que ele seja significativo e precisa ter clareza de sua função e tarefa, que algumas vezes não é fácil, mas possível” (EFFGEN, 2011b, p. 159).

Não podemos esquecer o nosso movimento junto à escola para viabilizar a palestra das professoras especialistas na Escola “Cricaré”, o que demandou o envolvimento da Secretaria de Educação através do setor de Educação Especial e da Universidade Federal por meio da nossa colaboração. O evento não aconteceu, mas sinalizou a abertura da gestão da escola e da comunidade escolar para pensar em uma abordagem inclusiva, abrindo espaço para que outras iniciativas aconteçam.

Pela via do estudo de caso do tipo etnográfico vamos nos inserindo no contexto escolar e participando do vivido/praticado no que tange a escolarização do aluno com síndrome de Asperger nos espaços escolares e no atendimento educacional especializado.

No decorrer da pesquisa percebemos que nossa presença na escola, despertava/instigava as pessoas diretamente envolvidas com a pesquisa a se

autoavaliarem, a refletirem sobre sua atuação, pois o fato de participar de um estudo significa colocar em evidencia para outras pessoas seu saber/fazer, podendo ressignificá-lo. Nesta conversa com a professora Gisele percebemos tal reação:

Mas, queria te perguntar... você que esta acompanhando todo esse tempo o atendimento com o Heitor, o que acha do meu trabalho? ... pode dizer, pois como esta de fora percebe melhor e eu quero sempre melhorar...

É interessante a maneira como essas falas se davam, pois sinalizavam um interesse em buscar, em mudar, uma abertura ao diálogo/reflexão, sendo esta uma via aberta e conjunta de avaliação. Cabe pensarmos que as falas traziam a incerteza que o trabalho nas ciências sociais e humanas despertam, já que estamos lidando com pessoas, com a complexidade humana.

O planejamento das atividades do atendimento educacional especializado é constituído pela incerteza e complexidade, considerando a especificidade de cada aluno atendido. Mas, a esse respeito, acreditamos na aprendizagem de todos os alunos, no envolvimento da escola e do professor criando caminhos possíveis.

A pesquisa também revelou a necessidade de um planejamento conjunto, entre a professora do atendimento educacional especializado e a professora bidocente, as atividades desenvolvidas pelas duas professoras precisam estar em sintonia com as situações vividas na sala de aula, uma intervenção complementa a outra. Nesse sentido, o trabalho colaborativo ganha forte importância, pois requer uma parceria que envolva toda a comunidade. O serviço de apoio não significa um sistema paralelo de ensino, ele ocorre concomitantemente ao ensino em classe comum, por isso requer uma relação colaborativa entre os professores que atuam nesses espaços, buscando estratégias que alcancem melhores contornos.

A esse respeito, evidenciamos a ação colaborativa entre o professor especializado e o professor da sala de aula comum como uma parceria fundamental para o sucesso do processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência. A garantia de um momento para planejamento entre todos os professores envolvidos com os alunos com necessidades educacionais precisa ser pensado e efetivado no cotidiano

das práticas experimentadas nas escolas. Os relatos destacaram tensões/dificuldades em manter esse contato com o professor, mas apostam em possíveis.

Percebemos ao longo da pesquisa que a bidocente aposta, através de suas iniciativas, em um caminhar conduzido para uma prática que sugere uma parceria com professor regente, em uma postura de segunda professora da sala de aula, que esteja neste espaço para planejar e desenvolver atividades para toda a turma, o que corrobora com a ideia de bidocência que fundamenta-se na “[...] colaboração entre os professores do ensino especial e os do ensino regular como uma possível alternativa para a construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência” (FONTES, 2007, p. 21).

A rede municipal de ensino, embora apresente um avanço na constituição de políticas no campo da Educação Especial, ainda precisa fortalecer a formação continuada, buscando uma aproximação entre a teoria e a prática, contemplando os professores especialistas, professores do ensino regular e equipe pedagógica. Concordamos que a formação continuada “[...] cumpre importante papel quando possibilita a articulação da teoria às experiências necessárias à prática dos professores, instigando reflexões que possam mudar o curso das ações” (DELEVATI, 2012, p. 113).

A educação pública não está pautada somente na formação, existem questões administrativas e políticas, e para além da postura inadequada com o aluno, independente da sua condição, este se configura como um problema de gestão, um problema não só da escola, mas do sistema como um todo. Pensando na relação que vem se estabelecendo entre os professores da sala de recursos multifuncionais com os professores da sala de aula e, sobretudo com a bidocente percebemos uma dicotomia, a presença de opostos no mesmo espaço, constituindo questões que demandam uma reflexão ampliada, que compreenda o quanto precisamos acordar para não continuarmos reproduzindo esse modelo de escola que temos.

Outras atitudes precisam ser tomadas para pensarmos sobre a avaliação do aluno na sala de aula. Pensar em práticas pedagógicas diferenciadas possibilita ofertar acesso aos conhecimentos disponíveis a todos que frequentam a escola.

O educador precisa distanciar-se das apostas que o leva a pensar na oferta de currículos mais ricos em possibilidades de conhecimento para alguns alunos enquanto aqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ficam à margem do processo, pois esse contexto caracterizaria uma exclusão produzida dentro do próprio processo de inclusão e não favoreceria o movimento em prol de garantia de direitos a todos os alunos (EFFGEN, 2011b, p. 59).

Dentro dessa perspectiva, a avaliação oral deveria se constituir no método avaliativo do aluno Heitor, respeitando o seu processo de aprendizagem e assegurando que ele seja avaliado de acordo com o seu desempenho. A escola precisa dialogar sobre as necessidades do aluno, favorecendo a sua autonomia.

Vale destacar que a contribuição da família promove uma parceria fundamental com a escola no processo de ensino-aprendizagem dos filhos, e isso foi percebido por nós no envolvimento da mãe do aluno Heitor. Torna-se importante o estreitamento das relações estabelecidas entre esses dois atores.

Neste estudo percebemos que a natureza das atividades desenvolvidas na SRMs buscavam integrar o aluno Heitor ao vivenciado na sala de aula regular. Mas, o que nos deixou confiantes foi saber que embora existam dificuldades, o aluno avança, o atendimento educacional especializado faz a diferença na aprendizagem do aluno. Nos atendimentos foram trabalhadas atividades relacionadas às dificuldades do aluno quanto à escrita, leitura e operações matemáticas, mas também, atividades que estimulassem a oralidade, o raciocínio lógico, contextualizando as brincadeiras com situações reais, permitindo-lhe deixar pistas que sinalizavam suas angústias quanto ao processo de escolarização e a relação familiar, assim, possibilitando ao aluno ser sujeito de sua própria história.

Finalizando, entre as possibilidades e conflitos/tensões/desafios, fica evidente que todos estão aprendendo, ou seja, a professora bidocente, a professora da SRMs, os professores da sala de aula, a equipe pedagógica, todos vão se constituindo no

cotidiano das práticas escolares no qual, todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar.

Recorremos a Morin (2005), para nos auxiliar a pensar sobre questões do vivido por meio da ética da compreensão:

Não me impeço de julgar. Mas dou prioridade à compreensão [...]. Compreender é compreender as motivações interiores, situar no contexto e no complexo. [...] Compreender não é explicar. O conhecimento complexo sempre admite um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo, mas reconhecer que há algo incompreensível (p. 122-124).

A escola é o cotidiano onde várias relações acontecem. Assim, olhar o vivido na Escola “Cricaré” nos ajudou a atender os significativos movimentos da escola em se adequar às necessidades dos alunos, mas grandes desafios ainda persistem nesse processo, pois falta formação para a diversidade humana, que possibilite ao professor refletir sobre os seus saberes e suas práticas. Cabe ressaltar, entretanto, que há possíveis sendo construídos, o que nos evidencia as possibilidades de organização de uma escola na perspectiva de uma educação inclusiva, que promova a convivência construtiva entre os alunos, potencializando a educação comum ao garantir o atendimento dos alunos nas suas necessidades específicas.

Epílogo

No que diz respeito a movimentos, destacamos o lançamento do livro “Contornos da Educação Especial no município de São Mateus-ES”. Organizado pela Secretaria de Educação através do setor de Educação Especial do município, trouxe a legislação sobre a Educação Especial, o histórico das SRMs do município com informações acerca do público, profissionais e outros dados.

Na elaboração do material, foi solicitado a todas as professoras atuantes em SRMs que desenvolvessem atividades com os alunos atendidos para que fossem publicadas e também, que enviassem desenhos feitos pelos alunos que retratassem

situações de inclusão dentro da escola, o objetivo era escolher o melhor desenho para ser a capa do livro, no que foi selecionado o desenho de um aluno público-alvo da Educação Especial atendido na SRMs da Escola “Cricaré”.

O lançamento aconteceu no dia 19 de dezembro com uma palestra da professora Agda Felipe Gonçalves¹⁶ com o tema “Contornos da Educação Especial nas escolas do município de São Mateus” e participação das professoras das SRMs da rede municipal, equipe da Secretaria de Educação e lideranças políticas.

A organização desse livro representou uma valorização do trabalho das professoras especialistas e da Educação Especial, percebido mediante o contentamento e envolvimento das professoras Gisele e Laura.

¹⁶

Professora vinculada ao Ceunes/Ufes e coordenadora do ONEESP/OEES na região Norte.

10 REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: Unesco, BID, 2002.

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de; CAETANO, Andressa Mafezoni; JESUS, Denise Meyrelles de. Convivendo com a diferença: os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Freunioes%2F24%2Ft1552953621039.doc&ei=fHdT7vbC4edgQeNxbGRBg&usq=AFQjCNFlviZSj7ZuF8sY_gcqKx7KAUgWpQ&sig2=R_NaQe1zWwFSXz1NdEPAkg>. Acesso em 15 nov. 2011.

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de; JESUS, Denise Meyrelles de. **O calcanhar de Aquiles**: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. Revista Educação Especial, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ALARCAO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**¹. In: Caderno Especial n.26. Edição: 04 a 25 de novembro 2005. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br>. Acesso em 31 ago. 2011.

ALVES, Cristina Nacif. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. , (Orgs.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 83 a 106.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa; vol. 13.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, n. especial, p.59-76, maio/ago. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci_arttext>. Acesso em 14 dez. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011b, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Claudio Roberto Baptista.pdf.

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARBOSA, Meiriene Cavalcante. **Do Preferencial ao Necessário: o Atendimento Educacional Especializado na escola comum**. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; NUNES, Isabel Matos. Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.pdf.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Selma Andrade de Paula Bedaque.pdf.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar a educação inclusiva: Implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 73 a 81.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2ª ed. Mediação: Porto Alegre, 2006b.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e educação infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BELLOTTI, Andréia. O grupo focal reflexivo como instrumento metodológico na abordagem histórico-cultural: uma construção possível. In: FREITAS, M. T. A; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 37-52.

BRABO, Gabriela. Implantação da sala de recursos para além de suas dificuldades – reflexões e possibilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Gabriela Brabo.pdf.

BRAUN, Patricia. O atendimento educacional especializado e a escola básica: pontos e contrapontos da proposta. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Patricia Braun.pdf.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: SEESP/MEC, 1998.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de dez. de 1999, p.10.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de set. 2001a. Seção 1E.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de jan. de 2001b, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP/MEC, 2006. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/nre/umuarama/arquivos/File/sala_rec_mult.PDF> Acesso em: 20 fev. 2012.

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

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de set. de 2008b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário**

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 de nov. de 2011, SEÇÃO, 1, p. 12.

BRASIL. Nota Técnica Nº 62, de 08 de dezembro de 2011b. MEC / SECADI /DPEE. Orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <www.especialjr.com.br/notatecnic9.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

BRASIL. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

BRASIL. **Portal da Transparência**. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Avaliação inicial no atendimento educacional especializado**: dilemas e consequências. Revista Educação Especial, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de Identificação e Diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 211 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Revista de Educação, UNIOESTE Campus de Cascavel, v. 2, n.4, p. 113-128, jul./dez., 2007.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25,. 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos**... Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2FReunioes%2F25%2Fveraluciacapellinit15.rtf&ei=UHVrT_3fCMWcgQfKq5SyBg&usg=AFQjCNFBWDDEiQbokXQ0qE8VUsJAP9K-Kq&sig2=kbzkYk3_2LUmLSpLhqbNHA>. Acesso em 15 nov. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Parecer Jurídico 23/2000**. Brasília, CFESS, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social na Educação**. Brasília, CFESS, 2001. Disponível em
<http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao%282001%29.pdf> Acesso em: 03 jan 2012.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: Que “atendimento” é este?** As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 144 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual:** reflexões sobre a efetivação do direito à educação. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Rogério Drago.pdf.

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar em foco. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33,. 2010. Caxambu. **Anais eletrônicos**... Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6086--Int.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2011.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Atendimento educacional especializado: possibilidades e tensões de acesso ao currículo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011a, Nova Almeida-Serra. **Anais...**

Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Ariadna Pereira Siqueira Effgen.pdf.

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

Escolas da Rede. Disponível em: <<http://www.saomateus-es.com.br/site/index.php>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

FONTES, Rejane de Souza. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 210f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.; CAIADO, K. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65 a 78.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando idéias:** (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Atendimento educacional especializado: delineando práticas possíveis na educação especial no estado de Sergipe. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. Anais... Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Rosana Carla do Nascimento Givigi.pdf.

GOBETE, Girlene; CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. As políticas atravessadoras. In: JESUS, D. M., (Org.). **Políticas de educação especial no Espírito Santo:** um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da educação especial. Vitória, ES: Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação, 2012. 778 p. CD 1, p. 41 a 46. Acesso: btdt@bc.ufes.br.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e os fundamentos teórico metodológicos para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Agda Felipe Silva Gonçalves.pdf.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **Percursos investigativos dentro do processo de inclusão escolar no Estado do Espírito Santo**. 2010. 165f. Tese (Pós-Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação especial, universidade federal de são carlos, 2010.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva; CAETANO, Andressa Mafezoni. Os processos de formação continuada. In: JESUS, D. M., (Org.). **Políticas de educação especial no Espírito Santo: um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da educação especial**. Vitória, ES: Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação, 2012. 778 p. CD 1, p. 47 a 55. Acesso: bdtd@bc.ufes.br.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. et al. **Grupo Focal: uma possibilidade de formação**. Seminário Capixaba, Ufes, 2012.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva; JESUS, Denise Meyrelles de; SOAVE, Alana Rangel Barreto. Construindo caminhos teórico-metodológicos no Espírito Santo. CBEES, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

História. Disponível em: <<http://www.saomateus.es.gov.br/historia.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

IAMAMOTO. Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. São Paulo, Cortez: 2004.

INCAPER. Programa de assistência técnica e extensão rural PROATER 2011 – 2013. Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca, 2011. **Espírito Santo**. Disponível em:

<http://www.incaper.es.gov.br/proater/municipios/Nordeste/Sao_Mateus.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2013.

IBGE. **Mapas: limites administrativos**. 2012. Disponível em:

<<http://mapas.ibge.gov.br/>>. Acesso em 10 nov. 2012.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2013. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em 22 jan. 2013.

IDEB, INEP. Resultados e Metas. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=161920>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 95-106.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006b. p. 203-218.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Denise M. de Jesus.pdf.

JÚNIOR. Edison de Queiroz. **Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Desafios e Perspectivas. 117 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-

Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Mônica Kassar e Andressa Rebelo.pdf.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual:** terminalidade específica e expectativas familiares. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, n.2, p.195-208, mai./ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000200003&script=sci_arttext>. Acesso em 14 dez. 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE): expressões do contexto da Educação inclusiva brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.pdf.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 184 a 209.

MANZINI, Eduardo José. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos Multifuncionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Eduardo José Manzini.pdf.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 14 dez. 2011.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSH, Marcia Denise. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Geovana Mendonça Lunardi Mendes com co-autores.pdf.

MENDES, Eunicéia Gonçalves. **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, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MILANESI, Josiane Beltrame. Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 11 a 30.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; DANELON, Maria Cristina Tavares. A pesquisa na sala de aula: um caminho acidentado. In: **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em Educação especial**. BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M., (Orgs.), 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 123 a 139.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. coleção pensadores e educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ONEESP. **Caracterização dos Municípios**. Programa Observatório da Educação Edital 038/2010/CAPES/INEP- Vitória, 2012.

PEQUENO, Andréia. Prefácio. In: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL 7ª REGIÃO. **Em foco: O Serviço Social e a educação**. Rio de Janeiro, v.3, p.11-14, abr 2006.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PNUD - Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento no Brasil. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2000**. Disponível em:

<http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2003.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2003>. Acesso em: 10 fev 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. Resolução CME/ nº 4, de 30 de abril de 2008. Regulamenta e estabelece normas de alunos com necessidades educativas especiais nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo**, Vitória, 30 de abril de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. Instrução Normativa nº 15, de 01 de setembro de 2010. Estabelece o plano de ação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. **Estado do Espírito Santo**, São Mateus, 01 de setembro de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. **Contornos da Educação Especial no município de São Mateus-ES**. Secretaria Municipal de Educação, São Mateus, 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26. 2003. Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em 18 out. 2012

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA; Sandra Zákia Lian. **Educação Especial no município de São Paulo**: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2006, v.12, n.2, p.187-202.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. 1. ed. Vitória: Edufes, 2010. p. 17-35.

RAMOS, Ines de Oliveira. **Educação Especial e a superintendência regional de educação de Cariacica**: um diálogo possível. 243 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e Processos de Formação. In: **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. , (Orgs.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 59 a 68.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. v. 4

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. NOVOS ESTUDOS, CEBRAP, 2007b, n.79, p. 71-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2010. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2010--Int.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2011.

SILVA, Maria de Fátima Neves da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns**. 146 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Regina Xavier da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em Educação: tecendo relações. In: **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. , (Orgs.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 45 a 57.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, surdez e Ensino Médio: Perspectivas e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado**. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. Série Pesquisa em Educação, v. 4.

TEZZARI, Mauren Lúcia . Sala de integração e recursos (sir) na rede municipal de ensino de porto alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2010. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1966--Int.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2011.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 219 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES. Carla Karnoppi. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em Educação especial**. BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M., (Orgs.), 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11 a 26.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Um Coelho Branco Sobre a Neve: Estudo sobre a Escolarização de Sujeitos com Psicose Infantil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007. Série Pesquisa; vol. 5.

VICTOR, Sonia Lopes et al. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Sonia Victor.pdf.

VIEIRA, Alexandre Braga. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Alexandre Braga Vieira.pdf.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) está participando da pesquisa intitulada: “As Salas de Recursos Multifuncionais/Salas de Recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares”, como um desdobramento, tendo em vista a participação do município de São Mateus no Observatório Nacional, a pesquisa proposta tem como objetivo compreender a dinâmica que envolve as SRMs/SRs das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus, no que tange aos alunos atendidos, os profissionais das SRMs, o atendimento educacional especializado disponível a esses alunos. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa. A pesquisa terá duração de 01 (um) ano, com o término previsto para março de 2013.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados através da observação e entrevista serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação Especial.

Desde já agradecemos!

Eu _____,
documento de identidade _____, declaro ter sido devidamente esclarecido (a) sobre os termos deste estudo e autorizo a utilização dos dados coletados, conforme os termos descritos neste documento.

São Mateus, ____/____/2012

Assinatura do participante

Pesquisador responsável
Mestranda em Educação (PPGE/UFES)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE SRMS DA REDE MUNICIPAL

EIXO I: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

- 1 Qual a sua formação? Avalie a sua formação.
- 2 Como você se tornou professora de SRMs?
- 3 Você recebeu alguma formação depois que começou a trabalhar na SRM?
- 4 Qual seu horário de trabalho? Carga horária mensal de trabalho?
- 5 Como é a organização do seu trabalho? (horário de atendimento a alunos, pais, planejamento). Em que horário a SRMs funciona atendendo alunos? Eles são atendidos em quantos dias da semana? Qual a duração de cada atendimento?
- 6 Você está satisfeita com a sua escolha profissional?

EIXO II: CURRÍCULO

- 7 Qual a metodologia adotada para trabalhar com os alunos na SRM?
 - 7.1 Você trabalha com base no currículo da sala de aula comum?
- 8 Como é feito o planejamento das atividades? Existe uma data determinada para planejar? Quem participa?
- 9 As atividades trabalhadas com os alunos na SRMs são baseadas nos conteúdos que estão sendo passados para o aluno na sua sala de aula?
- 10 Você entende o serviço de apoio das SRMs como complementar ou substitutivo?
- 11 Os professores da sala de aula comum participam do planejamento das atividades da SRMs?

EIXO III: EQUIPAMENTOS E ESTRUTURA

- 12 Quais os equipamentos, materiais e recursos didáticos utilizados? Tem quantidade suficiente para trabalhar com os alunos? Você tem todos os recursos necessários para trabalhar com todos os tipos de deficiências e necessidades educacionais especiais?

EIXO IV: PÚBLICO

- 13 Qual a quantidade de alunos atendidos por você na SRMs?
- 14 Quais as deficiências desses alunos atendidos?

EIXO V: REDE DE APOIO

- 15 Você sabe se esses alunos recebem algum acompanhamento além da escola? Como, por exemplo, se são acompanhados por profissionais da

saúde, programas, APAE, Assistência Social, entre outros? Existe alguma rede de apoio disponível a esses alunos?

EIXO VI: DIFICULDADES

16 Qual a dificuldade que o aluno encontra para ter acesso ao serviço de apoio da SRM?

17 Como é a sua relação com a escola, os professores, a direção?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE SRMS DA ESCOLA “CRICARÉ”

EIXO I: MOVIMENTO DA ESCOLA

- 1 Conte-nos como foi o movimento da escola com a entrada do aluno autista? (experiência anterior, aceitação).
- 2 Como foi o trabalho de preparação da comunidade escolar para receber este aluno?
- 3 Você percebeu alguma mudança da escola com relação ao seu trabalho após a entrada do aluno síndrome de Asperger?
- 4 Você já possuía alguma experiência com esta síndrome ou recebeu alguma orientação?

EIXO II: CURRÍCULO

- 5 Qual a metodologia adotada para trabalhar com este aluno na SRMs? Como é a questão do currículo? Como você planeja as atividades?
- 6 Fale-nos da prática pedagógica desenvolvida com o aluno síndrome de Asperger na SRMs.
 - O que é trabalhado com ele?
 - Qual o objetivo dessas atividades?
 - Elas são baseadas nos conteúdos que estão sendo passados para o aluno na sala de aula?
- 7 Caracterize o atendimento do aluno com síndrome de Asperger na SRMs.
 - Quantos dias na semana, duração, organização das atividades, se é individual ou em grupo.

EIXO III: AVALIAÇÃO

- 8 Como é realizada a avaliação desse aluno pelo seu olhar? Você acompanha o processo de avaliação feito pelos professores da sala de aula comum? Quem acompanha?
- 9 Como você entende o serviço de apoio da SRMs no caso deste aluno?

EIXO IV: INTERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

- 10 Você participa dos conselhos de classe? Procura de envolver?
- 11 Como é a sua relação com a direção da escola? E com a pedagoga/supervisora?
- 12 Fale-nos um pouco da sua relação com a professora bidocente.
- 13 Você procura na literatura, em livros e artigos, conhecimento sobre a prática pedagógica no AEE com alunos síndrome de Asperger?

EIXO V: PROCESSO DE INCLUSÃO

- 14 Conte-nos um pouco sobre a abordagem da escola com relação à inclusão desse aluno na sala de aula.
- 15 Qual sua opinião sobre o processo de inclusão desse aluno na escola?
- 16 Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização desse aluno?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA BIDOCENTE

EIXO I: FORMAÇÃO

- 1 Qual a sua formação? Quanto tempo trabalha como professora bidocente?
- 2 Você já havia trabalhado antes com alunos com necessidades educacionais especiais?
- 3 Qual sua experiência com a síndrome do autismo?
- 4 Você recebeu alguma orientação da equipe da Educação Especial do município?

EIXO II: MOVIMENTO DA ESCOLA

- 5 Como é a sua relação com os professores quanto ao seu trabalho e presença na sala de aula?
- 6 Os professores da sala de aula se colocam como professores do aluno ou delegam essa responsabilidade a você? (eles interagem, se aproximam, estimulam a participação do aluno)
- 7 Qual a sua percepção quanto ao acolhimento do aluno autista pelos professores da sala de aula?
- 8 Como você percebe a aceitação do aluno autista pelos seus colegas de turma e pela comunidade escolar?

EIXO III: CURRÍCULO

- 9 Como é o seu trabalho com o aluno autista? Como você se organiza? O que é trabalhado com ele? Qual o objetivo? A prática pedagógica.
- 10 Qual a metodologia adotada para trabalhar com este aluno? Você trabalha com base no currículo da sala de aula comum?
- 11 Os professores da sala de aula comum participam do planejamento dessas atividades?
- 12 Como é feito o planejamento das atividades? Existe uma data determinada para planejar? Quem participa?

EIXO IV: AVALIAÇÃO

- 13 Conte-nos sobre a participação do aluno em cada uma das disciplinas.
- 14 Como é realizada a avaliação desse aluno em cada disciplina? Você acompanha este processo?

15 Como você avalia o serviço de apoio da SRMs no caso do aluno autista?

EIXO V: DIFICULDADES

17 Como você lida com os desafios relacionados à inclusão desse aluno na sala de aula? Qual a sua postura?

18 Caso tenha acontecido algum fato relacionado a inclusão o aluno na escola, conte-nos como foi ou vem sendo trabalhada por você e pela escola?

19 Quais as dificuldades percebidas por você para desenvolver o seu trabalho?

EIXO VI: PROCESSO DE INCLUSÃO

20 Qual sua opinião sobre o processo de inclusão desse aluno na escola? Isso de fato aconteceu e vem acontecendo?

21 Em sua compreensão, o que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização desse aluno?

22 Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE SALA DE AULA REGULAR

EIXO I: FORMAÇÃO

- 1 Qual a sua formação? Quanto tempo trabalha como professor?
- 2 Você já havia recebido algum aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula? Qual o tipo de deficiência e como foi esta experiência?

EIXO II: ENTRADA DO ALUNO NA ESCOLA

- 3 Conte-nos sobre o ingresso do aluno autista na sua disciplina, na sala de aula? Como se deu?
- 4 Você recebeu apoio da equipe da Educação Especial do Município para lidar com esta nova situação?

EIXO III: O SERVIÇO DE APOIO

- 5 Como você compreende o trabalho do professor bidocente? E da professora da SRM?
- 6 Fale um pouco das estratégias adotadas por você que colaborem com a inclusão do aluno autista na sala de aula, na sua aula?

EIXO IV: AVALIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

- 7 Conte-nos sobre a participação do aluno em sua aula?
- 8 Em sua opinião o aluno autista compreende o conteúdo que você trabalha na sala de aula? Ele consegue acompanhar a turma?
- 9 Como é realizada a avaliação desse aluno na sua disciplina?
- 10 Em sua opinião o aluno autista compreende o conteúdo que você trabalha na sala de aula? Ele consegue acompanhar a turma?
- 11 Você realiza alguma atividade com esse aluno para trabalhar com a sua especificidade? (extraclasse)

EIXO V: PROCESSO DE INCLUSÃO

- 12 Diga-nos de sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional desse aluno na escola?
- 13 Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização do aluno?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA

EIXO I: FORMAÇÃO

- 1 Qual a sua formação? Quanto tempo trabalha como gestora?
- 2 Você já havia trabalhado com alunos com necessidades educacionais especiais antes?

EIXO II: ENTRADA DO ALUNO NA ESCOLA

- 3 Fale sobre o processo de matrícula do aluno nesta escola? Como se deu?
- 4 Conte-nos como a notícia da matrícula do aluno foi passada para a comunidade escolar? (professores e alunos)
- 5 E quanto aos professores da sala de aula comum? Como foi trabalhada a questão do ingresso do aluno?
- 6 A escola recebeu apoio da equipe da Educação Especial do Município para trabalhar com esta questão?

EIXO III: INCLUSÃO E SERVIÇOS DE APOIO

- 7 Quais as medidas adotadas pela escola para favorecer o processo de inclusão do aluno autista neste ambiente?
- 8 Como você avalia o trabalho das professoras especialistas (da SRM e a bidocente) e o serviço de apoio ofertado na SRMs?

EIXO IV: AVALIAÇÃO

- 9 Como é realizada a avaliação do aluno nas disciplinas estudadas? Quem faz este acompanhamento?
- 10 Poderia ser oral?

EIXO V: PROCESSO DE INCLUSÃO

- 11 Diga-nos de sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional desse aluno na escola?
- 12 Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização do aluno?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA DA ESCOLA

EIXO I: FORMAÇÃO

- 1 Qual a sua formação? Quanto tempo trabalha como supervisora/pedagoga?
- 2 Você já havia trabalhado com alunos com necessidades educacionais especiais?

EIXO II: ENTRADA DO ALUNO NA ESCOLA

- 3 Fale sobre o processo de matrícula do aluno nesta escola? Como se deu?
- 4 Conte-nos como a notícia da matrícula do aluno foi passada para a comunidade escolar? (professores e alunos)
- 5 E quanto aos professores da sala de aula comum? Como foi trabalhada a questão do ingresso do aluno?
- 6 A escola recebeu apoio da equipe da Educação Especial do Município para trabalhar com esta questão?

EIXO III: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

- 7 Você participa do planejamento das atividades a serem trabalhadas com o aluno autista pelos professores de sala de aula e professores especialistas?
- 8 Como é realizada a avaliação do aluno nas disciplinas estudadas? Quem faz este acompanhamento?

EIXO IV: INCLUSÃO E SERVIÇOS DE APOIO

- 9 Quais as medidas adotadas pela escola para favorecer o processo de inclusão do aluno autista neste ambiente?
- 10 Como você avalia o trabalho das professoras especialistas (da SRM e a bidocente) e o serviço de apoio ofertado na SRMs?

EIXO V: PROCESSO DE INCLUSÃO

- 11 Diga-nos de sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional desse aluno na escola?
- 12 Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização do aluno?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO

EIXO I: HISTÓRICO FAMILIAR/ALUNO

- 1 Como é composto o seu grupo familiar?
- 2 Qual a sua escolarização e profissão?
- 3 Quantos anos tinha seu filho quando ficou sabendo do diagnóstico de autismo?

EIXO II: PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

- 4 Fale sobre o período de escolarização do seu filho. Com quantos anos ele começou a frequentar a escola? Em que série/nível?
- 5 Ele encontrou dificuldades nesse processo?
- 6 Como era o atendimento que ele recebia nas escolas onde estudou?
- 7 Qual o apoio que vocês recebiam do Estado ou Município? (transporte, benefício, orientação...).
- 8 Ele recebia atendimento em SR? Existia algum serviço de apoio à escolarização?

EIXO III: QUESTÕES ESPECÍFICAS - AFETIVIDADE

- 9 Como você avalia as relações afetivas de seu filho?
- 10 Ele recebeu algum tipo de atendimento específico?

EIXO IV: EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

- 11 Fale-nos um pouco sobre a experiência educacional de seu filho em São Mateus. (O ingresso, a sala de aula regular, o atendimento na SRMs).

EIXO V: PROCESSO DE INCLUSÃO

- 12 Diga-nos de sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional de seu filho.
- 13 Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização do seu filho?