

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM PSICOLOGIA**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO

DIANA CAMPOS FONTES

PORTO VELHO

2012

DIANA CAMPOS FONTES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iracema Neno Cecilio Tada

PORTO VELHO
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

F683a

Fontes, Diana Campos

Atendimento educacional especializado: um estudo de caso / Diana Campos Fontes. Porto Velho, Rondônia, 2012.

148f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Iracema Neno Cecílio Tada

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso

Diana Campos Fontes

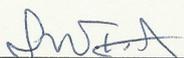
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Aprovado em: 27/09/2012

Banca Examinadora:

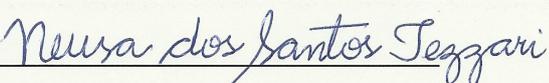
Prof^a. Dr^a. Iracema Neno Cecilio Tada

Assinatura  _____

Prof^a. Dr^a Marilda Gonçalves. Dias Facci

Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. Neuza dos Santos Tezzari

Assinatura  _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais de educação que todos os dias, promovem a educação das crianças de nossa cidade, a despeito dos obstáculos nos percursos, e deixam todos os dias sua contribuição na aquisição do conhecimento na vida de crianças e adolescentes, acreditando que todos podem igualmente aprender.

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno a quem sou grata por tudo e toda minha existência;

À minha mãe Abigail, pelo ensino das primeiras letras e pela paixão pela educação transformadora de realidades!

Ao meu pai Lamir Fontes, pelo ensino do esforço, persistência, debates, vivências, valores, críticas... E que um dia escolheu como legado a “educação formal”;

Aos meus irmãos Leonardo, Davi e Daniele... Ter vocês na minha vida tem sido inspirador!

Aos meus mentores espirituais Gustavo e Keyla, pelo afeto, amizade e o constante incentivo de caminhar por caminhos mais altos e nunca desistir;

À querida e especial orientadora, Iracema Tada, que se propôs a compartilhar meus caminhos profissionais e acadêmicos, mediando o saber e o ser: agradeço e guardo no coração, cada um dos momentos tão especiais e singulares;

À querida Vanessa Lima pelos primeiros passos na Psicologia Escolar Crítica, pesquisa e ensino e acima de tudo, a grande torcida em cada momento, uma grande pessoa e grande psicóloga;

Aos professores do MAPSI e colegas de turma (2009, 2010 e 2011) que, ao compartilharem angústias, solidão e aquisições da jornada da pós-graduação, muito me enriqueceram em diferentes sentidos;

Aos Coordenadores do PROCAD da UNIR – Iracema Tada, USP – Marilene Proença e UEM – Marilda Facci bem como às professoras da USP, Edna e Claire pela possibilidade de enriquecimento na formação;

Às professoras Marilda Facci e Neusa Tezzari pelas enriquecedoras contribuições e participação na banca de qualificação e defesa;

Ao Governo do Estado, pela concessão da bolsa de estudos no ano de 2011;

À querida “xícara” Lua por me dar acesso à pessoa tão amável, companheira, cúmplice e sábia e por permitir-me ser a “colherzinha”;

À Vanessa Milane por uma bela amizade cultivada no caminho dos milagres;

Aos colegas de trabalho da SEDUC, os quais cada um de sua forma contribuiu para que hoje eu chegasse até aqui: Clivaldenha, Jeruza, Maria Regina, Consuelo, José, Socorro, Duvanir, Joane Cristina, Sérgio, Wanda, Marcos Meirelles, Edvane Casara, Ironete, Eliana, Maria Helena e Osmair;

Aos amigos da Escola Jorge Andrade: Léia, Lucas, Iuri, Dinalva bem como a todos os demais colegas e alunos, sua contribuição foi providencial;

À professora de AEE, equipe gestora, técnicos e demais professores da Escola Azul, Verde e Amarela os quais acolheram e incentivaram a pesquisa com bastante carinho, disponibilizando seu tempo e abrindo as portas da escola;

Ao amado Hudson, que soube esperar a conclusão de planos para se iniciarem outros;

A todos os meus amigos, que me incentivaram em toda a caminhada, muito obrigada!

“Aplica o teu coração à instrução e os teus ouvidos às palavras do conhecimento.”

(Provérbios 23:12 – Bíblia Sagrada)

RESUMO

FONTES, D.C. **Atendimento Educacional Especializado**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Mestrado Acadêmico em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, 2012.

Diante da realidade da inclusão escolar de pessoas com deficiência, e das providências do Ministério da Educação em implantar um Programa específico que pudesse subsidiar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Regular, através do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), passamos a nos indagar a respeito de como estaria acontecendo, de fato, a implantação deste programa e o seu impacto no Ensino Regular. Como referencial teórico, utilizamos a Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente os estudos de Vigotsky, em textos que abordam a Educação Especial, desenvolvimento humano de pessoas com deficiência, bem como suas peculiares concepções sobre aprendizagem e escolarização. Para tanto, optamos em desenvolver uma pesquisa qualitativa de Estudo de Caso pelo fato de possibilitar a obtenção de uma visão mais completa sobre o processo. Desta feita elencamos uma escola de Ensino Regular da Rede Estadual de Ensino, que ofertasse tal atendimento em um período superior a cinco anos, a qual denominamos de Escola Azul. Como coleta de evidências foram realizadas observações na instituição escolar e do AEE, análise documental de legislações federais, estaduais e da SRM, e entrevistas gravadas em áudio com a professora de AEE, professores de Ensino Regular com alunos matriculados no AEE, bem como gestores e técnicos da Escola Azul e de duas outras escolas, a Verde e Amarela, que têm seus alunos atendido na mesma SRM. Discutimos nos resultados aspectos pertinentes à formação docente, inicial e continuada na área de Educação Especial, bem como a maneira como acontece o ingresso no AEE, o cotidiano do serviço e as relações com o Ensino Regular. Observamos que a inclusão vem acontecendo, tendo aspectos institucionais favoráveis, porém não sem desafios práticos e tensionamentos. Muitos deles devido à precariedade das condições de implementação da inclusão, carência de apoio técnico, e dificuldades na gestão dos recursos disponíveis pela Rede Estadual disponibilizados às escolas.

Palavras chaves: Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar; Educação Especial; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

FONTES, D.C. Specialized Educational Service: a case study. Dissertation (Master's Degree). Academic master's degree in Psychology. Federal University of Rondônia, 2011.

Faced with the reality of educational inclusion of people with disabilities, and the providences of the ministry of education implement a specific program that would subsidize specialized educational services in Regular Education, through the programme implementation Resources Multifunction Room (RMR), we inquire as to how would be happening, in fact, the implementation of this program and its impact on Regular Education. The theoretical approach we use the Historical-Cultural Psychology, specifically studies Vigotsky in texts that discuss the special education, human development of people with disabilities, as well as its peculiar conceptions about learning and education. Therefore, we chose to develop a qualitative research Case Studies because it enables to collect a more complete picture about the process. This occasion we list one esc Education which ofertasse such service for a period exceeding five years, which we call the from the Blue School As collections of evidence were conducted observations in schools and Specialized Educational Services, document analysis of federal laws, state laws and documens of the RMR , and still perform some audio taped interviews with the teacher specialized, regular teachers with students enrolled in the specialized, as well as managers and staff from the Blue School and two other schools, Green and Yellow, students who have attended the same RMR. Results are discussed in the aspects pertinent to teacher training, initial and continued in the field of Special Education as well as the way it happens in joining, the Specialized Educational Services and the daily service and relationships with Regular Education. We note that inclusion is happening, with favorable institutional aspects, but not without practical challenges and tensions. Many of them due to precarious conditions of implementation of inclusion and lack of technical support, and difficulties in managing the resources available in the State Net available schools

Keywords: Service Education Specialized; School Inclusion; Special Education; Historical-Cultural Psychology.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 : Equipamentos que constituem a SRM Tipo 1.....	33
Quadro 2 : Equipamentos e matérias contidos na SRM Tipo 2.....	33
Quadro 3 : Expansão das SRM.....	34
Quadro 4 : Número de alunos da Educação Especial matriculados nas escolas regulares da Rede Estadual de Ensino	35
Quadro 5 : Quadro de Observações do AEE	64
Quadro 6 : Número de alunos por modalidade de ensino da Escola Azul no ano letivo de 2011	67
Quadro 7 : Turno e modalidades de ensino oferecidas pela escola.....	68
Quadro 8 : Quadro Funcional da Escola Azul	69
Quadro 9 : Conhecendo os participantes.....	74
Quadro 10 : Quadro de alunos matriculados na SRM no ano de 2011.....	75

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APP – Associação de Pais e Professores

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

DA – Deficiência Auditiva

DF – Deficiência Física

DI – Deficiência Intelectual

DMU – Deficiências Múltiplas

DV – Deficiência Visual

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FE – Funções Elementares

FPS – Funções Psicológicas Superiores

GESTAR – Gestão de Aprendizagem Escolar

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB– Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S – Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PME – Projeto Melhoria da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PVC - Policloreto de Polivinila

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

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncional.

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

TA - Tecnologia Assistiva

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento.

ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AEE E SEUS “ENTORNOS”	20
1.1. Educação, Escola e Inclusão	20
<i>1.1.1 – Educação</i>	<i>20</i>
<i>1.1.2 – Escola e Inclusão</i>	<i>22</i>
1.2. Políticas Públicas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	25
1.3. Salas de Recursos Multifuncionais	32
1.4. Situando o AEE: o papel da escola e do professor da SRM	36
2. A COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	40
2.1 - A Psicologia Histórico-Cultural e o processo de desenvolvimento humano	40
<i>2.1.1 – Mediação, aprendizagem e escolarização</i>	<i>44</i>
2.2 – Defectologia	50
<i>2.2.1 – Conceituando Deficiência</i>	<i>51</i>
2.3 - Ensino Especial	54
3. METODOLOGIA	60
3.1 - Abordagem metodológica	61
<i>3.1.1 - Diário de campo</i>	<i>62</i>
<i>3.1.2 - Entrevista individual gravada em áudio</i>	<i>63</i>
<i>3.1.3 – Observação participante</i>	<i>64</i>
<i>3.1.4 - Análise documental</i>	<i>65</i>

3.2. Cenário da Pesquisa	65
3.2.1 – <i>Escola</i>	66
3.2.2 - <i>Sala de Recursos Multifuncional</i>	71
3.2.3 <i>Participantes</i>	73
3.3 – Procedimentos para análise dos dados	76
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
4.1. Formação inicial e continuada na área da Educação Especial e suas implicações na prática docente	77
4.1.1 - <i>Formação Inicial e continuada da Professora da Sala de Recursos</i>	77
4.1.2 - <i>Formação inicial e continuada dos Professores da Sala Regular</i>	81
4.1.3 - <i>Formação inicial e continuada da equipe técnica</i>	85
4.1.4. <i>Formação inicial e continuada: o que temos afinal?</i>	88
4.2 Inclusão... O que é próprio do AEE e o que é da Educação Regular – “Cada um no seu quadrado, e ambos compõem o tabuleiro do xadrez”	90
4.2.1. <i>Nuances do ingresso no AEE</i>	90
4.2.2. <i>O cotidiano do AEE</i>	99
4.2.3 <i>Inclusão escolar – aspectos institucionais</i>	115
4.2.3 <i>Inclusão escolar - sala de aula regular</i>	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
APÊNDICE 1 – Carta de Autorização	144
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	145
APÊNDICE 3 – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada para a professora do AEE	146
APÊNDICE 4 – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada para professores do	

Ensino Regular com alunos inclusos matriculados no AEE, gestores e equipe técnica.....	147
APÊNDICE 5 – Carta de Aprovação do Comitê Ético de Pesquisa	148

INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira (Brasil, 1988) com base nos parâmetros de igualdade, universalidade de acesso e permanência na escola, aponta como dever do Estado brasileiro a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas portadoras de necessidades especiais¹ preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Este tipo de atendimento encontra-se também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Sua origem deve-se ao movimento maior, o da inclusão, de origem internacional, que visa incluir na escola aqueles que historicamente têm sido excluídos². Tal movimento, de grande amplitude, ecoa nas políticas públicas de saúde, na área social, trabalho, jurídica, previdenciária e educacional, e conseqüentemente, compõe um cenário que afeta diretamente o ambiente e o cotidiano da comunidade escolar.

Desta forma, nos últimos anos, houve uma sensível mudança no paradigma da Educação Especial, sendo considerada a partir dos últimos documentos norteadores como uma modalidade a qual perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, não centrando sua execução em instituições especializadas, como vinha acontecendo até então. Desta forma, o AEE, de coadjuvante, passa a ser o principal protagonista das políticas públicas de Educação Especial. E sua atuação, não se restringe a apenas algumas instituições, ganha espaço, sendo possível a sua inserção nas instituições de educação escolar como um todo.

¹ Atualmente o termo Portador de Necessidades Educacionais Especiais, dada a sua amplitude foi substituído por Pessoa com Deficiência, e passa a restringir as políticas de inclusão no âmbito da Educação Especial (Bueno, 2008).

² Segundo Bueno (2008) a Declaração de Salamanca aponta como público alvo das políticas inclusivas: crianças bem dotadas, que vivem nas ruas e que trabalham crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados, os quais não deveriam ser objeto da Educação Especial, mas de uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse a todos, inclusive os alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial.

Por AEE, considera-se o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular (Brasil, 2008a).

Meu primeiro contato com AEE se deu na época de minha graduação, quando, na ocasião, realizei um estágio curricular, como pré-requisito de conclusão da graduação em Psicologia, denominado Psicologia Escolar do Portador de Necessidades Educacionais Especiais, o qual se realizou em uma instituição especializada que presta atendimento a pessoas com deficiência intelectual no município de Porto Velho-RO.

Ao atuar na instituição, pelo período de um ano, pude observar que a despeito do empenho, da boa vontade, da boa estrutura física e humana, as atividades ali realizadas pouco acrescentavam para sua clientela no sentido da aquisição de conhecimento e de inserção social. O que ia à contramão de minha formação de cunho humanista, e de convicções inclusivas, de que tais alunos seriam capazes tanto de adquirir conhecimento quanto de obter uma inserção social.

Após ser contratada pelo Governo do Estado e atuar por cinco anos em escolas de Ensino Fundamental e Médio, passei a atuar na Representação de Ensino de Porto Velho ³, por um ano na Equipe de Psicologia e, em seguida, na Coordenação de Educação Especial, onde tinha, como função principal, intermediar a execução das políticas públicas desta modalidade de ensino entre os órgãos gestores e as instituições escolares.

Neste período, chamou-me a atenção a recente modificação do público alvo da modalidade, o qual, até o final de 2008, além de sua clientela atual composta por pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incorporava ainda o atendimento a alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem.

Além da mudança de foco de clientela, cresceram-se ainda os dispositivos norteadores que reafirmaram o direito à matrícula de pessoas com deficiência na

³ Representação de Ensino (REN) é a forma pela qual se denomina a gestão municipal, ou de pequeno grupo de municípios da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) no Estado de Rondônia. Todo o contato direto com as escolas e supervisão técnica é realizada por este órgão, o qual serve como intermediador das diferentes esferas da Secretaria.

rede regular de ensino e posterior adaptação institucional necessária ao atendimento ao aluno, o que vem gerando um significativo movimento de acesso a rede regular de pessoas que anteriormente não tinham e, conseqüentemente diferenciadas demandas no interior das instituições.

Uma das providências iniciais a serem tomadas quanto à inserção deste aluno na rede básica é a provisão de matrícula em atendimento educacional especializado, podendo ser na própria escola, em escola nas proximidades do domicílio do aluno ou em centros educacionais especializados, considerando que, de acordo com especificidades desta política, o aluno passa a ter direito a duplicidade de matrícula – uma na rede básica e uma para o atendimento educacional especializado.

Como vem sendo recorrente o contato com escolas que ofertam tal serviço e ser previsto, a nível oficial a crescente oferta do mesmo, considerei tal temática relevante como objeto de pesquisa.

Passei a considerar que este tipo de atendimento possa ser um fator que contribua de forma crucial para a inclusão escolar de alunos com deficiência, principalmente pelo fato de ser posto como complementar, facilitador da escolarização. Haja vista a oferta da educação apenas em instituições especializadas, de cunho segregador e focalizadas nas deficiências que pouco contribuía de fato, para a aquisição de conhecimento e para desenvolvimento do potencial dos alunos, o que promovia tanto a acentuação das diferenças quanto a manutenção de preconceitos.

Esta pesquisa surge como a possibilidade de levantar informações sobre a forma pela a qual o Atendimento Educacional Especializado vem sendo ofertado, nesse sentido temos como objetivo geral: analisar como o Atendimento Educacional Especializado tem contribuído para o processo de escolarização de alunos com deficiência em uma das escolas públicas estaduais do município de Porto Velho/RO. E como objetivos específicos:

- Levantar o número de alunos com deficiência atendidos no AEE;
- Conhecer o cotidiano do AEE;

- Conhecer como o professor do AEE avalia a dificuldade pedagógica do aluno a ele encaminhado, e as suas formas de atuação;
- Analisar como os docentes que possuem alunos atendidos no AEE, avaliam este atendimento;
- Identificar como ocorre a troca de informação entre o professor de AEE e os demais professores do aluno com deficiência quanto ao desempenho acadêmico.

Para atingir tais objetivos utilizamos o Estudo de Caso com enfoque qualitativo, o qual é apontado por Esteban (2010) como aquele que pode apontar a descoberta de novos significados, novas variáveis e proporcionar um novo replanejamento quanto a um determinado fenômeno.

Assim, consideramos que, ao observar a forma pela qual o AEE vem sendo ofertado em uma escola, obteremos relevantes informações a respeito da escolarização de alunos com deficiência e contemplar aspectos implicados neste processo. É nossa intenção que estes dados, futuramente elencados, possam contribuir para a melhoria dos processos inclusão escolar de pessoas com deficiência.

1. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O AEE E SEUS “ENTORNOS”

Iremos apresentar, nesta Seção, a maneira pela qual concebemos a Educação e em seguida a respeito da Escola e Inclusão, onde teceremos algumas considerações quanto ao Fracasso Escolar na Educação Especial. Em seguida, serão abordadas questões pertinentes às Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a fim de contextualizar a concepção atual do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da rede regular de ensino.

1.1 - Educação, Escola e Inclusão

Para se pensar nos processos de educação inclusiva, das instituições escolares, faz-se necessário, juntamente com a reflexão pertinente à temática, ponderarmos especificamente sobre os conceitos de educação, escola e inclusão.

1.1.1 - Educação

Ao pensarmos o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência e o atendimento educacional especializado em SRM, utilizamos a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar. Reportamo-nos à reflexão sobre a concepção de educação com a qual nos identificamos. Segundo Souza (2010), em um novo eixo de análise, o processo de escolarização é constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir suas finalidades sociais.

Mediante este eixo de análise, passamos a adotar como conceito de educação o proposto por Saviani (2003), o qual caracteriza a educação como um

trabalho do tipo não material. O seu produto não se separa do ato de sua produção. Reporta-se a idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. São produzidos direta e intencionalmente por meio de relações pedagógicas e historicamente determinadas, e não acontece biologicamente falando.

A partir daí se abre também a perspectiva de especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p.22)

Na concepção de Saviani (2003), a educação ocupa-se em identificar o que precisa ser assimilado pelos homens para que se tornem humanos. Isso não quer dizer que a educação se reduz ao ensino, mas acontece através da institucionalização do pedagógico. Esta institucionalização é um indício da especificidade da educação considerando que “a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (p.14).

Depreende-se que, mediante todo o conceito da educação, essa relação de aquisição da natureza humana precisaria ser institucionalizada, no espaço escolar, sendo denominada educação escolar a qual teria finalidades específicas. Estas finalidades são apontadas por Meira (2007) como a socialização do saber e a formação crítica, o que ajudaria a remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico. Desta forma, poderíamos compreender que a educação não apenas influencia processos de desenvolvimento. Mais que isso, ela é capaz de orientar o desenvolvimento em uma direção determinada e reestruturar as funções psicológicas em toda a sua amplitude.

Tendo clareza do que assumimos como educação, vamos a seguir tratar sobre a concepção de escola da qual defendemos.

1.1.2 – Escola e Inclusão

Saviani (2003) define a escola como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e elaborado, denominado como ciência. Todas as atividades da escola básica devem-se organizar a partir dessa questão. Esse saber sistematizado se denomina como currículo, que consiste em um conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Este currículo abre portas de acesso para a cultura erudita, letrada, o que demanda conhecimentos de leitura, escrita, linguagens numéricas, da natureza e da sociedade, sendo estes os conteúdos fundamentais da escola elementar.

Para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. “Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao domínio”. Este saber dosado consiste no “saber escolar” (SAVIANI, 2003, p.18).

Mediante o impacto da possibilidade do domínio deste saber sistematizado, observamos, conforme apontado por Facci (2007, p.139) que “o estudo serve como intermediário de todo sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família”. Estas relações afetarão conseqüentemente os rumos futuros da vida particular e prática social deste aluno, como analisado pela autora.

Segundo Silva (2008, p.79) estas relações são mediadas por “conceitos, práticas e crenças que são partilhados pelos indivíduos (consciente ou inconscientemente) e influenciam o ambiente de aprendizagem”.

A escola, com sua estrutura rígida, tem sido uma instituição a qual padroniza as aquisições, tendo dificuldade em lidar com a heterogeneidade populacional, principalmente, daqueles que, por motivos diferentes, não conseguem se apropriarem do saber escolar. Assim, qualquer criança que se afaste levemente da média deverá encontrar problemas em seu processo de escolarização (LAPLANE, 2004). Deste modo, a escola é medíocre; em outras palavras, só sabe lidar com os que estão “na média”, os que estão aquém e além ficam de fora do processo.

Essa criança que enfrenta problemas em seu processo de escolarização é a criança real, concreta, e não a criança idealizada pelos professores e diretores como verificado na pesquisa realizada por Moysés e Collares (2010, p.196). A criança ideal seria aquela que vive “uma vida artificial, sem nenhum tipo de problema”, ou seja, uma criança “que provavelmente não” precisaria “da escola para aprender”.

Para esse não aprender, surgem diferentes argumentos, quanto aos culpados deste baixo rendimento, o culpado principal é o aluno e/ou sua família (SOUZA, 2010). Segundo Moysés e Collares (2010), a culpabilização na criança é explicada em função de ela apresentar problemas: de aprendizagem, psicológico, orgânico e, se for aluno com deficiência, a culpa fica à cargo da sua deficiência. Quando a culpabilização é atribuída à família, a explicação gira em torno de ela ser rotulada como “desajustada”.

O professor, frente ao aluno com deficiência em sua sala de aula de ensino regular, tende a tratá-lo de forma diferenciada, quer seja nas atividades escolares quer seja nos comportamentos. Além disso, há uma recorrente postura dos pais destes alunos, em conformar-se e não questionar “o aprendizado de seus filhos, o que parece indicar que os alunos de inclusão sejam de fato responsabilizados pela não aprendizagem dos conteúdos escolares propostos pela escola”, conforme análise de Siqueira (2008, p. 341). Ou seja, a própria deficiência “justificaria” o não aprendizado.

Porém, em se tratando da escola pública e do seu cotidiano, há de se levar também em conta a complexidade das questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento as quais conduzem ao fracasso escolar (SOUZA, 2010).

Assim, a escola atual, que ainda não desenvolveu estratégias que promovam o sucesso escolar, não superando o fracasso escolar, necessita adequar-se à nova demanda os alunos público-alvo da Educação Especial com serviços especiais para aqueles que o requerem (ANACHE, 2009).

Na escola, parece prevalecer a concepção de que o lugar do aluno com deficiência é fora dela, o que ocasiona uma resistência em assumi-lo como seu

aluno, e reconhecer o processo educativo e de formação deste aprendiz (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

Para promover o compromisso da escola com o desenvolvimento e com aprendizagem dos alunos com deficiência, Góes (2004) assinala que é necessária alteração do delineamento do currículo e da metodologia e estabelecimento esquemas de suporte efetivo ao professor. A autora critica a forma como tem ocorrido o acesso do aluno com deficiência ao ensino regular, por não envolver complexas intervenções educativas e sim, simplesmente, se reduzir às aspectos circunstanciais, como explicitados por Góes (op. cit.).

Apesar de não corresponder exatamente às orientações oficiais, é comum a alegação de que o aluno especial ingressa na sala regular e tudo o mais deve se seguir: os professores regentes têm que se ajustar a ele, acolhê-lo efetivamente; a situação deve ser instalada, e, então diante das novas demandas, recursos são buscados e os problemas vão sendo resolvidos [...] (p.74-75).

O acesso deste aluno, quando ocorre de maneira precária, indica uma preocupação maior com relação aos aspectos quantitativos, referente ao número de matrículas de alunos inclusos e a expansão da oferta de serviços especializados em escolas regulares, o que Góes (2004) configura como um falso efeito tranquilizador, e de que a escola estaria, de fato, sendo uma escola inclusiva, porém, sem gerar a mobilização necessária em seu interior.

Pensando-se ainda em termos de dados de índices escolares, não há especificações quanto ao rendimento e desempenho dos alunos inclusos, suas aprovações, reprovações, evasões, freqüências se “perdem” nos meios dos percentuais das turmas, escolas, cidades e estados.

Ao se trazer para as instituições escolares o termo Educação Inclusiva passa-se também a chamar atenção para aspectos pertinentes à qualidade da educação (VICENTIN, 2007; MACHADO, 2006). Segundo Anache (2009), a qualidade de ensino ofertada às pessoas público-alvo da Educação Especial tem sido questionável, gerando fracasso no processo de ensino, independentemente do locus, tanto em instituições especializadas – processo historicamente consolidado,

quanto em escolas regulares, o que, de fato, nos levaria a uma maior necessidade de reflexão na temática.

Considerando tal idéia, Machado (2006) e Vicentin (2007) apontam a inclusão escolar como solução para toda a escola, pois desafia a educação a ser boa para todos, chamando atenção para as questões aqui discutidas.

1.2 - Políticas Públicas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

O movimento de inclusão escolar origina-se em um movimento maior, de origem internacional, que visa incluir, na escola, aqueles que, historicamente, haviam sido excluídos. Na concepção de Barros (2009), o movimento de inclusão escolar se aproxima da Educação para Todos⁴, de grande amplitude, o qual se entrelaça com os direitos humanos e igualdade social.

Na atual realidade brasileira, a legislação educacional elege como foco da inclusão escolar parte destes segmentos, os alunos público-alvo do ensino especial. Estes, o Ministério da Educação (Brasil, 2011a) define como pessoas com deficiência – intelectual, auditiva, visual, física, múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Cada segmento é mais bem detalhado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) n° 552/2009 (RONDÔNIA, 2009) no Art. 3º e pela Resolução CNE n° 04/2009 (BRASILa, 2009) nos trechos que se seguem:

Art. 3º As necessidades educacionais especiais caracterizam-se por:

I - altas habilidades/superdotação: quando existir notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados:

- a) capacidade intelectual geral;
- b) aptidão acadêmica específica;
- c) pensamento criativo ou produtivo;

⁴ Conferência de Jomtien realizada em 1990, na cidade de Jomtien – Tailândia a qual teve como temática: Toda pessoa tem direito à educação, subsidiada na Declaração de Direitos Humanos (UNICEF, 1948).

- d) capacidade de liderança;
- e) talento especial para artes;
- f) capacidade psicomotora;

II - transtornos globais do desenvolvimento: alterações na comunicação, estereotípias, autismo e síndromes do espectro do autismo;

III - deficiência auditiva: perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido, manifestando-se como surdez leve, moderada e surdez severo-profunda;

IV - deficiência física: corresponde a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física;

V - deficiência mental: caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais - originando-se antes dos dezoito anos de idade;

VI - deficiência visual: corresponde a redução total (cegueira) ou diminuição da acuidade visual (baixa visão), redução do campo visual ou ambas as situações;

VII - deficiência múltipla: refere-se à associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. (RONDÔNIA, 2009).

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade; (BRASIL, 2009).

Historicamente, a Educação Especial apresentou maneiras de funcionamento pautadas em um arcabouço conceitual e legislativo que a regia, embora agregasse visões e práticas distintas. O paradigma predominante até a regulamentação da perspectiva inclusiva era de cunho segregacionista, delimitando o acesso do aluno com deficiência, predominantemente, às instituições especializadas.

Isto porque, segundo Padilha (2000), por muito tempo, estes atendimentos educacionais basearam-se em uma visão clínica, segregadora e normalizadora originada dos estreitos laços das determinações biológicas e da medicina a qual, tradicionalmente, emitem diagnósticos e prognósticos, classifica e provê o tratamento.

Esta visão desencadeava a naturalização da necessidade de tratamento como se a deficiência fosse uma doença. Isto gerou uma demanda para se tratar as

dificuldades dos alunos com atendimentos da área de saúde, como Neurologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Psicologia na tentativa de diminuir suas “incapacidades”⁵ no processo de escolarização regular.

Assim, o serviço educacional seria, como apontado por Vigotsky (1997), em obra onde discorre sobre o Ensino Especial, em instituições especializadas, por meio de um ensino “facilitado”⁶, com preocupações mínimas com a aquisição do conhecimento, leitura e escrita ou domínio das operações aritméticas. O cotidiano destas escolas enfocaria basicamente a aquisição de atividades da vida diária e algumas atividades associadas a trabalhos artesanais e de socialização, e não na aprendizagem do conteúdo sistematizado caracterizando uma espécie de pedagogia menor. Este tipo de prática pedagógica, denominado por Vigotsky (1997) como Pedagogia Terapêutica.

Este olhar terapêutico, na realidade brasileira, era acoplado ao olhar da assistência social⁷, em que as pessoas com deficiência são também um dos públicos-alvos, principalmente, pelo fato de suas demandas, como anteriormente citadas, vinculadas à área de saúde, especificamente a reabilitação e clínicas a fins.

Somente em tempo recente é que este atendimento passou a ser visto com olhos educacionais propriamente ditos (BRASILb, 2008; BUENO, 2008; DALLABRIDA, 2008). Este olhar educacional coexistia com o paradigma da pedagogia terapêutica, que vinha sendo implantada de forma gradativa e pouco estruturada, para alunos com deficiência oriundos de estratos sociais superiores e incorporados pela rede privada de ensino regular. Mas, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de Educação Especial, os processos de inserção na rede regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 1990, em cujo bojo surgiu a bandeira da inclusão escolar (BUENO, 2008).

⁵ Destaque nosso.

⁶ Destaque nosso.

⁷ Além de ter políticas específicas do MEC e do Sistema Único de Saúde/SUS, as pessoas com deficiência também são público-alvo de Políticas de Previdência e Assistência Social/SUAS que prevêm um benefício mensal de um salário mínimo o qual é repassado aos responsáveis legais após perícia de médicos e assistentes sociais, segundo o art. 20 da Lei 8.742/1993 (BRASIL, 1993).

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) com base nos parâmetros de igualdade, universalidade de acesso e permanência na escola aponta a inclusão escolar a partir do AEE, nos artigos 206 e 208:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
(...)
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...)
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A importância destes artigos consiste no fato de ressaltarem o direito de todos à escola, mas isso não quer dizer que os alunos com deficiência tiveram acesso ao saber sistematizado igual ao de seus pares sem deficiência. É preciso lembrar que, naquela época, era comum em nossas escolas de ensino regular a existência das classes especiais. Podemos analisar que estas exerciam o papel de atendimento educacional especializado esboçado na Constituição Brasileira diferentemente do que hoje se constitui como AEE, tema que discutiremos neste capítulo.

O AEE encontra-se também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), que ao discorrer sobre o Ensino Especial no art. 58, esboça preliminarmente a atual concepção de AEE,

Art. 58º. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente**⁸ na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.
§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
§ 3º. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
(...)
Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

⁸ Destaque nosso.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa **preferencial**⁹, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A reformulação da LDB ocorreu após movimentos internacionais que geraram documentos que referendaram o direito de todos à educação, com destaque para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e, à educação inclusiva, conforme posto na Declaração de Salamanca em 1994. O Brasil é signatário destes documentos. Mas o termo “preferencialmente” presente tanto no artigo 58, como no artigo 60 da LDB não assegura aos alunos com deficiência seu acesso ao ensino regular.

Quase duas décadas após a promulgação da legislação em que se mencionou o AEE é que a inclusão escolar, é que se concretiza este tipo de atendimento no ensino regular, conceituado de forma mais amadurecida. Isto faz com que o AEE exerça atualmente o papel de “carro-chefe” da Educação Especial.

Nesta direção, no ano de 2008, foi emitido o Decreto Federal 6.571 (BRASIL, 2008a), denominado decreto de AEE, e o documento denominado de Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b). Ambos, associados às duas Resoluções do Conselho Federal de Educação, a nº. 02 (BRASIL, 2001) e nº. 04 (BRASIL, 2009), traçam as diretrizes que operacionalizam e subsidiam a oferta de tal serviço, tanto em Salas de Recursos, quanto em Centros de Atendimento Educacional Especializado¹⁰.

Após a promulgação destes, e antes de sua plena assimilação e execução pelas redes estaduais e municipais de ensino, um novo decreto é emitido no final de 2011, o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011a). Este, ao ser emitido, encerra em si um caráter revogador de seu antecessor. Seu teor, além da reafirmação do compromisso com a escolarização de alunos com deficiência, discorre sobre o AEE e aspectos práticos da escolarização em intersecção com projetos do MEC,

⁹ Destaque nosso.

¹⁰ Na Rede Estadual de Ensino de nosso Estado, não há nenhum Centro de Atendimento Educacional Especializado, apenas é ofertado o serviço em Instituições Filantrópicas conveniadas. Há em funcionamento uma Escola de Educação Especial que se encontra em processo de reestruturação.

retomando o papel das instituições especializadas neste processo, o que consideramos como um retrocesso em relação ao anterior.

Com o intuito de sanar estas divergências e explicitar melhor a perspectiva do Governo Federal, é emitida a Nota Técnica 62/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL b, 2011) a qual orienta quanto aos aspectos práticos e vem elucidar algumas divergências entre o Decreto 7.611/2011 e o 6.571/2008. Tem como característica principal a reafirmação da Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todas as outras e em todos os níveis, a preferência de sua execução no ensino regular e a ruptura com o modelo substitutivo e paralelo, vigente até então.

São utilizados ainda outros documentos que endossam tal posição, mencionados na Nota Técnica, como o documento final da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), o qual galgou *status* de Emenda Constitucional no ano de 2009¹¹. Outro documento importante é o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com deficiência – 2011-2014 (BRASIL, 2011c), o qual congrega um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas nas diferentes áreas do Governo Federal, visando promover a inclusão social das pessoas com deficiência nas áreas de saúde, trabalho, assistência social, e educação. No eixo da educação dentre outras ações, houve a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, local de execução do AEE.

O teor deste documento aponta como alvo da Educação Especial efetivar diretrizes de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, baseando-se nos pressupostos de igualdade de oportunidades, assegurando a não exclusão do sistema educacional sob a alegação de deficiência. Garante ainda o apoio necessário, no âmbito educacional, assegurando medidas de apoio técnico para que a educação seja efetiva (BRASIL, 2011a).

O papel da modalidade passa a ser assegurar a garantia da oferta de serviços de apoio especializados para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes público-alvo da modalidade. O decreto prossegue conceituando o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e

¹¹ Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009)

pedagógicos organizados institucional e continuamente (BRASIL, 2011a). Tais recursos visam fomentar a eliminação das barreiras de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008a).

A proposta é que o AEE se inicie através de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento em interface com os serviços de saúde e assistência social, ou seja, iniciando na educação infantil, do nascimento aos três anos. E, a partir de então, perpassa o Ensino Fundamental e Médio, e inclui a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional visando à inserção no mundo de trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008b).

O AEE deve, então, integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir o acesso, atender as especificidades e ser articulado com as demais políticas, por meio da garantia de serviços de acordo com as necessidades individuais, assegurando a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011a).

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula do ensino regular, não sendo substitutivas à escolarização através da disponibilização de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva¹², dentre outros. Tal atendimento deve estar articulado à proposta pedagógica do ensino regular ofertado de forma complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b).

¹² O termo Tecnologia Assistiva é utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão social. Os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medidas utilizadas para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/>

O profissional que atua no AEE precisa ter conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, da Língua Portuguesa como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e modalidade, das atividades de vida autônoma (higiene e alimentação), da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros, a serem utilizados de acordo com o tipo de deficiência do aluno em atendimento (Brasil, 2008b).

Para implementar as ações voltadas à oferta do AEE o Ministério da Educação – MEC, se propõe a prestar apoio técnico e financeiro no que tange à implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, a subsidiar a formação continuada para docentes do AEE, gestores, educadores e demais profissionais, a adequações arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008a).

Tendo abordado até o momento acerca das políticas públicas do AEE vamos a seguir tratar das Salas de Recursos Multifuncionais, que são importantes para a realização do AEE.

1.3- Salas de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas como parte de um programa específico, do Ministério da Educação - o Programa de Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais¹³. Seu objetivo é apoiar os sistemas de ensino na implantação de salas com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado.

¹³ Existem outros Programas do Ministério da Educação, os quais atuam em prol da inclusão escolar, sendo relevantes na rotina de escolarização dos alunos o Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social/BPC na escola, e o Programa Escola Acessível – promoção de ajustes na estrutura física escolar visando à acessibilidade de pessoas com deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

São descritas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010b) as Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I e do Tipo II, diferenciando-se apenas pelo fato de a segunda ter o mesmo material que a primeira, acrescidos alguns recursos adicionais para acessibilidade de alunos com deficiência, os quais são descritos nos quadros 1 e 2 apresentados a seguir:

Quadro 1: Equipamentos que constituem a SRM Tipo 1

EQUIPAMENTOS
02 Microcomputadores
01 Laptop
01 Estabilizador
01 Scanner
01 Impressora laser
01 Teclado com colméia
01 Acionador de pressão
01 Mouse com entrada para acionador
01 Lupa eletrônica
MATERIAIS DIDÁTICO/PEDAGÓGICO
01 Material Dourado
01 Esquema Corporal
01 Bandinha Rítmica
01 Memória de Numerais I
01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Software Comunicação Alternativa
01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Quebra Cabeças-sequência lógica
01 Dominó de Associação de idéias
01 Dominó de Animais em Libras
01 Dominó de Frutas em Libras
01 Dominó tátil
01 Kit de lupas manuais
01 Plano inclinado-suporte para leitura
01 Memória Tátil
01 Mesa redonda
04 Cadeiras
01 Mesa para impressora
01 Armário
01 Quadro branco
02 Mesas para computador
02 Cadeiras

Quadro 2 : Equipamentos contidos na SRM Tipo 2

EQUIPAMENTOS E MATÉRIAS DIDÁTICO/PEDAGÓGICO
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

A partir da disponibilização desta estrutura, compete a cada escola, de acordo com a sua rede de ensino mantenedora municipal ou estadual, buscar maneiras de efetivar este serviço, através da busca da provisão de professor especializado e espaço físico.

Observa-se uma crescente expansão deste programa no Brasil, por se tratar de uma política mais ampla em nível federal, cabendo a cada Estado e Município ligeiras adaptações, seguindo, porém, o prescrito pelo Ministério da Educação. Dados disponibilizados pelo Ministério da Educação¹⁴ demonstram que o programa organizou 626 Salas de Recursos Multifuncionais nos anos 2005 a 2006 em todo país. Atualmente, estão cadastradas no sistema 37.801, tendo sua evolução descrita no quadro 3.

Quadro 3 – Expansão das SRM

Ano	Quantidade de SEM
2005	250
2006	375
2007	625
2008	4.299
2009	14.999
2010	3.750
2011	13.500
Total Geral	37.281

Podemos analisar pelo quadro acima um aumento considerável das salas de recursos multifuncionais entre os anos de 2007 e 2008 o que pode estar relacionado com a promulgação do decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) sobre AEE. Esse aumento em 2009 talvez em decorrência da disseminação do Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais entre as diversas instâncias educacionais.

Com a troca de gestores do governo federal em 2010 ocorre um decréscimo no número de implantações das salas de recursos multifuncionais se comparado com ano anterior e posterior. Possivelmente isso tenha ocorrido em função da reorganização da Secretaria de Educação Especial do MEC/SEESP que foi alterada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

¹⁴Disponível em <http://painel.mec.gov.br/>

Inclusão/SECADI que objetiva contribuir “para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino” para a “valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental” para a “efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais” conforme site do MEC¹⁵.

No estado de Rondônia, existem atualmente ao todo 573 Salas de Recursos Multifuncionais, em todos os municípios pertencentes tanto a rede estadual de ensino, quanto às redes municipais. Na capital do Estado, Porto Velho estão cadastradas no MEC, 104 Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, 18% do total, entre as quais 54 pertencentes a Rede Estadual de Ensino e 47 pertencentes da Rede Municipal.

De acordo com dados de levantamentos realizados e fornecidos no ano de 2012 pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, na cidade de Porto Velho, estão matriculados na Rede Estadual de Ensino 456 alunos público-alvo da Educação Especial, os quais 198 (43%) encontram-se matriculados nas SRM¹⁶, conforme apresentado no quadro 4 por tipo de deficiência.

Quadro 4 - Número de alunos da Educação Especial matriculados nas escolas regulares da Rede Estadual de Ensino

Área Especializada	Alunos Matriculados na Rede Estadual de Ensino/RO
Deficiência Visual	39
Deficiência Auditiva	124
Deficiência Intelectual	160
Deficiência Múltipla	32
Transtornos Globais do Desenvolvimento	52
Altas Habilidades e Superdotação	49
Total	456

Conforme demonstrado no quadro acima, há mais alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas públicas estaduais de Rondônia, mas pesquisadores da Psicologia Escolar Crítica com destaque para Machado (1994); Patto (1997) e Tada (2009) questionam os diagnósticos de deficiência intelectual em função dos instrumentos utilizados, geralmente testes psicométricos. O

¹⁵Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

¹⁶ Dados serão detalhados no Capítulo 3.

questionamento se deve ao fato de os testes fundamentarem-se no saber escolar, saber este do qual a criança com queixa escolar não tem se apropriado por questões de práticas escolares excludentes.

Tendo exposto sobre as questões legais do AEE, iremos a seguir discorrer sobre o papel da escola e do professor da Sala de Recurso Multifuncional para que possamos compreender a respeito de seu funcionamento.

1.4- Situando o AEE: o papel da escola e do professor da SRM

Ao nortear a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais em escolas da rede regular, o Ministério da Educação (BRASIL, 2010a) e o Governo do Estado de Rondônia (RONDÔNIA, 2010) explicitam os papéis da escola e do professor do AEE.

Como competências da escola colocam-se orientações no sentido de registros escolares, contemplarem no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do AEE e suas peculiaridades e recursos, considerando a flexibilidade de sua organização, devendo os atendimentos ser realizados individualmente ou em grupos, em horários agendados no contra turno do ensino regular conforme o Plano de AEE para cada aluno (BRASILa, 2008; BRASILa, 2009). Asbahr (2006), em seu trabalho a respeito do PPP, destaca a importância de este documento ser construído com a colaboração de toda a comunidade escolar, construindo, assim, a identidade daqueles que atuam de forma direta ou indireta no cotidiano da escola.

No âmbito de ingresso na escola, a matrícula no AEE, realizado em Sala de Recursos Multifuncionais será efetivada para os alunos público-alvo da Educação Especial que estejam matriculados em classes comuns da própria escola e alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme a demanda, sendo necessário inserir o registro das matrículas no Censo Escolar - MEC/INEP (BRASIL, 2009a; RONDÔNIA, 2010). Assim, é assegurada a duplicidade da matrícula do aluno em ambos os serviços educacionais.

No que concerne aos aspectos pedagógicos e relacionais, compete ainda à escola à efetivação da articulação pedagógica entre os professores que atuam na SRM e os professores das salas de aulas comum e bem como estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover o cumprimento de seus objetivos e ainda promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, dentre outros (BRASIL, 2010a).

Segundo orientações do Ministério de Educação (BRASIL, 2010a, p. 04 e 05) são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: à identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo atendimento (...); o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recurso e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
- Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
- Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para alunos com surdez. Ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas de orientação e mobilidade para alunos cegos. Ensino da informática acessível e do uso de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; e orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Analisando o exposto acima, verifica-se que o AEE em SRM se constitui como um serviço de natureza pedagógica, e não terapêutico, com destaque para a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar, e a promoção do

desenvolvimento da natureza humana tendo em vista o número menor de crianças atendidas, o emprego de estratégias e materiais pedagógicos diferenciados.

Silva (2008), ao discorrer sobre as salas de recursos, define-as como um espaço privilegiado para a escolarização de alunos com deficiência,

Diferentemente do espaço ocupado pelas salas de aula comuns, estruturado em sua origem para atender alunos “normais” e que traz consigo símbolos, signos e valores atualizados no dia-a-dia escolar, a sala de recursos impõe novas relações escolares, nas quais o ordenamento especial e temporal do fenômeno educativo significa, ao mesmo tempo, um distanciamento daquela atualização diária e uma vinculação da escola com universo “especial” (p. 101, destaques da autora).

O universo “especial” exposto por Silva (op.cit.) é no sentido de um espaço físico diferenciado que atenderá as necessidades específicas do aluno com deficiência, individualmente ou em grupo, por meio de uma interação professor-aluno mais próxima.

Neste sentido, o professor da SRM deverá fomentar e instrumentalizar, de forma propositiva, o desenvolvimento de formas de raciocínio e de elaboração conceitual de forma voluntária e consciente no aluno. Dessa forma, o aluno será conduzido à apropriação das conquistas historicamente alcançadas e organizadas pelo homem. (BARROCO, 2011b).

A partir da internalização dos conteúdos, o aluno modificará qualitativamente suas próprias operações cognitivas como, por exemplo, a percepção, a atenção, a memória, a abstração, alterando tanto a consciência que o aluno tem de si mesmo, quanto do mundo (BARROCO, 2011b).

Até o presente, apresentamos os principais documentos norteadores do AEE e da sala de recurso multifuncional, como “promotores”¹⁷ do processo de inclusão escolar. Mas a política pública de inclusão escolar não adentra os muros da escola regular sem gerar tensionamentos nas relações sociais ali constituídas, como discutidas por Angelucci (2006), Souza (2007); Tada (2005; 2009) em virtude dos

¹⁷ Destaque nosso.

aspectos impositivos destas políticas, não possibilitando à comunidade escolar sua apreensão. Cientes dessa tensão no ambiente escolar, vamos a seguir discutir quando o funcionamento não gera histórias de sucesso para com o aluno público-alvo da Educação Especial.

Tendo anteriormente apresentando nesta Seção o que entendemos por escola, precisamos ressaltar que este espaço é constituído de pessoas provenientes de diferentes contextos, com diferentes funções, com diferentes formas de ser, ou seja, são compostas por um indivíduo real, concreto, inserido em uma cultura, com crenças, ideais, preconceitos construídos historicamente e apreendidos na relação com o outro. Vamos a seguir apresentar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para nos auxiliar na compreensão sobre o AEE.

2. A COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção discorreremos sobre a maneira pela qual a Psicologia Histórico-Cultural apresenta como uma vertente da Psicologia com conceitos peculiares do desenvolvimento humano, da deficiência e da Educação Especial. Tais conceitos descortinam possíveis relações com o AEE e os seus entornos, discutidos anteriormente, bem como a realidade encontrada em nosso campo de pesquisa, o qual será discutido em capítulo posterior.

2.1 - A Psicologia Histórico-Cultural e o processo de desenvolvimento humano

A perspectiva Histórico-Cultural mentoriada por Lev Semenovith Vygotsky surge alicerçada no materialismo histórico-dialético, em um contexto diverso de nossa época e utiliza suas próprias concepções de história, sociedade, homem e ciência. Suas produções teóricas foram influenciadas pelo clima social, político e cultural o qual estava presente na perspectiva de construção de uma sociedade socialista (FACCI, 2009; MEIRA, 2007).

A concepção de sociedade que o materialismo histórico-dialético tem de homem é que este é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto das relações sociais, produtor e produto da sociedade (FACCI, 2009). E, como produto social, sua realização plena requer uma participação consciente e coletiva (TANAMACHI, 2007).

São relevantes dois aspectos principais, a relação entre os indivíduos e sociedade - a forma pela qual os indivíduos se relacionam e introduzem os outros na cultura - e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano no sentido de como a aquisição do conhecimento afeta o desenvolvimento. Esta visão, no momento em que é proposta, é inteiramente nova ao apontar o caráter mediado e histórico dos processos psíquicos (MEIRA, 2007).

Desta forma, o modo como o indivíduo se relaciona e é introduzido na cultura possui grande relevância. O que pode ser relacionado, conforme apresentado por Pino (2000), à outra idéia marxista utilizada por Vigotsky - de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, aplicando-a a todas as funções psicológicas - pensamento, linguagem, percepção, memória etc.

Dentro do conceito de pessoa social, está envolvida “a idéia de unidade e de multiplicidade, o que coloca em xeque o conceito tradicional de sujeito psicológico” (PINO, 2000, p.73). Tratar-se-ia, portanto, de não separar a afetividade, nem da vida concreta, nem dos demais aspectos da consciência, ressaltando a intrínseca relação entre os processos intelectuais e afetivos. A partir do momento em que esses processos são isolados, torna-se impossível compreender as influências recíprocas entre pensamento e emoção (MEIRA, 2007). O que, para Duarte (2000), caracterizaria a contramão da atual tendência de análise da busca da compreensão dos fenômenos psíquicos a partir do isolamento, tentando abandonar a compreensão do todo.

Para que a Psicologia possa estudar o homem, Tanamachi (2007), com base nos preceitos da psicologia Vygotskyana, postula que é preciso considerar as ações e as reações dos indivíduos como respostas ao conjunto de multideterminações histórico-sociais as quais estão submetidos como seres humanos. Neste sentido, não há ação humana interna ou externa, puramente psíquica. O que temos aqui é uma base epistemológica que nos permite rever criticamente os métodos de investigação e o próprio objeto de estudo da Psicologia.

A visão dialética de desenvolvimento de Vygotsky exigiu a busca de método próprio que se “contrapõe à concepção naturalista do desenvolvimento humano, já amplamente difundida nos meios psicológicos” (PINO, 2000, p.61). Esta visão naturalista, construída pela Psicologia, remonta à época de sua constituição como ciência, na tentativa de emancipar-se da Filosofia. Isso ocorreu justamente no instante em que a Filosofia dava origem à ciência da História e das relações sociais, através dos estudos de Marx e Engels. Esta visão poderia ter apoiado a definição da Psicologia como uma ciência da vida concreta dos indivíduos (TANAMACHI, 2007).

Porém, segundo Meira (2007), houve uma vinculação a outras ciências, atrelada a uma filosofia idealista, adotando uma atitude a qual naturalizava os fenômenos humanos desconsiderando suas bases histórico-sociais. O que a transformou em uma ciência de abordagem reducionista, sem que, de fato, compreendesse o seu real fenômeno de estudo e de situá-lo além de suas determinações exclusivamente psicológicas.

Esta Psicologia, expressa por intermédio de diversas correntes teóricas, ao serem analisadas por Vygotsky (1995), são denominadas como velha psicologia,¹⁸ as quais imprimem uma visão reducionista sobre o fenômeno humano, não correspondendo à realidade concreta, social e a historicamente determinada. A concepção histórico-cultural busca, na análise de Tanamachi (2007), poder fazer da Psicologia uma ciência com uma maior proximidade dos problemas da vida e que ajude em sua resolução, podendo ser considerada uma Psicologia revolucionária.

Ao procurar desvendar a constituição da psique, Vygotsky (1995) apresenta uma idéia distinta de seus contemporâneos, os quais se baseavam nos processos naturais. Para Vygotsky, isso não ocorre porque toda função psicológica superior (FPS), em princípio, é social, por surgir num primeiro plano social (interpsíquica) para, depois surgir no plano psicológico (intrapsíquica),

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase social. (p.151)¹⁹

Assim, o autor (2000a) destaca que a lei central do desenvolvimento cultural consistiria no seguinte:

Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como característica interpsicológica, depois – dentro da criança. (p.26).

¹⁸No Tomo III das Obras Escolhidas, as correntes teóricas as quais carregam consigo uma vertente relacionada à naturalização de fenômenos psicológicos são denominadas velha psicologia. A Psicologia Histórico-Cultural é definida pelo autor como nova psicologia.

¹⁹ Tradução nossa.

Ocorre, então, uma superação do dualismo proposto pelas teorias psicológicas da época de Vygotsky: “as funções biológicas não desaparecem com a emergência das *culturais*²⁰ mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana” (PINO, 2000, p. 51).

As funções originadas e reguladas pelos processos biológicos são denominadas por Vygotsky, na análise de Barroco (2011b), como Funções Elementares (FE), equipando a criança desde o seu nascimento, em acordo com a estimulação ambiental.

Dessa forma, as funções psicológicas superiores (FPS) ou corticais, são aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo. Destacam-se, como funções dessa natureza, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativada e mediada e o planejamento: elas levam um reequipamento cultural para que os indivíduos possam participar de um mundo humanizado (VYGOSTSKY, 2000b; VYGOSTSKY; LURIA, 1996).

A relação entre a criança e seu cuidador, na análise de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) não é direta e sim mediada por elementos mediadores como os instrumentos construídos culturalmente para auxiliar o homem em seu trabalho, para que possa desenvolver suas atividades produtivas e sobreviver. O outro elemento mediador seria o signo que consiste em instrumento psicológico que regula as ações sobre o psiquismo.

A mediação possibilitará que a criança se aproprie de tudo aquilo que foi construído pela cultura, permitindo-lhe a aprendizagem de condutas e conceitos – aquisição de conhecimentos - que promoverá o seu desenvolvimento. Para Vygotsky (1993), a aprendizagem ocorre o tempo todo e precede o desenvolvimento, acontecendo de duas formas distintas, a aprendizagem cotidiana que acontece de forma espontânea, e a aprendizagem escolar que se dá de maneira formal, sistematizada com a apresentação do saber científico, cultural.

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural, equivale a dizer que ele é histórico. Como cultura se compreende tudo aquilo que se contrapõe ao que está

²⁰ Grifo e pontuação do autor.

dado pela natureza, ou seja, as obras dos homens, sendo a totalidade das suas produções humanas: as técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais (PINO, 2000).

Segundo Vygostsky (2000), o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. Desta feita, o desenvolvimento cultural consistiria no processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Ao que Pino (2000) acrescenta: “Fica claro que essa *significação*²¹ é a mediadora universal nesse processo, e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica” (p.66).

Vale destacar que Vygostsky não teve como meta a formulação de uma teoria do desenvolvimento infantil, ao estudar a infância, buscou compreender a pré-história desse processo. Seus estudos apontaram “que no início da vida os fatores biológicos desempenham um papel mais marcante, mas na medida em que a criança intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser o elemento decisivo na definição dos rumos do desenvolvimento” (MEIRA, 2007, p.49).

Pino (2000) aponta que o termo cultural, possui uma conotação diferenciada na perspectiva Vygostskyana, em relação a outros autores por concebê-la da seguinte maneira: ao precisar do outro, a existência humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. E esta idéia distancia a perspectiva das teorias psicológicas funcionalistas, estruturalistas e idealistas.

2.1.1 – Mediação, aprendizagem e escolarização

Conforme salientado anteriormente, um dos principais aspectos da teoria histórico-cultural é o papel do social no desenvolvimento humano, e do fato do outro ter grande relevância na constituição cultural do indivíduo (MEIRA, 2011). Duarte (2000) destaca o aspecto da história social humana, e o quanto se faz necessária a apropriação dos produtos culturais, tanto materiais quanto intelectuais. Essa

²¹ Grifo do autor

apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos como discutimos anteriormente, que já se apropriaram da cultura (DUARTE, 2000).

Nesse sentido, é de extrema relevância o processo de aprendizagem escolar com destaque para a relação professor - aluno, considerando a importante função do professor que apresentará o conhecimento erudito elaborado pelo homem aos seus alunos que ao compreenderem o significado deste conhecimento, internalizarão e se apropriarão desse saber, como analisado por Saviani (1997), promovendo o seu desenvolvimento.

Para explicar a relação entre a aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1993) postula a existência de dois níveis de desenvolvimento: desenvolvimento atual e o desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito às atividades que a criança desenvolve sozinha, sem precisar da ajuda de ninguém, em decorrência de ciclos de desenvolvimento completados. O segundo corresponde ao que a criança consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente, ocorrendo, assim, aprendizagem mediada. O autor explica que a distância entre os dois níveis, nos fornece informações sobre as FPS que ainda não se estabeleceram e que se encontram em processo de desenvolvimento em estado embrionário, definindo assim, um novo conceito na área da Psicologia – Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal (ZDP).

O conceito de ZDP tem grande relevância para a relação professor – aluno porque, como discute Vygotsky (1993), no trabalho com as crianças, é preciso considerar os processos que estão em fase de formação e não apenas aqueles que se encontram concluídos, a fim de projetar o desenvolvimento futuro da criança.

Por este motivo, Vygotsky, ao pesquisar a natureza social das funções psicológicas superiores

(...) interessava-se em saber como as interações sociais em pequenos grupos, ou até díades, levavam a um comportamento psicológico superior, sendo que o indivíduo internalizaria o que estava posto socialmente. (...) sendo que o desenvolvimento do seu psiquismo dependerá em muito das condições objetivas que lhes são disponíveis (BARROCO, 2011b, p.307).

Desde bebês, a crianças são apresentadas ao mundo pelos adultos de forma direta ou indireta, e são ensinadas a respeito da linguagem, hábitos, valores e regras

sociais. Para fazer parte do mundo, desde muito cedo, todos os indivíduos devem apropriar-se da cultura construída no contexto social no qual vivem (MEIRA, 2011). E, para que possa apreender algo, é necessário que a relação em direção ao mundo dos objetos seja mediada por instrumentos auxiliares, e que ela seja capaz de dominar seu próprio comportamento com a ajuda destes meios auxiliares (FACCI, 2007).

Este aspecto faz com que a interação da criança com o adulto seja a principal fonte impulsionadora do desenvolvimento cultural infantil, distinguindo-se do desenvolvimento orgânico, por ser fruto do processo educativo (DUARTE, 2000).

Estas interações, segundo Facci (2009), precisam ser:

(...) intervenções sistematizadas, especialmente no âmbito da educação e do professor, a fim de que a criança realize as aquisições históricas da humanidade e desenvolva, a partir das funções psíquicas elementares (a percepção, a memória, o pensamento e outras), as FPS: a memória lógica, a percepção categorial, o pensamento verbal (FACCI, 2009, p.111).

No processo pedagógico, haveria, então, a ascendência do imediato para o mediato, realizado a partir de ações intencionais nas quais o professor por já ter se apropriado de vários conhecimentos culturais, ajudaria o aluno a assimilar os conteúdos para que possa desenvolver-se, ao se apropriar da experiência histórico-social. O que consistiria na instrumentalização básica do aluno para conhecimento crítico da realidade social e, assim, desenvolver-se na esfera individual (FACCI, 2009).

Isto, de acordo com Meira (2007) não aconteceria de forma gratuita, mas consciente de que o trabalho que está sendo realizado é um trabalho de mediação, entre os alunos e o conhecimento, “os quais devem ser transformados em conteúdos escolares para que possam ser apropriados pelos alunos mediante a utilização de metodologias de ensino adequadas” (p. 57).

A apropriação dos conteúdos cria a possibilidade de um maior desenvolvimento psíquico, e o processo de escolarização contribui para o desenvolvimento dessas funções. Ao passo que, ao ser orientado pelo professor, um adulto ou uma criança mais experiente, o aluno sempre poderá realizar tarefas mais difíceis do que quando sozinho (FACCI, 2009).

A boa aprendizagem seria a que se adianta ao desenvolvimento, colocando a escola, e os professores no papel de contribuir no desenvolvimento daquilo que, por si só, não podem fazer sozinho,

É necessário desenvolver na criança as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos escolares que nada mais são do que conhecimentos científicos. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das FPS, ajudando a criança a guiar o seu comportamento (FACCI, 2007, p. 151).

Desta forma, Duarte (2000) define o trabalho educativo como aquele que faz com que o indivíduo possa ir além do conhecimento cotidiano, e superá-lo ao apropriar-se dos conceitos científicos, e passa a conhecer de forma mais concreta, através da mediação das abstrações, a realidade na qual ele se insere.

Ao que Possidônio e Facci (2011) acrescentam:

A formação dos processos psicológicos superiores e a apropriação de conceitos científicos estão indubitavelmente ligadas a constituição da subjetividade em uma sociedade escolarizada, uma vez que os conceitos científicos, transmitidos pela mediação do conhecimento do professor, provocam a aprendizagem, a qual impulsiona o desenvolvimento psicológico das funções superiores – a própria humanização (p. 264).

Segundo Meira (2011), a mediação neste contexto, tem um sentido mais profundo, passando a ser condição do desenvolvimento, condição esta a qual Facci (2007) menciona como pré-requisito para desenvolvimento das FPS. Assim, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são complexas. Quando o organismo amadurece, acontece o desenvolvimento, mas é a aprendizagem que possibilita a interiorização das funções psíquicas.

Em sua obra, Vygostsky (2000) explica que as funções psicológicas se constroem primeiramente no coletivo no qual cada um se insere e, depois, se parte para a esfera individual na qual a personalidade se constitui como o conjunto das relações sociais, ao que Pino (2000) interpreta como a projeção social das relações em que cada um está inserido, já que cada um está envolvido em uma ampla rede de relações diferentes, cada pessoa seria uma unidade composta de múltiplas relações com múltiplas posições de sujeito de relação. Dessa forma, Vygostsky (2000, p. 27) afirma que

(...) atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas, então: 1) é ridículo procurar centros especiais para as funções psicológicas superiores ou funções supremas no córtex (partes frontais – Pavlov); 2) deve explicá-las não com ligações internas orgânicas (regulação), mas de fora – daquilo que a pessoa dirige a atividade do cérebro de fora, através de estímulos; 3) elas não são estruturas naturais, mas construções; 4) o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (personalidade) é social do tipo *interação* das funções que tomou o lugar da interação das pessoas.

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro porque, necessariamente, tudo o que é interno nas funções superiores ter sido em um primeiro momento externo: isto é, ter sido para os outros, o que agora é para si. O que demonstra que as relações entre as funções psicológicas superiores foi anteriormente uma relação real entre as pessoas (VYGOSTSKY, 2000), existindo um momento o qual, segundo Pino (2000) estas relações sociais se transformam em funções psicológicas, através de sua internalização o que foi denominado por Vygostsky como conversão.

Ao considerarmos a afirmação de Meira (2007) de que a apropriação é mecanismo determinante do desenvolvimento humano, conclui-se que o homem não se adapta ao mundo dos objetos, mas se apropria dele. Acrescentamos ao fato de se considerar a formação das FPS serem decorrentes do caráter mediado das atividades humanas, faz com que se ampliem as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade (FACCI, 2007), bem como da busca de compreensão de como acontecem os processos educativos e as relações que o subsidiam e permeiam.

Ao pesquisar a temática, Facci (2007) realizou um trabalho sobre a prática pedagógica com professores de séries iniciais. Ao analisar o processo de alfabetização, afirma que o mesmo não é um processo natural e fácil de acontecer. Para que ocorra a aquisição da escrita, envolve a utilização da gramática para que a mensagem seja compreendida. O estudo da gramática e da escrita fornece à criança a possibilidade de projetar-se em um nível superior no desenvolvimento da linguagem. Diante da complexidade de tal processo, os envolvidos no processo educativo precisam saber que:

“Este aprendizado demanda uma intervenção direta do professor, um árduo trabalho do aprendiz e um envolvimento da comunidade escolar e da sociedade, de forma ampla, para que os objetivos de transmissão e apropriação do conhecimento tenham êxito” (p. 149-150).

Tal temática nos reporta à visão de educação, dos processos de ensino-aprendizagem que este docente, o qual intervém no processo educativo, possui. Tal visão tem relação direta com os processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, sobre as quais Facci (2007) discorre sobre o predomínio de dois eixos teóricos que os tem subsidiados: a Teoria do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências.

A primeira perspectiva, baseada nas idéias de Donald Schön, o qual se fundamentou em John Dewey, mentor da Escola Nova, salienta a prática como fonte de conhecimento através da experimentação, na qual a formação tenta contrapor-se a racionalidade técnica. Prega a proposição de situações de experimentação que permitam a reflexão das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, os professores são vistos

“como ativos no processo pedagógico, tendo a possibilidade de guiar suas práticas e ter seus saberes considerados importantes; valoriza-se a prática e a reflexão que o professor faz de sua experiência na sua formação e atuação em sala de aula.” (FACCI, 2007, p 02).

Tal proposição pouco contribui para apropriação do conhecimento pelo professor, não o auxilia a ter uma posição ativa na sala de aula ou ter uma visão crítica. Pelo fato de a reflexão ser uma apropriação superficial, o que pode provocar um processo de esvaziamento de seu trabalho, sem que se busque, como fim de seus processos reflexivos, a superação das condições objetivas e subjetivas alienantes do trabalho docente na atualidade (FACCI, 2007).

A pedagogia praticista, através da Pedagogia das Competências, reza, como ponto de partida e de chegada, a aquisição de competências que seriam básicas para o exercício docente. Esta vertente mostra uma ruptura com as didáticas tradicionais, por enfatizar o aluno como sujeito ativo de sua própria aprendizagem. Seu subsídio epistemológico fundamenta-se na teoria de Piaget, o qual subsidia, em termos psicológicos, o construtivismo. A ideia principal seria de que não caberia ao professor a transmissão do conhecimento científico, mas a facilitação e/ou

colaboração no processo de aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, o ato de ensinar não é enfatizado.

Além de subsidiar a formação docente, ambas as tendências pedagógicas têm não apenas norteado a prática pedagógica como tem sido difundidas nos documentos oficiais. Estas tendências “não defendem uma posição ativa do professor no desenvolvimento psicológico do aluno, muito pelo contrário, deixam claro que o destaque central deve ser o aluno que deve aprender a aprender.” (FACCI, 2007, p.145).

Em oposição a estas duas vertentes, a autora afirma que Vygotsky enfatiza a educação para desenvolvimento psicológico do aluno, caráter valorativo da escola e docente. A prática pedagógica visaria, através da transmissão do conhecimento científico mais elaborado, o desenvolvimento das FPS, realizando o processo de humanização.

Concordamos com o posicionamento dado por Saviani (1997) ao apontar cinco tipos de conhecimento necessários ao docente para que cumpra sua função no processo de produção de conhecimento dos alunos: conhecimentos específicos da disciplina; conhecimento pedagógico; saber crítico-contextual; saber atitudinal e compreensão das condições sócio-históricas que compreendem a tarefa educativa. Dessa forma o docente irá ter uma prática crítica que possibilitará a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de seu aluno com e sem deficiência.

Após abordar a visão geral da Psicologia Histórico-Cultural sobre mediação, aprendizagem e escolarização, discorreremos sobre preceitos pertinentes à defectologia e à Educação Especial, a fim de que nos subsidiem uma melhor compreensão de nossa temática de pesquisa.

2.2 – Defectologia

Na obra de Vygotsky, observamos que os conceitos por ele apresentado de deficiência e seu impacto nas relações sociais, aprendizagem e desenvolvimento humano são interdependentes. Esse fato, em nossa análise, o diferencia de seus contemporâneos, conduzindo-nos a uma visão peculiar e ainda pertinente aos dias

atuais. Para a teoria Vygostskyana, não haveria teorizações científicas distintas a respeito do desenvolvimento infantil de crianças com deficiência das crianças normais. Nesse sentido, observaremos alguns dos preceitos por ele discutidos em relação à deficiência e à Educação Especial.

2.2.1 - Conceituando deficiência

A Psicologia Histórico-Cultural, ao postular sobre a deficiência, afirma que esta não se apresenta por si, de maneira abstrata, mas em uma pessoa. E carrega consigo uma significação. A deficiência não possui um efeito direto, mas indireto. Para Vygostsky (1997), as causas orgânicas inatas não são autônomas e inicialmente a criança não percebe que ela é diferente, passando a percebê-la apenas através da dimensão social.

Esta percepção se dá em um segundo momento, pois uma deficiência, qualquer que seja, evoca diferentes reações a esta condição. Isso acontece pelo fato de a deficiência surpreender, desorganizar e imobilizar diante daquilo que parece ser o esperado, o padrão, o familiar e o usual. Vygostsky (1997) defende que, na verdade, não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas as conseqüências sociais dele.

Nesse sentido, a posição social da criança com deficiência é percebida como um desvio social, de onde se reestruturam todos os vínculos sociais e determinam sua existência social, como discutido por Vygostsky (1997)²²,

O defeito, ao criar um desvio do tipo humano biológico estável do homem, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, a reestruturação, mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, segundo novo tipo, perturba logicamente o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, já que a cultura está acomodada a uma pessoa normal, típica, está adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode arraigar direta e imediatamente na cultura como sucede com a criança normal (p. 27).

²² Tradução nossa.

Desta feita, não se nega que o defeito cria dificuldades tanto orgânicas ou naturais, quanto culturais. Por esse motivo, o autor (1997) discute que a divergência do desenvolvimento da criança que possui algum tipo de deficiência, estará determinada e se medirá em cada caso, pelo diferente significado qualitativo e quantitativo do defeito para cada um dos planos em questão. O primeiro significado se reportando a “como” a deficiência é vivenciada na vida da pessoa, e o segundo de cunho apenas descritivo, no sentido de diagnóstico.

Vygostsky (1997) teceu duras críticas à clínica tradicional que se interessou basicamente em um enfoque quantitativo dos diagnósticos da deficiência, principalmente em distinção dos diferentes sintomas, possibilitando apenas diferenciá-lo entre um quadro clínico e outro, e nada mais. Este enfoque geralmente centrado em carências, danos, insuficiências, restrições e perdas de funções, é analisado pelo autor conforme a seguir,

(...) não basta dizer que uma criança é “mentalmente retardada”²³ (isto equivale a dizer que “está enferma”, e não curá-la) isto significa apenas explicar o problema, mas não resolvê-lo. Em outras palavras, tem que esclarecer qual é o atraso cultural diante do qual nos encontramos, qual é sua estrutura, quais são os significados e mecanismos dos processos de construção desta estrutura, qual é a conexão dinâmica de seus sintomas singulares, dos complexos com os que se conforma o quadro do retardo mental da criança e a diferença entre os tipos de crianças mentalmente retardadas (p. 143-144).

O enfoque quantitativo encerra, em si, apenas aspectos negativos e classificatórios do diagnóstico, promovendo uma visão estática quanto às possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência. Este o vincula ao passado e nele enclausura o indivíduo.

A proposta Vygostskyana salienta uma visão prospectiva e positiva do ser humano, partindo do princípio de que toda a vida psíquica do indivíduo apresenta atitudes combativas a fim de cumprir as exigências da existência social. Assim, cada ato psíquico não teria apenas uma vinculação com o passado, mas também com o futuro da personalidade, o que se chama orientação final da conduta. Esta visão se mostra como uma exigência dialética de compreender os fenômenos em

²³ Destaque do autor

eterno movimento, descobrindo suas tendências e o porvir determinado pelo seu presente (VYGOSTSKY, 1997).

Assim, como já destacamos anteriormente, para Vygostsky não haveria diferentes leis de desenvolvimento para crianças normais ou anormais. As leis são fundamentalmente as mesmas, o que difere são as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em conjunto,

O reconhecimento de leis comuns na esfera normal e patológica é a pedra angular de todo estudo comparativo da criança. Mas estas regularidades se realizam dentro de unidade tem em um e outro caso sua expressão concreta peculiar. Ali onde estamos diante de um desenvolvimento normal, estas regularidades se realizam dentro de um conjunto determinado de condições. Ali onde enfrentamos um desenvolvimento atípico, que se desvia da norma, estas mesmas regularidades que se realizam dentro de um conjunto de condições completamente distintos, adquirem uma caracterização qualitativamente peculiar, específica que não é uma simples cópia nem uma fotografia do desenvolvimento típico da criança (VYGOSTSKY, 1997, p. 213).

Para o autor (*op. cit.*), a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência implica em considerar que o defeito a influencia duplamente. Por um lado, cria prejuízos, obstáculos e dificuldades na adaptação. Por outro, altera o equilíbrio normal, serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos de desvio e adaptação, que tendem a compensar a insuficiência e a gerar um novo equilíbrio. O desvio surge onde uma operação psicológica se faz impossível para a criança pelo caminho direto.

As idéias do autor, em texto de Barroco (2011) ao tratar das teorias do desenvolvimento distorcido, “distogênese” defendem um ponto de vista diferenciado:

as pessoas com deficiência têm um desenvolvimento que toma caminhos diferenciados, mas não distorcidos, e que, por isso, devem ter a oportunidade de traçar vias colaterais com a ajuda da escola. (...) naquilo que é central, o desenvolvimento segue o mesmo curso que o das pessoas ditas normais, pois suas mentes são formadas socialmente. Dito de outro modo, elas precisam estar inseridas em dada sociedade, internalizar os conteúdos que nela são veiculados, apropriar-se deles e empregá-los por imitação e, depois, com intencionalidade e entendimento, guardá-los numa forma de acervo, que fica em decantação e servirá de matéria prima para fazer novas elaborações ou objetivações, com as quais se expressarão. (p. 155).

É preciso ficar claro que a deficiência não se extingue, mas, como analisa Barroco (2011a),

“Daí a necessidade de lutarmos para que o talento biológico comprometido seja compensado pela apropriação de estratégias culturais que compõem as vias colaterais, não nos conformando com o que se mostra aparente e momentâneo. Embora a condição da deficiência não se extinga, na maioria dos casos, ela pode ser alterada, pois não é estática” (p. 173).

Ao que a autora destaca a necessidade de a educação exercer um vigoroso papel para que haja a compensação através de estratégias culturais que compõem as vias colaterais. Isto competiria ao coletivo vigoroso tanto na escola quanto fora dela. Assim, envolveria o fomento da continuidade dos estudos dos alunos com deficiência quanto o incentivo do fomento da atividade docente em bases científicas as quais subsidiam a prática educativa como intencional, e visa desvendar as múltiplas relações nestes fenômenos.

Para tanto, discorreremos sobre alguns dos aspectos envolvidos nos processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência, através da Educação Especial enquanto modalidade de ensino visa o público alvo em suas especificidades. Tal modalidade, conforme anteriormente citado, trazendo neste momento, as conceituações e análises propostas pela psicologia histórico-cultural.

2.3 - Ensino Especial

O Ensino especial, a despeito de serem levantadas bandeiras em prol da inclusão escolar da pessoa com deficiência, trilha o caminho da medida, no qual o laudo que define o diagnóstico da criança determinaria o destino educacional da pessoa com deficiência.

Segundo Padilha (2000) as avaliações clínicas/ institucionais realizadas em pessoas com deficiência,

(...) tem levado a simples constatação das “faltas”: sensoriais, motoras, verbais, cognitivas. Dessa forma, a escola especial atua na direção da menor resistência por que se acomoda à deficiência, ajustando seus programas aos requisitos do pensamento chamado concreto. (p. 206)

Por este motivo, a Educação Especial percorria o caminho mais curto, traduzido por um ensino mais “facilitado” no qual a preocupação com a aquisição do conhecimento seria mínima, o que foi denominado por Vygostsky (1997) como uma pedagogia menor.

O enfoque residiria na aquisição de atividades de vida diária, pequenas habilidades práticas do cotidiano, no qual não há uma preocupação ou objetivo educacional com a aquisição da leitura e escrita, ou um domínio das operações aritméticas, quer seja para alunos inscritos em instituições especializadas, quer seja para alunos com deficiência intelectual no ensino regular (VIGOTSKY, 1997; BARROCO, 2011a; TADA, 2005; FERREIRA e FERREIRA, 2004).

Esta pedagogia tem como origem a pedagogia terapêutica, que encontra suas bases no conhecimento empírico e não em bases científicas. A principal ideia de Vygostsky é de que o mesmo ensino ministrado a crianças normais fosse ministrados às crianças com deficiência, com os mesmos conteúdos e objetivos, apesar de que, para tal, se faça necessária a utilização de meios completamente diferentes, mas a essência seria a mesma (VIGOTSKY, 1997):

Não devemos nos conformar mais com uma escola especial em que se aplique simplesmente o programa reduzido da escola comum, nem com seus métodos facilitados e simplificados. A escola especial se encontra diante da tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalho próprias que respondam à peculiaridade de seus educandos (...). Se renunciarmos a noção da criança deficiente como uma semelhança diminuída da normal, indubitavelmente também devemos recusar o conceito da escola especial como uma escola comum, prolongada no tempo e com um material didático abreviado (p. 33).

Ao citar a escola especial russa, o autor (1997) destaca que a mesma encerra os alunos com deficiência em um micro mundo fechado e isolado, onde tudo se acomoda ao defeito da criança, se adaptando às insuficiências, deixando-as no isolamento, acentuando a separação com seus pares normais, culminando em uma não introdução na autêntica vida real.

O autor continua sua análise afirmando que a educação de crianças com deficiência tem desconsiderado o aspecto psíquico, sendo debilitada por tendências à comiseração e à filantropia, à morbidez e à debilidade, não tocando em aspectos vitais, inerentes ao ser humano. Fazem-se necessárias idéias ousadas e

fortalecedoras, as quais possam desencadear a perda dos limites entre a educação animal e humano, entre o adestramento e verdadeira educação.

Ao discorrer sobre a atual realidade brasileira, o que se refere ao ensino de pessoas com deficiência intelectual, em suas pesquisas, Anache (2007) afirma haver demonstrações de fracasso na tentativa de ensiná-las, independente do *lócus*, quer em instituições especializadas, quer em escolas regulares. A pesquisadora tece sérias críticas à qualidade da oferta dos serviços oferecidas a essa população, sobretudo quando se referem ao processo de aprendizagem. E prossegue afirmando a recorrência do fenômeno, havendo, na maioria das vezes, alunos que permanecem na educação por longos anos sem terem tido a oportunidade de serem alfabetizados.

Vygostsky (1997), ao abordar a questão do tempo da escolarização de crianças com deficiência, não desconsidera que, apesar de as crianças com deficiência estudarem mais, os alunos aprenderiam menos. O que de fato se caracteriza como um contra-senso, pois pelo fato da maior permanência, no caso desta clientela não é sinônimo de maiores progressos na aprendizagem. Este fato ao ser abordado pelo autor, refere-se à não desvinculação dos alunos das instituições escolares especializadas, nas quais existem longos períodos de permanência, em certos momentos, preservam terem características asilares.

Ainda em decorrência da ênfase da pedagogia terapêutica no ensino especial, com freqüência, se ouve dos educadores o discurso de que é preciso trabalhar com recursos e estratégias diferenciados, dando atenção ao "lúdico" através da utilização de brinquedos, de jogos, de vídeos, de materiais pedagógicos etc. Tal idéia procede: porém, também, existe a necessidade da utilização de tais recursos nas salas regulares (BARROCO, 2011b).

A questão principal não residiria apenas na concepção de Educação Especial, mas de educação como um todo. Segundo Vygostsky (1997) a educação deveria basear-se na noção do potencial da natureza humana, compreendendo sua unidade e integridade orgânica, considerando que os obstáculos no desenvolvimento impostos pela deficiência podem servir como mola propulsora do desenvolvimento, através das possibilidades compensatórias. Tais possibilidades poderiam ser inclusas no processo educativo como força motriz, propiciando a formação da

personalidade a partir de um novo prisma, haja vista que o ponto final da educação é a plena validação social.

Desta forma, para se promover uma educação da criança mentalmente retardada

(...) é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a que tropeça e que deriva esta insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída apenas de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança (VIGOTSKY, 1997, p.134).

Em relação à modalidade de ensino, aponta-se uma tendência de aproximação da escola especial com a escola regular, partindo do princípio de que o que a criança com deficiência necessita é a mesma educação ministrada à criança normal, porém com métodos particulares para alcançar os mesmos objetivos. Nisto residiria a relevância das instituições especializadas. Desta forma, as crianças com deficiências poderiam, através da escola, desenvolver o pensamento, o qual, caso estivesse abandonada à própria sorte, ela não faria (BARROCO, 2011b; TADA, 2005; VIGOTSKY, 1997).

E justamente por este motivo é apoiada a inserção dos alunos em classes heterogêneas, pois, tradicionalmente, selecionam-se grupos escolares pelo nível de desenvolvimento mental, supondo que formariam os melhores grupos. A diversidade possibilita a colaboração coletiva e a comunicação entre os diferentes níveis (VIGOTSKY, 1997), considerando o conceito discutido anteriormente de zona de desenvolvimento proximal.

Na verdade, se proporia a Educação Especial, o que Padilha (2000) apresenta como uma análise das relações, das interações e das interlocuções bem como, de acordo com Ferreira e Ferreira (2004) da necessidade de ressignificar as relações de existência concreta destes alunos no âmbito da prática e dos discursos da escola e na escola. Por esta razão, a experiência acumulada tanto pelo conhecimento quanto pela prática da Educação Especial, de cunho terapêutico,

pouco poderia contribuir por basear-se em concepções e perspectivas teóricas distintas.

Ao que Barroco (2011a) acrescenta em se considerar o desenvolvimento da criança atrasada como um processual e vislumbrar, além do treino de suas funções básicas. Seria necessário, segundo Ferreira e Ferreira (2004), um plano de desenvolvimento escolar que buscase o máximo de desenvolvimento de cada aluno,

Para não se cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas socializar o aluno com deficiência e para que se possa desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tem como referencia a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno dentro da meta geral colocada (FERREIRA E FERREIRA, 2004, P.39-40).

Faz-se necessário, desta forma, delimitar as esferas de atuação e das atribuições do Ensino Regular e da Educação Especial, haja vista que a inclusão escolar não nega a implicação de nenhuma delas conforme pontuado por Machado (2009):

Os professores especializados não são responsáveis pelo ensino escolar, tampouco os professores do ensino regular o são pelo ensino especializado. É a Educação Especial – entendida como atendimento educacional especializado – que garante as condições de o aluno com deficiência acessar o ambiente escolar (p. 20).

Para que a escola possa responder ao compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas diferentes é preciso alterar o delineamento curricular e metodológico, estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor. Existem momentos em que as SRM inexistem ou são instaladas em outras escolas, o que dificulta ações articuladas. Existem, ainda, atuações complementares como professores itinerantes o que ainda se constitui uma base insatisfatória para mudanças do trabalho docente na sala regular (GOÉS, 2004).

Para que o ambiente escolar favoreça o processo de inclusão escolar, Figueiredo (2010) elenca as seguintes características:

- Intercâmbio entre membros do corpo docente;

- Comunicação aberta entre gestor e professor;
- Reconhecimento e valorização do trabalho docente;
- Suporte social entre profissionais da escola;
- Reflexão e revisão constante das práticas educacionais;
- Apoio a projetos inovadores;
- Identificação e valorização das características e necessidades do aluno;
- Ambiente acolhedor e interativo entre os alunos;
- Interação entre família e escola;
- Acolhimento de dúvidas e questionamentos dos professores;
- Crença no sucesso do trabalho de inclusão;
- Disseminação do conhecimento atualizado sobre o processo de ensino-aprendizagem e estratégias educacionais inclusivas.

Fleith (2011) salienta que “criar condições para operacionalização da nova política de Educação Especial e promoção de uma educação inclusiva” é tarefa de todos os atores escolares, inclusive do psicólogo escolar “que não deve adotar uma postura alienada frente a esse movimento social e educacional” (p.34).

Mas, em pesquisa desenvolvida por Johnson (2011), foi verificado que muitos profissionais da psicologia escolar tem se isentado de responsabilidade quanto ao processo de inclusão escolar. O que, para a autora, estaria relacionado à falta de informações sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, ainda em sua formação inicial, em concordância com a análise de Tada (2009). Sendo, portanto necessário, que estes profissionais atuem no processo de inclusão.

Destacamos, nesta seção, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da Educação Especial e o quanto a necessidade do engajamento de toda a comunidade escolar é importante para que o aluno com deficiência possa ser humanizado. Vamos, a seguir, apresentar os caminhos percorridos para compreensão de como o AEE tem contribuído para o processo de escolarização de alunos com deficiência em uma das escolas públicas estaduais do município de Porto Velho, Rondônia.

3. METODOLOGIA

A compreensão dos processos educacionais perpassa um viés teórico, visão de homem, desenvolvimento humano, aprendizagem, concepção de deficiência, concepção de escola, processos de escolarização, bem como as relações sociais dentro da escola, através da mediação da aprendizagem, como também das relações sociais da instituição escolar com a comunidade e seus mantenedores e esferas de gestão na educação pública, cujos aspectos foram elencados nos capítulos anteriores.

Ao nos atermos, nesta pesquisa, à inclusão escolar de crianças com deficiência, temos observado que esta tem sido uma bandeira levantada por muitos segmentos durante décadas. Contudo, estes conceitos vêm carregados de diferentes compreensões e práticas, em seu cotidiano, os quais levam consigo a sua história, valores e conceitos originados em paradigmas anteriores ao da inclusão. Estas idéias não se extinguem por completo, mas se perpetuam, se mesclam e permanecem, de certa forma, coexistindo com o paradigma de inclusão.

A fim de nos aprofundarmos na compreensão do fenômeno, propusemos estudar o cotidiano do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, serviço primordial de subsídio à inclusão escolar. O AEE envolve os alunos com deficiência, da própria escola ou, em algumas circunstâncias²⁴, de escolas vizinhas bem como o corpo de profissionais atuando em diferentes segmentos funcionais, quer como docente, quer como técnico ou gestor.

Desta forma, cada escola interpreta e executa as leis que a regulamenta – que são comuns a todas as escolas – de acordo com sua composição de estrutura física, de seus recursos humanos em diferentes papéis e de acordo com o contexto e comunidade que se insere.

Detendo-nos ao fator humano, consideramos que cada funcionário, em cada função, imprime marcas pessoais na execução das políticas públicas educacionais nos serviços educacionais oferecidos. Todas estas peculiaridades e as vinculações

²⁴ No caso de a escola não possuir SRM, o aluno poderá receber o AEE em escola mais próxima que ofereça tal atendimento.

estabelecidas com cada aluno e cada família tece uma imensa rede onde cada ator representa um de seus fios.

3.1 - Abordagem metodológica

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa pelo fato de quisermos compreender como o AEE tem contribuído para o processo de escolarização dos alunos com deficiência em uma das escolas públicas de Porto Velho-RO, considerando sua clientela e os profissionais envolvidos direta ou indiretamente neste serviço.

De acordo com André (2007), a pesquisa qualitativa ou naturalística é aquela que

[...] não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (p.17).

Alguns autores utilizam o termo “investigação qualitativa”, como é o caso de Bogdan e Biklen (2006), que apresentam cinco características básicas que configuram esse tipo de investigação e que apresentamos já relacionados aos procedimentos desta pesquisa: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado; analisa os dados de forma indutiva sem buscar a confirmação de hipóteses construídas previamente; e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador, refletindo uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos.

Dentre as pesquisas qualitativas, optamos pelo Estudo de Caso por representar a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle dos acontecimentos e quando o

foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Tem como peculiaridade permitir uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas com a peculiaridade de uma ampla variedade de evidências (YIN, 2010).

No contexto educacional, quando se opta pela realização de um estudo de caso, este precisa se configurar num caso que se destaque numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Como afirmam Lüdke e André (2004, p. 17),

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

Yin (2010) aponta como três os princípios do Estudo de Caso: a utilização de múltiplas evidências, sua reunião formal e encadeamento entre elas. O autor aponta como fonte de dados, os documentos, os registros em arquivo, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefatos físicos.

Nesta pesquisa, foram utilizados como instrumento para coleta de dados: entrevistas individuais gravadas em áudio; observação participante na sala de atendimento educacional especializado; diário de campo e análise documental.

3.1.1 - Diário de campo

Registramos no diário de campo tudo aquilo que aconteceu no processo de coleta de dados, para que pudéssemos ter uma melhor compreensão sobre o fenômeno estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, foi registrada a minha impressão, como pesquisadora, da SRM e da escola, a forma como as entrevistadas receberam a pesquisadora, os encontros que foram desmarcados em função de ausência dos alunos por diferentes motivos, período de formação da professora da

Sala de Recursos, programações gerais da escola – reuniões de pais, semana de avaliação bimestral, conselho de classe ou eventos não programados²⁵.

3.1.2 - Entrevista individual gravada em áudio

Com vistas a compreender como os profissionais analisam o AEE, realizamos a técnica de entrevista pelo fato de permitir que cada participante da pesquisa fale livremente sobre o tema proposto com base em suas informações, tendo o pesquisador o papel de escuta, estimulando o fluxo natural das informações (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ao optarmos por gravá-las em áudio, visamos à possibilidade de rever os dados coletados e transcrevê-los na íntegra, o que nos possibilitaria uma análise mais consistente das informações dadas, permitindo que se reviva os fatos ocorridos durante a entrevista (QUEIRÓZ, 1991). Isto faz que a pesquisadora tenha maior liberdade para prestar atenção ao relato bem como as expressões não-verbais registradas após o término da entrevista, para que se tenha uma melhor compreensão dos acontecimentos.

A entrevista constitui-se como uma das mais importantes fontes de informação para um Estudo de Caso, sendo necessário seguir a própria linha de investigação. Em um Estudo de Caso, elas podem ser conduzidas de três formas: de forma espontânea, focada ou estruturada. Nesta pesquisa, foi utilizada a entrevista focada, que acontece de maneira espontânea e informal, mas seguindo um conjunto de perguntas (YIN, 2010), as quais foram realizadas com a professora da SRM (Apêndice 3, p.147) e com os demais participantes (Apêndice 4, p. 148) descritos no Quadro 9, p. 74.

As entrevistas aconteceram em diferentes locais, à maioria na SRM: outras, porém foram feitas na secretaria da escola, na sala de professores, na sala da direção, na sala da coordenação pedagógica, na biblioteca e na sala da orientação educacional. Isso aconteceu pelo fato de as mesmas terem acontecido conforme a

²⁵ Eventos pontuais como falta de água ou merenda, eleições sindicais, funerais.

disponibilidade tanto do participante quanto dos locais. As entrevistas duraram em média de 20 a 40 minutos.

Em nossa pesquisa, as informações coletadas por esse instrumento de pesquisa encontram-se disponíveis na íntegra no CD anexo, e alguns trechos serão apresentados com maior recuo, fontes e espaços reduzidos na Seção 4, de análise e discussão dos fatos, indicando que o diálogo ali apresentado consiste numa transcrição fiel do que fora gravado em áudio, sendo reproduzidos vícios de linguagem, risos e pausas representadas por reticências. Há, também, algumas anotações referentes às expressões não-verbais dos participantes, como risos ou exclamações registradas no decorrer do texto. A importância desse registro encontra-se no fato de nos possibilitar uma melhor compreensão do enunciado do outro (BAKHTIN, 1992 a; b).

3.1.3 – Observação participante

A observação participante realizou-se na SRM e nas salas de aula onde os alunos com deficiência estão inclusos, para que possamos ter um contato com o cotidiano dessa modalidade de ensino, permitindo-nos uma aproximação com o fenômeno pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, realizamos 27 observações - 12 individuais e 15 atendimentos coletivos²⁶, conforme descrição no quadro 05.

QUADRO 5 – Quadro de Observações do AEE (continua)

NOME	TIPO DE ATENDIMENTO	TURNO DO ATENDIMENTO	ATENDIMENTOS OBSERVADOS
Bárbara	COLETIVO	MANHÃ	05
Ellen	COLETIVO	MANHÃ	05
Ingrid	COLETIVO	MANHÃ	05
Leandro	INDIVIDUAL	MANHÃ	05
Máira	COLETIVO	MANHÃ	05
Douglas	INDIVIDUAL	NOITE	03
Eli	COLETIVO	MANHÃ	05

²⁶Os atendimentos coletivos não seguiram um padrão rígido, por serem executados no mesmo turno de aula. Pelo fato de serem alunos de 2º ano, o atendimento acontece em duplas, trios ou quartetos. Apenas os dias da semana são fixos, sendo realizado pelo menos um atendimento semanal, podendo haver dois, de acordo com a rotina da escola e da SRM.

QUADRO 5 – Quadro de Observações do AEE (continuação)

Lane	COLETIVO	MANHÃ	05
Simone	INDIVIDUAL	NOITE	Não houve observações ²⁷
Edson	INDIVIDUAL	MANHÃ	04

3.1.4 - Análise documental

Buscamos acesso a todos os documentos sobre AEE na escola e na Secretaria de Educação, bem como documentos produzidos pela professora do AEE e pelas professoras que encaminharam os alunos com deficiência para o AEE; considerando a definição de documento de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000), como qualquer registro escrito, que possa ser usado como fonte de informação.

A documentação é um tipo de informação que pode assumir muitas formas e deve ser o objeto de planos explícitos da coleta de dados, considerando documentos como cartas, memorandos, outros tipos de correspondências, avisos, agendas, minutas de reuniões e relatórios, documentos administrativos, estudos ou avaliações formais, recortes de jornal, reportagens ou informativos de determinadas comunidades. Tais registros não podem ser considerados como registros literais dos eventos, deve se atentar à validade do documento. (YIN, 2010). Consultamos legislações (Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Notas Técnicas) federais, estaduais, documentos de censo escolar, documentos internos da escola, manuais pertinentes ao assunto pesquisado.

3.2 - Cenário da Pesquisa

Para atingir nosso objetivo, fizemos um levantamento junto à SEDUC, onde fomos informadas de que no ano letivo de 2010, havia 34 Salas de Recursos Multifuncionais, neste município, cadastradas no MEC. Algumas delas ainda em fase de implantação, outras aguardando profissional especializado ou espaço físico para implantação.

²⁷ Durante a realização da pesquisa, a aluna não compareceu ao AEE, conforme a agenda da SRM.

Objetivando observar a continuidade e a possível vinculação de tal atendimento à rotina escolar, buscamos a escola que tivesse o seu funcionamento ofertado de forma contínua por, pelo menos, cinco anos. Dentro deste perfil, identificamos apenas uma instituição escolar, excluindo as demais. Assim, desenvolvemos esta pesquisa nesta escola pública da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio, que aqui denominaremos de Escola Azul, com autorização do Secretário Estadual de Educação e da diretora da escola (Apêndice 1 e 2, p.148 e 149). A coleta de dados na escola foi no período de agosto a novembro/2011.

3.2.1 Escola

As aulas iniciaram-se tardiamente, em relação às outras escolas, devido reformas nas instalações físicas, que ocorreram com o funcionamento parcial da escola até que se findassem as reformas. Apesar disso, no cronograma das obras, a SRM foi deixada para ser o último local de entrega, não sendo possível sequer adentrar na mesma. Pelo mesmo motivo, não havia acesso à sala da Direção.

A Escola Azul foi inaugurada em 1990, construída em um bairro de invasão no município de Porto Velho-RO, devido à grande concentração de população em fase estudantil. Construída inicialmente com 10 salas de aulas, no ano de 1992, foram acrescentadas mais 10, quantitativo que permanece até os dias atuais.

O bairro onde a escola se localiza faz parte da zona leste, onde se concentram os maiores níveis de criminalidade e de população de baixa renda. A maioria dos alunos e funcionários da escola reside no próprio bairro. A família dos alunos é constituída por genitores jovens, com idade variando entre 30 a 40 anos, com três a quatro filhos. Em termos profissionais, os pais são trabalhadores braçais e autônomos, e as mães, empregadas domésticas. Os alunos da EJA, em sua grande maioria, trabalham e estudam pela necessidade de escolaridade.

Em relação à comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Azul descreve: (...) a maioria tem uma **família desestruturada**²⁸ tanto no

²⁸ Destaque nosso.

aspecto financeiro quanto afetivo e isso interfere de maneira parcial no processo de ensino e aprendizagem (...). O nível cultural do nosso alunado é **bastante rudimentar**. A **conscientização dos pais é mínima** com relação à **formação educacional e moral de seus filhos**, em consequência disso a intenção dos mesmos com a escola é mínima, mantendo uma postura ausente e omissa não conhecendo o dia a dia de seu filho no ambiente escolar, enfim não exigem e não acompanham o trabalho pedagógico.

Preocupa-nos essa descrição por apresentar uma concepção de família a qual a responsabiliza pelas dificuldades diversas, bem como generaliza-as. Estabelecendo um conceito padronizado e preconceituoso diante da realidade, sem que haja um contato com estas famílias. Sendo severo julgamento de que as famílias não se preocupam com a escolarização de seus filhos, desconsiderando que as mesmas, durante o seu dia-a-dia encontram, em meio a rotina de trabalho, tempo para matrículas e presenças de seus filhos na escola e sua grande maioria, passa grande parte do dia nos trabalhos, e não existem formas descritas da maneira pela qual se mensurou a ausência de envolvimento e acompanhamento parental.

Tal tipo de concepção de família tem se fundamentado na Teoria da Carência Cultural foi criticada por Patto (1999) na década de 1980 e por pesquisadores da Psicologia Escolar Crítica na atualidade.

Quanto a oferta das modalidades de ensino, inicialmente, a escola oferecia apenas séries iniciais do Ensino Fundamental, expandindo sua oferta para Séries Finais e Ensino Médio. No Quadro 5, podemos verificar a modalidade de ensino por número de alunos atendidos em 2011, época da pesquisa e, no Quadro 6, apresentamos as modalidades de ensino por turno. Ao todo, são 60 turmas distribuídas nos três turnos.

QUADRO 6 - NÚMERO DE ALUNOS POR MODALIDADE DE ENSINO DA ESCOLA AZUL NO ANO LETIVO DE 2011 (continua)

MODALIDADE DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	365
Séries Finais do Ensino Fundamental	890
Ensino Médio	186
EJA – Fundamental/Séries Iniciais	133

QUADRO 6 - NÚMERO DE ALUNOS POR MODALIDADE DE ENSINO DA ESCOLA AZUL NO ANO LETIVO DE 2011 (continuação)

EJA – Fundamental/Séries Finais	208
EJA – Médio	329
TOTAL	2111

QUADRO 7 – TURNO E MODALIDADES DE ENSINO OFERECIDAS PELA ESCOLA

TURNO	MODALIDADES OFERECIDAS
Manhã	Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Séries Finais
Tarde	Ensino Fundamental - Séries Finais Ensino Médio
Noite	Ensino Médio – regular Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio

O processo avaliativo da escola consiste em avaliação contínua e cumulativa, média bimestral 6,0 – a qual compõe uma média anual, caso o aluno não alcance, irá para exame final, será aprovado caso obtenha nota 5,0. A escola faz o processo de recuperação e para ser aprovado o aluno precisa alcançar a média 6,0.

São descritos como serviços pedagógicos, subsidiando os processos de ensino e aprendizagem oferecidos pela escola a Orientação Escolar, a Coordenação Pedagógica, a Biblioteca, a Sala de Leitura, a Sala de Recursos, o Laboratório de Informática, a Videoteca e o Conselho de Classe.

Fazem parte do subsídio das ações pedagógicas os seguintes projetos de formação continuada: Clima Escolar, Estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Projeto Escolar, Projeto Interdisciplinar, Sessões de Estudo, Sistema de Recuperação, Avaliação de Leitura e Escrita.

Está descrito no PPP que precisam ser melhorados os seguintes pontos:

- Discussão sobre avaliação;
- Integração dos alunos em atividades que despertem solidariedade, ética, compromisso e menos indisciplina;
- Índice de reprovação dos alunos do 6º ano;
- Funcionários avaliarem e medirem o resultado de seu trabalho;
- Melhoria da biblioteca, fonte de informação e aprendizagem dos alunos, como recursos didáticos;

- Leitura e interpretação dos alunos do 6º ao 9º ano do 2º turno.

Como aspectos positivos já alcançados pela escola, o PPP destaca:

- Diminuição dos índices de evasão;
- Uso do laboratório de informática e videoteca – motivação para os alunos e funcionários;
- Manutenção do meio-ambiente;
- Plantão pedagógico – informações às famílias sobre o desempenho escolar de seus filhos;
- Projeto recreio – brincadeiras durante o horário de intervalo;
- Aquisição de material pedagógico: jogos esportivos, mesa de ping-pong.
- Trabalho social.

Quanto aos recursos humanos, no ano letivo de 2011, a escola contava com um quadro funcional composto por 136 servidores públicos, como descrito no Quadro 8.

QUADRO 8- QUADRO FUNCIONAL DA ESCOLA AZUL

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Direção	01 (um)
Vice-direção	01 (um)
Coordenação Pedagógica	02 (dois)
Orientação Educacional	02 (dois)
Professor	86 (oitenta e seis)
Agente de Portaria	03 (três)
Agente de Saúde	02 (dois)
Auxiliar de Secretaria	07 (sete)
Auxiliar de Biblioteca	03 (três)
Limpeza	09 (nove)
Inspetor	06 (seis)
Laboratório de Informática	02 (dois)
Merendeira	06 (seis)
Tele-sala	03 (três)
Reprografia	01 (um)
Sala de Leitura	01 (um)
Sala de Recursos	01 (um)
TOTAL DE FUNCIONÁRIOS	136

A escola conta com uma infra-estrutura composta, além das 20 salas de aula, dos seguintes ambientes: 01 videoteca, 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 sala de atendimento de agentes de saúde, 01 secretaria, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 quadra coberta, 01 pátio coberto, 01 sala dos professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de orientação, 01 pequeno auditório, 01 cozinha e 01 refeitório.

O prédio é uma construção de alvenaria, coberto com telhas de barro, forro de policloreto de polivinila (PVC), piso de cimento com granito e portas de madeira. A escola apresenta, na estrutura física, visíveis reformas efetuadas no decorrer dos anos. As paredes encontram-se pintadas de tons variáveis de cores marrom²⁹, o que faz com que o prédio tenha aspecto pouco atraente, pois o chão, apesar de varrido, por todo o prédio observamos poeira nas paredes, e nos lugares mais altos, algumas teias de aranha.

Quanto à provisão financeira, a escola é mantida por recursos federais e estaduais depositados em conta bancária da Associação de Pais e Professores (APP). Os recursos são utilizados de acordo com os objetivos estabelecidos pelo projeto financeiro da escola. Sua aplicação acontece de acordo com as necessidades prioritárias, exceto o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cujo investimento depende de um plano de melhoria, o Projeto Melhoria da Escola (PME), construído pela comunidade escolar. Os programas de provisão financeira dos quais a escola participa são:

- Programa de Apoio Financeiro (PROAFI) - destina-se à aquisição de material de limpeza, material pedagógico, material de expediente e reparos no prédio;
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – 40% dos recursos são destinados à aquisição de material permanente e 60% destinado à aquisição de material pedagógico, de expediente e limpeza;
- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) – merenda na escola;

²⁹ Essa cor da pintura é padronizado em todas as Escolas da Rede Estadual de Ensino.

- Projeto Melhoria na Escola (PME) – utilizado para realizar ações pedagógicas como realizações de cursos e aquisição de material pedagógico;
- EJA/MERENDA – aquisição de merenda escolar para alunos do Ensino Fundamental da EJA.

3.2.2 Sala de Recursos Multifuncionais

A SRM da Escola Azul funciona desde 2005 com a mesma professora, atendendo o público-alvo da Educação Especial de sua escola, além de dois alunos de duas outras escolas aqui denominadas de Escola Verde e Escola Amarela localizadas em bairros adjacentes.

No seu início, tratava-se de um projeto de reforço escolar para alunos “especiais³⁰”. Atualmente funciona no espaço da antiga cozinha da escola, possuindo, inclusive, alguns dos azulejos da época, localizada entre o pavilhão administrativo, a quadra de esportes e o pátio da escola.

A sala possui o mobiliário e material didático e pedagógico adquirido pela própria escola, alguns com objetivos específicos da própria SRM e outros remanejados de outros setores, conforme a necessidade; possuindo também todos os materiais pedagógicos e mobiliários enviados pelo MEC, descritos no Quadro 2, na seção 01 desta dissertação.

Existem, na sala, algumas carteiras coloridas, enviadas pela SEDUC, idênticas às das salas regulares de séries finais e três armários. O armário maior contém jogos e materiais pedagógicos. No outro armário ficam os livros, as cartilhas, os manuais e os materiais de curso de formação dos quais a professora participou, e um armário pequeno, onde guardam materiais pedagógicos e tecnológicos (aparelho

³⁰ No ano de 2005, o público alvo da Educação Especial era bem mais amplo do que o atualmente, envolvia ainda dificuldades e distúrbios de aprendizagem prescritos na legislação em vigor na época.

de som, *scanner*, DVD), as fichas e registros dos alunos bem como as atividades realizadas no dia a dia.

Os computadores enviados pelo MEC, apesar de terem chegado há certo tempo, ainda não tiveram os programas instalados, por se tratar de fornecedores diferentes.

A instalação elétrica da sala é precária, as tomadas têm alguns fios expostos. A televisão da escola, que fica com a tela voltada para o pátio, fica dentro da SRM, o que faz com que nos períodos em que está ligada, o barulho se concentre na sala. Além disso, o depósito da escola fica dentro dessa sala. Isto acontece, pelo fato de ser um lugar “seguro” e acima de “suspeitas”, e demonstra também o baixo fluxo de atendimentos, em relação as outras salas ou a sala da direção, por estarem sujeitos a furtos e arrombamentos do patrimônio da escola.

Está prevista a construção de um banheiro com acessibilidade, com saída para o pátio da escola, anexo à sala.

A manutenção da SRM em relação à organização da sala e da limpeza é de responsabilidade da professora, a qual também é responsável pelo contato com os professores e com as famílias dos alunos encaminhados para esse serviço especializado. É ainda de responsabilidade da professora de AEE, arquivo das pastas dos alunos, a qual contém as fichas dos alunos contendo registro das atividades, relatórios e dados pertinentes aos tratamentos – caso faça algum, e a frequência. Estes dados não ficam na pasta geral do aluno na Secretaria da Escola, onde apenas consta a duplicidade da matrícula, sendo que as demais informações deva se recorrer a professora de AEE.

Nos registros das SRM, constam dados de todos os alunos que passaram por ela desde o início de seu funcionamento. No projeto da sala, consta ainda, como público-alvo do atendimento, alunos com dificuldade de aprendizagem³¹ com uma proposta de uma estrutura de atendimento individual ou em pequenos grupos, por meio de recursos audiovisuais, jogos pedagógicos de incentivo à leitura e à escrita bem como material didático especializado.

³¹ No documento analisado não há definição de dificuldades de aprendizagem.

Como critério de inserção no atendimento especializado, exige-se como pré-requisito a matrícula no ensino regular e ser encaminhado pelo professor, e, em um segundo momento, encaminhado a uma avaliação psicopedagógica, a qual não se explicita por quem será realizada.

O plano contém ainda as atividades a serem desenvolvidas no AEE, elencadas como: libras a alunos com surdez, ensino de língua portuguesa escrita, ensino de informática e orientação e ensino para aluno com baixa visão, ensino de atividade de vida autônoma e social, orientação de atividades de enriquecimento curricular para alunos com deficiência intelectual e alunos com distúrbios de aprendizagem com déficit de atenção.

No plano da SRM, encontram-se alguns anexos os quais possibilitam uma compreensão do tipo de serviço educacional ali executado:

- Plano de aula diário contendo objetivo, conteúdo e avaliação;
- Freqüência contendo data, carga horária e atividade desenvolvida;
- Roteiro de Avaliação Diagnóstica e Formativa;
- Quadro de Alunos com nome e data de nascimento, série e turma e tipo de necessidade educativa especial;
- Quadro de horário de atendimento;
- Fichas individuais;
- Relatório Semestral;
- Termo de Responsabilidade;

3.2.3 Participantes

Participaram desta pesquisa a professora de AEE, a diretora, duas coordenadoras pedagógicas, duas orientadoras educacionais, a secretária, quatro

professoras das séries iniciais e três professoras das séries finais. Três entrevistadas eram de duas outras escolas, conforme apresentado no Quadro 8. Para tanto, inicialmente, entramos em contato com as participantes, a fim de averiguar seu interesse em participar desta pesquisa e, mediante a manifestação positiva em colaborar, apresentamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 2, p.149), agendando data, local e horário para o início da coleta dos dados.

QUADRO 9- CONHECENDO OS PARTICIPANTES³²

NOME	FUNÇÃO	ESCOLA
Caroline	Professora da Sala De Recursos	Azul
Florinda	Diretora	Azul
Eliane	Coordenadora Pedagógica	Azul
Sandra	Orientadora Educacional	Azul
Veronica	Secretária	Azul
Iracema	Professora de Séries Iniciais	Azul
Edna	Professora de Séries Iniciais	Azul
Amélia	Professora de Séries Iniciais	Azul
Maria	Orientadora Educacional	Amarela
Amanda	Coordenadora Pedagógica	Verde
Laura	Professora de Séries Iniciais	Verde
Flora	Professora de Português-Séries Finais	Azul
Fabiana	Professora de Português- Séries Finais	Azul
Camila	Professora de Matemática -Séries Finais	Azul

Como nosso foco é a sala de AEE, buscamos informações sobre formação inicial e continuada somente de Caroline e não das demais participantes da pesquisa. Com elas, centramos nossa atenção nas informações sobre sua parceria com a professora da SRM. Ouvimos também a equipe técnica e a secretária da escola por considerar que estão envolvidas, de alguma forma, com a SRM.

A professora de AEE relatou que se formou em Pedagogia, há sete anos e que fez pós-graduação em Gestão Escolar. Na área de Educação Especial, no ano letivo de 2011, participou da formação em Braille, Práticas Educacionais de Atendimento ao aluno com Altas Habilidades e Superdotação, bem como participou da Oficina de Robótica e Encontros de Estudos promovidos pelo NAAH/S.

³² Todos os nomes são fictícios.

No ano de 2010, Caroline recebeu duas capacitações em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - Nível I e Nível II, Braille e Soroban, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Práticas Pedagógicas em Altas Habilidades. Participou também mensalmente do Plantão Institucional em Educação Inclusiva promovido pela Representação de Ensino e do grupo de estudos docentes do NAAH/S-SEDUC.

Nos anos anteriores realizou cursos na área de Autismo, Deficiência Mental, Mobilidade Reduzida, Altas Habilidades. Kursou uma Pós-Graduação à distância promovida pelo Ministério da Educação na área de Educação Especial. Realizou ainda cursos de informática, e dois cursos de 300 horas: Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR) e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). De acordo com Caroline, desde que se tornou a professora de AEE, realizou até o momento cerca de vinte capacitações, sendo a maioria organizada e executada pela Secretaria de Educação.

Os alunos matriculados nesta SRM, na época da coleta de dados tinham como diagnósticos: 04 alunos com Deficiência Intelectual (DI), 02 alunos com Deficiência Intelectual e Deficiência Visual, 01 aluno com Deficiência Auditiva (DA) e 03 alunos com outras³³ necessidades (Dislexia, Transtorno Neurológico e discaulculia e Dificuldade de Aprendizagem). Constam como alunos matriculados na mesma, seis alunos identificados com Altas Habilidades (AH) que são acompanhados indiretamente pela professora, por participarem de oficinas promovidas pela SEDUC, nas áreas de Robótica, Xadrez e Imagem e Vídeo, sendo os mesmos matriculados também nas Séries Finais do Ensino Fundamental da Escola Azul. Conforme dados fornecidos pela professora de AEE, e contidos no Projeto da SRM, foram dez alunos atendidos no segundo semestre, conforme descrito no Quadro 10.

QUADRO 10 - Quadro de alunos matriculados na SRM no ano letivo de 2011 (continua)

NOME	IDADE	SÉRIE	NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL	ESCOLA
Bárbara	15	2º ano	DI; Dificuldade na fala	Azul
Ellen	24	2º ano	DI e DV – Baixa visão	Azul

³³ Não são público alvo da Educação Especial, porém são eventualmente atendidos até que se “feche” o diagnóstico médico e avaliação educacional por parte da professora de AEE.

QUADRO 10 - Quadro de alunos matriculados na SRM no ano letivo de 2011 (continuação)

Ingrid	14	6º ano	Transtorno neurológico - discalculia, Disgrafia	Azul
Leandro	13	6º ano	Dislexia	Amarela
Maíra	20	2º ano	DI	Azul
Douglas	17	6º ano	DI e DV – baixa visão	Azul
Eli	11	2º ano	DI - F 71.034	Azul
Lane	11	5º ano	DI- moderado	Azul
Simone	13	5º ano	DA - uso de aparelho	Azul
Edson	10	2º ano	Dificuldade de aprendizagem	Verde

Nos registros da SRM, constam além destes alunos, mais 12, os quais evadiram-se (desistiram da escola, não têm condições de ir para a SRM por ser no horário contrário do ensino regular) ou foram transferidos da escola, ou optaram por não freqüentar o AEE. Foi relatado que a SRM da escola já chegou a ter de 25 a 30 alunos matriculados, reduzindo sensivelmente com a expansão do Programa de Implantação de SRM do Governo Federal, que teve início em 2008, o qual viabilizou que a Rede Municipal de Ensino implantasse o serviço nas adjacências, tendo a comunidade outras possibilidades de matrícula em AEE.

3.3 – Procedimentos para análise dos dados

Ao analisar os dados coletados através dos diferentes tipos de evidências, construímos um conjunto de categorias descritivas, tendo como base nosso referencial teórico, como orientam Lüdke e André (1986). Sendo assim, agrupamos nas seguintes categorias:

- Formação inicial e continuada na área de Educação Especial e suas implicações na prática docente
- Inclusão... Do que é próprio do AEE e o que é da educação regular – Cada um no seu quadrado, e ambos compõem o tabuleiro do xadrez

³⁴ F71.- Retardo mental moderado: Amplitude aproximada do QI entre 35 e 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos). Provavelmente devem ocorrer atrasos acentuados do desenvolvimento na infância, mas a maioria dos pacientes aprende a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais e adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas. Os adultos necessitarão de assistência em grau variado para viver e trabalhar na comunidade. Fonte: <http://www.unimedcg.com.br/unimed2005/cid10.html>.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção serão apresentados e discutidos os dados coletados nas quatro categorias definidas de acordo com nosso referencial teórico como explicitamos no capítulo anterior.

4.1. Formação Inicial e Continuada na área de Educação Especial e suas implicações na prática docente

A reflexão sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos de escolas regulares nos remete a buscarmos uma compreensão sobre a formação, na área da Educação Especial, dos profissionais de educação envolvidos no processo de inclusão escolar. Diante deste aspecto e pelo fato de a atuação ser proposta oficial (BRASIL, 2008a; 2008b; 2009; 2010a; 2010b; 2011a; 2011c) articulada coletivamente entre os atores escolares, consideramos pertinente pontuar a formação inicial e continuada dos entrevistados nesta pesquisa.

Estes, ao receberem suas formações, tanto a inicial quanto a continuada, possuem uma visão de homem, educação, deficiência e influências epistemológicas originadas de duas grandes tendências pedagógicas predominantes nas formações: a Escola Nova e a Pedagogia das Competências, ambas defendem, segundo Facci (2007), uma visão pouco ativa do docente no processo de desenvolvimento psicológico. Considerando que, para Vigotsky (1995), a aprendizagem promove o desenvolvimento psíquico, destaca-se a relevância da atuação docente.

Apresentaremos, então, esta categoria separada por atuação profissional, de forma a construirmos subsídios para compor a análise proposta.

4.1.1 - Formação Inicial e Continuada da Professora da Sala de Recursos

A legislação (BRASIL, 2010) não aborda os pré-requisitos quanto à formação inicial do professor de Sala de Recursos Multifuncionais. Explicita que o referido

docente passe por processos de formação continuada nas especificidades da Educação Especial, sem especificar quais seriam, sua duração e quantidade. Deixa dúvida também a quantidade de docentes responsáveis pelo AEE, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de este profissional ter formações nas áreas de: Deficiência Intelectual, Auditiva, Visual, Múltiplas, TGD e Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, acreditamos na necessidade de se ter professores especializados em cada uma destas áreas atuando na SRM para que possam, de fato, atender as especificidades destes alunos.

Em nossa prática profissional, observamos que na Rede Estadual de Ensino, geralmente existe um ou dois professores por SRM: no caso da Escola Azul, há apenas uma profissional. Isso faz com que se requeira do mesmo profissional conhecimentos de LIBRA, Braille, Soroban, atividades de vida autônoma (higiene e alimentação), da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva, dentre outros, conforme descrito no Decreto do AEE (Brasil, 2008a).

Indagada sobre sua formação para atuar na SRM, temos o registro do seguinte diálogo:

D: E... Pra você como que aconteceu sua formação pra você atuar aqui, no Atendimento Educacional Especializado?

C: Tipo... Pegada à laço.

D: Foi pega à laço?

C: Tipo assim né, eu... Precisavam de alguém para começar o curso e como eu já tinha dois alunos na minha turma no CA³⁵, a diretora já mandou direto meu nome, perguntou se eu queria fazer esse curso, essa experiência...

D: Qual foi o primeiro curso?

C: De Deficiências Múltiplas e Deficiências Mentais. E...aí eu fui, fazer!

Contra-pondo-se o histórico da SRM e da professora Caroline, podemos facilmente relacionar as formações as quais a mesma recebeu e a sua forma de atuação no AEE. Caroline atuava inicialmente em um projeto de reforço escolar da própria escola, o qual posteriormente culminou em transição para SRM, principalmente pelo fato de a Educação Especial, na época, contemplar alunos com

³⁵CA – Classe de Aceleração de Aprendizagem.

Dificuldade de Aprendizagem. Chama nossa atenção ela dizer ter sido “pegada a laço” pelo fato de estar atendendo dois alunos com deficiência, o que indica que o critério de formação na área ter sido negligenciado. Mas quando analisamos os documentos norteadores da SRM (BRASIL, 2010b), está posto que é de responsabilidade da escola a provisão de professor especializado.

Acreditamos que as escolas têm encontrado dificuldade para indicar professor especializado na área da Educação Especial de seu quadro de funcionários pelo motivo de que, historicamente, os alunos com deficiência eram de responsabilidade das instituições especializadas e não do Ensino Regular como discutido por Barroco (2011a), Tada (2005; 2009) e Vigotsky (1997). Somente após a Declaração de Salamanca em 1994 (BUENO, 2008), é que se iniciou o processo de inclusão escolar, embora tenham se passado 18 anos de sua promulgação, ainda encontramos dificuldades para efetivar essa política, com escolas sem professores habilitados para atender o aluno com deficiência, mesmo na modalidade do AEE.

Uma das primeiras formações continuadas da qual Caroline participou foi sobre deficiência múltipla e deficiência intelectual, dois cursos simultâneos em 2005. Depois fez outros cursos:

D: Você fez esse curso quando?

C: Ah em 2005 mesmo. (referindo-se ao curso de DMU e DI) Mas antes, a gente não tinha curso... Eu pelo menos, não tinha curso né? E em nenhuma das deficiências e a partir daí eu fui estudando, e vendo algumas áreas.

D: Você fez mais algum curso?

C: Os de Altas Habilidades, Deficiência Mental... é Baixa Visão, Múltiplos, Autismo, porque eu já tive todas essas áreas. LIBRAS com, com professor surdo.

Desde que passou a atuar no atendimento educacional especializado, ela tem sido, de fato, público alvo de formações específicas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, como prevê o Decreto do AEE (Brasil, 2008a). Foram realizados, conforme citado em capítulo anterior, cerca de vinte cursos em diferentes áreas de atuação, com diferentes instrutores e abordagens. O que, de certa forma, faz com que haja uma grande quantidade de conteúdo apreendido: porém, podemos postular que nem todos em harmonia entre si, competindo ao profissional construir solitariamente uma visão global de seu exercício profissional. Dessa forma, podemos analisar que a inclusão escolar não está sendo assumida por todos os

atores escolares como discutido por Machado (2006) e Vicentin (2007) considerando que todos têm uma função importante para que este processo ocorra promovendo a escolarização do aluno com deficiência em parceria com seus pares sem deficiência.

Podemos analisar que, pelo fato de Caroline ter feito vários cursos durante o tempo de atuação no AEE, de certa maneira, há na cultura escolar o pensamento de que os atendimentos podem ser cancelados, em função da formação continuada promovida pelos setores que gerenciam a Educação Especial.

Assim, no período de sete anos de atuação, esta professora teve a “oportunidade” de comparecer a vinte cursos, o que totalizaria uma média de três cursos anualmente, os quais, conforme relatos duram em média uma semana, havendo como complicador o cancelamento dos atendimentos no AEE neste período: não se requer sua remarcação ou reposição, apenas fecha-se a sala e comunica-se aos alunos e seus familiares a suspensão temporária dos atendimentos.

Destacamos que na verdade, a professora de AEE não é de fato “convidada” para os cursos, mas de certa forma “convocada” ao comparecimento aos cursos. Cursos estes concebidos na SEDUC, sem que os participantes tenham qualquer tipo de interferência quanto a necessidade principais do cotidiano escolar.

Essa situação vem demonstrar o quanto as ações desenvolvidas na educação não são planejadas, o que vai comprometer a qualidade da Educação Especial como discutido por Anache (2009).

Outra questão que precisa ser avaliada é se uma profissional pode dar conta de ser especialista em todas as áreas da Educação Especial. Acreditamos que o fato de Caroline ter recebido formação continuada nas áreas de DMU, DI, DA, DV, TGD, altas habilidades/superdotação seja uma sobrecarga de responsabilidades e de atividades e que necessita ser partilhada com outros profissionais. Sendo possível relacionar a contradição: a descrença no potencial do aluno atendido no AEE com a “superficial” polivalência do profissional que o oferece.

4.1.2 - Formação inicial e continuada dos Professores da Sala Regular

Já no caso dos professores do Ensino Regular, os quais atendem ao mesmo aluno que a professora Caroline, as possibilidades ofertadas de formação continuada não as são mesmas:

D: E depois disso, você teve algum tipo de acesso à formação continuada, sobre inclusão, aluno com deficiência no ensino regular?

A: Não. Depois que eu terminei a faculdade e a pós, eu tive alguns encontros, isso faz muito tempo, e depois disso não tenho contato nenhum.

D: Você fez a pós de gestão pela SEDUC? Ou por fora?

A: Não. Fora, particular.

(Professora Amélia, 3º ano, Escola Azul).

D: Ah-ham. E...na...é... você falou que na questão da formação, você não teve nenhum curso. E na graduação você teve alguma coisa?

H: Eu não fiz assim... Eu só fiz Letras, né?

D: E na graduação você teve alguma coisa de ensino especial?

H: Olha eu lembro que teve. Teve uma disciplina de inclusão social, mas assim... Muito vago, entendeu? Foi muito vago.

(Flora, Professora de Português, Séries Finais, Escola Azul)

D: Isso. E falando da preparação né? Da formação, qual a formação você tem para trabalhar com crianças com deficiência?

L: Olha, eu formação, não tenho nenhuma.

D: Ok

L: A gente faz por força de vontade mesmo, a gente busca sempre estar aprimorando... Mas formação eu não tenho. Fiz agora, terminei a minha pós graduação, ainda falta concluir, em psico.

(Laura, Professora de Séries Iniciais, Escola Verde)

Apesar de ser necessária tal formação, destacamos a grande importância destes cursos para o professor devido ser ele aquele que passa maior tempo com o aluno. Além disso, está previsto no Decreto do AEE (2008) em seu Artigo 3º- III a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva”. A fala das professoras deixa claro que isso não tem ocorrido, a formação ofertada pela SEDUC prioriza o professor que está na SRM, ou seja, é parcial. Tal situação deve comprometer, de alguma forma, o trabalho coletivo em prol da inclusão escolar (VICENTIM, 2007).

A vinculação com a sala regular é um pré-requisito inicial para a matrícula no AEE em SRM e para sua existência no contexto escolar, conforme descrito no Manual de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010b).

Acrescentamos, ainda, o fato de que, nem sempre, o aluno incluso freqüenta o AEE, mas freqüenta a sala de aula regular, conforme apontado no Quadro 4, na Rede Estadual de Ensino, apenas 43% dos alunos público alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Regular estão matriculados no AEE, sendo fundamental que estes professores tenham acesso a formação continuada.

A falta de oportunidades em participar de cursos de formação continuada na área da Educação Especial trará conseqüências na prática deste professor que tem aluno com deficiência em sua sala de aula, como podemos verificar na fala de Camila, professora de matemática das séries finais da Escola Azul:

D: Qual a avaliação que você tem do seu trabalho, considerando a inclusão escolar?

C: É do jeito que eu te falei. Eu trato eles por igual. Só que eu sei que tem que ter um trabalho especial, essas coisas assim. Do qual eu nunca participei de curso, nunca participei de nada, o que me desse essa abertura, de como eu que eu deva fazer a mais, ou como eu deva fazer além.

D: Hum-hum.

C: O que eu faço, é o que eu acho que deve ser feito. Mas eu nunca participei de nenhum curso que mostrasse isso.

D: Nem formação, nem na graduação.

C: Não. Não. A minha graduação, quando tinha... a gente teria de fazer uma graduação separada.

D: Ah, é?

C: Aham.

D: Você tá falando pra trabalhar com aluno especial era outra graduação? É isso que você tá falando?

C: É, na minha época era assim, era separado.

D: Na época, você não tinha nenhuma disciplina, não tinha nada!

C: Eu me formei em 86.

D: OK.

C: Não tinha nada de inclusão, essas coisas. Nessa época não existia, se falar em inclusão né? Isso é recente. E de lá pra cá eu nunca participei de nenhum curso.

D: Nunca foi oferecido

C: A SEDUC nunca ofereceu nenhum curso que eu...

D: E pros outros alunos seus, você tem algum tipo de formação continuada? Na sua área?

C: Aí tem, tem direto.

D: Você já fez?

C: Já! Nós tivemos o Gestar, no ano passado nós tivemos um curso o ano inteiro. Também sempre tá tendo.

Camila se formou em 1986, quando não se falava em inclusão como ela mesma salientou. Naquela época, falava-se em integração, os alunos com deficiência ou permaneciam nas instituições especializadas ou freqüentavam a classe especial o que para Tada (2009) não se configura como uma prática de

inclusão e sim de exclusão, por não possibilitar o acesso ao mesmo saber escolar apresentado aos seus colegas sem deficiência.

A professora afirma que a SEDUC nunca ofertou para ela formação continuada na área da Educação Especial e sim na área do Ensino Regular, como o programa Gestar³⁶. A completa ausência de formação tanto inicial quanto continuada leva a uma crescente discrepância quanto ao conhecimento tanto das demandas básicas quanto específicas de cada aluno incluso em sala de aula, o que serve para intensificar o fosso estabelecido de distanciamento entre as possíveis práticas e as executadas em favor de melhorias no processo de aquisição de conhecimento do aluno com deficiência. Não podemos esquecer de que o processo de escolarização é constituído a partir das condições objetivas, concretas, que possibilitam ou não que a escola cumpra o seu papel, de socialização do saber escolar (SAVIANI, 2003; SOUZA, 2010).

Apesar de alguns deles expressarem o desejo de participarem e em alguns casos, acontecerem buscas espontâneas por algum tipo de formação, é de responsabilidade da SEDUC ofertar tais cursos e dar as condições adequadas para que o professor possa participar (BRASIL, 2008a). Tal desejo possui limitações e obstáculos pelo fato de ser reduzido o número de vagas disponíveis, por serem programadas formações apenas para professores de AEE, e não para os professores do Ensino Regular.

Alguns profissionais, mediante o desconhecimento, buscam por conta própria palestras, ou cursos de pós-graduação: porém os cursos relatados não se dirigem especificamente ao Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos ou às práticas pedagógicas de Educação Especial no Ensino Regular. Os cursos sobre Psicopedagogia e Educação Inclusiva são descritos pelos entrevistados como vagos, os quais trazem o foco em aspectos teóricos, não abordando demandas práticas do dia a dia das atividades pedagógicas de cada disciplina específica:

F: Olha, aqui, eu vim aqui na escola, que uns 3 ou 4 anos atrás que a gente trabalha com essas crianças. E eu também estou fazendo Pós de Psicopedagogia com Inclusão também, e a gente vê, estuda, trabalha algumas coisas que dá pra ajudar.

³⁶ Voltado para processos de apoio à atividade docente no ensino de Português e Matemática para as séries iniciais.

D: Dá pra ajudar né? E você tem alguma formação específica pra atuar com alunos com deficiência?

F: Não. Eu assim eu tô fazendo essa Pós, mas curso pra trabalhar só com essas crianças eu não tenho

(Fabiana, Professora de Português, Séries Finais, Escola Azul)

D: Você já teve algum tipo de formação?

F: Sobre isso não.

D: Sobre algum tipo de deficiência, ou sobre inclusão? Nada?

F: Não! Nada! A única vez pra não dizer nada assim, eu fui pra uma palestra, mas assim, por livre e espontânea vontade minha, porque como eu vi que tinha na minha sala eu fui, assistir essa palestra e assim, eu achei muito interessante!

D: E assim, na sua experiência além do Douglas você já teve algum aluno incluso?

F: Já. Já tive o Luiz, tive... deixa eu ver quem mais... Eu acho que foi só o Luiz eu acho que só... aqui no (nome da Escola) só!

(Flora, Professora de Português, Series Finais, Escola Azul)

Os professores relataram que, devido à ausência de formações continuadas, a única fonte de informações específicas passa a ser os contatos realizados com a professora Caroline:

A: Da sala de recurso. Conhecimentos assim 100%, eu não tenho, mas já participei de alguns cursos, assim já, fora da escola. E aqui quem orienta a gente assim é a professora Caroline, quando a gente tem dúvida na sala de aula, a gente corre com a professora Caroline que é mais especialista nessa área. (Professora Amélia, 3º ano, Escola Azul).

Barroco (2011) propõe que as formações deveriam instrumentalizar o professor a atuar com os alunos da Educação Especial de forma propositiva, no sentido de que, ao terem acesso aos bancos escolares, também terem acesso à aquisição de conhecimento. Saviani (2003) pontua que este seria de fato o papel da escola, a socialização do saber erudito. Esta posição, segundo Góes (2004), contraria a idéia de alguns educadores de compreenderem o processo de inclusão escolar apenas para “socializar” o aluno com deficiência. Os atores escolares precisam buscar intervenções que, de fato, promovam o processo de escolarização e que não sejam ações meramente circunstanciais.

4.1.3 - Formação Inicial e Continuada da equipe técnica

Os entrevistados que fazem parte da equipe técnica das escolas, assim como os professores, disseram não ter formação ou informação que subsidiem sua prática no processo de inclusão escolar:

D: E você teve, na sua formação. Você tava falando né? Que alguns professores reclamam que não foram preparados pra trabalhar com esse tipo de clientela. Na sua formação, você teve algum tipo de curso, alguma coisa, algum tipo de capacitação pra atender crianças com deficiência?

S: Não. Também não. Eu fiz Pedagogia, depois eu fiz Psicopedagogia, mas assim a questão teórica mesmo, algumas questões áreas, mas a prática mesmo nós não tivemos. É só a questão do querer mesmo, do procurar, tentar ajudar né? Se a gente procurar ajudar o aluno, de uma maneira ou de outra a gente vai perceber um avanço. Mas a gente não pode é deixar de lado né?
(Sandra, Orientadora Educacional, Escola Azul)

A: Aqui, eu já tive assim, fora daqui como professora de um aluno. Aqui na escola a gente tem dessas crianças assim. É uma experiência assim, a gente aprende muito com eles. Às vezes a gente não sabe como fazer, como tá ajudando. É muita, é muita dificuldade mesmo que a gente sente. Assim, da gente estar ajudando, porque a gente quer logo ver eles aprendendo alguma coisa, mas é uma experiência boa de aprendizado.

D: Você tem algum curso, alguma formação específica pra isso?

A: Não. Nenhuma. Não nunca fiz.

(Amanda, Coordenadora Pedagógica, Escola Verde)

Amanda e Sandra associam sua prática com alunos com deficiência à boa vontade e ao aprendizado com os mesmos. Isso indica a ausência de conhecimentos básicos a respeito da Educação Especial e do processo de inclusão escolar. Tal desconhecimento contribui para ações atreladas a concepções de caridade e assistencialismo mais que uma especialidade e atuação do profissional, como discutido anteriormente no trabalho de por Bueno (2008).

Estes dados e fatos convergem para a atuação histórica de uma Educação Especial que se pautava em um arcabouço conceitual e legislativo que regulamentava uma prática segregacionista, na qual a escolarização acontecia predominantemente em instituições especializadas, por meio da Pedagogia Terapêutica (VIGOTSKY, 1997). Diante disso, as formações docentes, não contemplavam a temática na formação inicial de docentes como foi exposto por Padilha (2000) anteriormente.

Diante desse fato, os técnicos que eram, também, profissionais contratados pela Rede Municipal de ensino, através deste outro vínculo empregatício receberam formações:

D: Hum-hum. E qual que é a sua experiência com alunos com deficiência?

M: Olha, eu trabalho na Rede Municipal também, e eu já tenho feito vários cursos, sabe? Para nós aceitarmos e lidarmos. Sabe, eu pesquiso, eu tenho uma colega que é especialista, eu tiro muitas dúvidas com ela, sobre a nossa escola, sobre os nossos alunos aqui. Aí parte dos colegas de trabalho. Eu tenho uma certa experiência com eles, tá?

D: E nessa questão de formação, qual que é a sua formação?

M: Eu sou especialista em Orientação Educacional, Gestão e Supervisão.

D: Hum-hum.

M: E eu fiz vários cursos já pela Prefeitura, né? É... Sobre... Baixa visão, autista, é... Como é que é síndrome de Down.

D: No caso pela SEMED. E pela SEDUC?

M: Nada, nada, pela SEDUC nada!

(Maria, Orientadora Educacional, Escola Amarela)

A equipe técnica das escolas deveria ser um dos públicos alvo alcançadas pelas formações continuadas, haja vista serem aqueles aos quais, inicialmente, os professores recorrem diante de suas dúvidas e possibilidades de intervenção da metodologia de ensino em relação ao aluno com deficiência.

Uma das possibilidades seria fomentar uma mobilização em favor da inclusão, pois, pelo fato de a quantidade de alunos inclusos ser reduzida, como discutido no Quadro 4, existe um falso efeito, apontado por Góes (2004) de que a escola estaria sendo inclusiva, sem que ocorra a mobilização necessária em seu interior. Diante disso, na Escola Amarela, a Orientadora Educacional, Maria, relata a realização de um trabalho de conscientização isolado:

M: Então assim, a maioria ainda não se conscientizou que nós vamos ter...se nós temos um número "x" hoje, e cada dia vai aumentar mais esse número de alunos. E o que eu estou tentando convencê-los, é de que eles têm que pesquisar, tá sempre vendo sobre isso, se puder fazer uma especialização, escolher, audição, visão, que façam cursos. Sei lá. Porque estes alunos virão. E pro próximo ano vêm mais, porque é Lei, e a Lei tem que ser cumprida!

(Maria, Orientadora Educacional, Escola Amarela)

Embora Maria fale sobre a importância da conscientização dos demais atores escolares a respeito da inclusão escolar, em seu relato fica claro que a responsabilidade de se preparar para atender as demandas do aluno com deficiência é de responsabilidade de cada um, em ações solitárias. Parece que ela não percebe que a SEDUC e o MEC são as instituições responsáveis para oferecer cursos de formação continuada para seus funcionários, mas como discutimos no início deste capítulo, o público alvo tem se restringido ao profissional do AEE, não atendendo o que está prescrito no Decreto do AEE (BRASIL, 2008).

Outro ponto que queremos destacar de sua fala é que cada profissional da educação deve buscar especialização em uma das áreas da Educação Especial, posição essa com a qual concordamos, porque consideramos humanamente impossível uma única pessoa, como acontece com Caroline, ser especialista em todas as deficiências e nas altas habilidades/superdotação.

Mas, a diretora da Escola Azul, Florinda avalia que nem sempre a formação instrumentaliza a prática docente para lidar com os alunos com deficiência:

F: É... É muito bonito falar inclusão, né? É uma paixão minha inclusive, mas existe ainda professores que falam assim: Eu tenho um aluno doido na minha sala: ele assobia, ele canta, ele fala muito alto, ele não fica sentado. Então ainda são, não são bem aceitos! Por certo, tem algumas barreiras ainda! A gente vê professor que participa de tudo, reciclagem, faz cursos, pós-graduação, até mestrado, mas quando ele se vê com um aluno com um probleminha de surdez, ou mesmo um probleminha mental ele fica desesperado! Que ele diz que na sala dele tem 20 ou 25 alunos, e tem aqueles 3 ou 4 que valem por dez (referindo-se a alunos sem deficiência). E que são doidos! E chama o pai e chama a mãe, e briga pra lá, e briga pra cá! E é negativo isso.

Embora Florinda saliente a quantidade em torno de 20 a 25 alunos por sala, a secretária da escola, Verônica, afirma que há turmas com até 42 alunos devido à grande demanda da comunidade:

D: Uma demanda grande

V: E vai ter que atender. Nós temos turmas aqui de 42 alunos, 35 alunos, e aí... a gente...

D: E eles são inclusos assim mesmo ou não?

V: Numa sala assim, de ensino regular, eles dizem que é dois alunos por turma, né...

Nestes diálogos, fica claro que, para que o processo de inclusão escolar possa ocorrer com qualidade, à formação continuada por si só não é suficiente, é preciso considerar o contexto da instituição escolar a qual precisa cumprir com preceitos legislativos, muitas vezes, contraditórios.

Não questionamos Verônica, secretária da Escola Azul, sobre sua formação inicial e continuada porque centramos a entrevista em aspectos relacionados à matrícula do aluno com deficiência.

4.1.4 - Formação Inicial e Continuada: o que temos afinal?

Neste aspecto, ao entrar em contato com os professores do ensino regular e com a equipe técnica observamos que, em sua maioria prevalece ausência de formação inicial ou continuada sequer em Educação Especial, quanto mais conhecer a atual estratégia do AEE em SRM.

Podemos analisar esse fato considerando a escassez de profissionais de educação na Rede Estadual de Ensino, o que faz com que se torne inviável retirar o professor da sala de aula regular para participar de cursos de formação continuada, além do que se criaria um novo problema a ser enfrentado no cotidiano escolar, como fazer a reposição de aulas considerando as atividades previstas no calendário letivo. E ainda cancelar as aulas temporariamente implicaria no retorno dos alunos para casa, o que poderia gerar tensão na relação da escola com os familiares de seus alunos.

Desta feita, o professor do Ensino Regular adota concepções do AEE, inclusão escolar e políticas públicas de Educação Especial muito mais aproximadas do senso comum que do conhecimento científico, ou, caso exista, subsidiada em bases epistemológicas que associam tais idéias da Pedagogia Terapêutica, anteriormente discutida com conceitos contidos na obra de Vigotsky (1997).

Tal concepção nos remete ao histórico da modalidade, ainda coexistente com a inclusão em escolas regulares, o que faz com que a ênfase na inclusão escolar na

prática docente se volte predominantemente a outros objetivos, e não primordialmente ao ensino a alunos com deficiência. Este paradigma tem como característica, uma preocupação mínima com a aquisição do conhecimento, leitura escrita ou domínio das operações aritméticas, e enfocava a aquisição de atividades da vida diária, trabalhos artesanais e de socialização, ao que Bueno (2008), Delabrida (2008) e legislações (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2008b; BRASIL, 2009; BRASIL, 2010a; BRASI, 2010b; BRASIL, 2011a; BRASIL, 2011c) apontam que apenas recentemente o olhar educacional alcança esta clientela, através da perspectiva de inclusão escolar.

Este recente olhar educacional agregados aos dados do Quadro 3 (página 34) assinala a franca expansão da quantidade de SRM no território nacional, através do MEC, passando de 250 em 2005 para 37.281 no ano de 2011. Isto indica a necessidade urgente de formação continuada tanto para os professores de AEE quanto para seus parceiros, os professores de Ensino Regular e a equipe técnica.

É preciso que nossos representantes legais busquem ofertar cursos de formação continuada que atendam às necessidades reais dos cursistas e, para isso, Vicentim (2006) postula que os cursos sejam fundamentados no tripé pensar, sentir e agir. Pensar está relacionado à apropriação do conhecimento científico sobre o tema que motivou o curso; sentir refere-se a vivenciar a realidade dos cursistas fazendo com que eles possam participar efetivamente dessa formação continuada. E o agir seria a elaboração de estratégias para o enfrentamento dos problemas compartilhados no grupo e discutidas pelos participantes com base no referencial teórico por eles estudados. Assim, de acordo com a autora, estaríamos produzindo “idéias-forças e as ferramentas práticas mais potentes” (p. 178) para a educação inclusiva.

4.2 Inclusão... Do que é próprio do AEE e o que é da Educação Regular – Cada um no seu quadrado, e ambos compõem o tabuleiro do xadrez

4.2.1. Nuances do ingresso no AEE

O AEE em SRM vem sendo construído como uma forma de subsidiar a execução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b). Porém todos os seus “entornos” apontam um contexto ideal pouco próximo do contexto real das Escolas Azul, Verde e Amarela, as quais foram pesquisadas.

Inicialmente, a política propõe que o atendimento faça parte, como tem sido anunciado, de ações pertencentes a um conjunto de políticas públicas em favor da inclusão social de pessoas com deficiência (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011c). Englobariam, como um marco, a intersectorialidade de atuação de políticas públicas de saúde, trabalho, assistência social e educação. O objetivo principal seria a atenção ao desenvolvimento da pessoa com deficiência garantindo, de fato, a reafirmação os seus Direitos Fundamentais.

Ocorre que, na prática, na escola tem havido a freqüente precariedade de oferta de atendimento à Educação como um todo, bem como precariedade nos serviços de atenção à saúde e reabilitação. Considerando que os alunos com deficiência das escolas pesquisadas já possuem, no mínimo, sete anos de idade e que ao ser, de fato, público alvo do Ensino Especial, a distorção idade série se eleva. Temos percebido que não tem sido de fácil acesso nem os serviços de AEE, nem os serviços de reabilitação e saúde previstos por Lei.

Esta situação faz com que, no momento em que este aluno chega até o AEE da SRM na Escola Azul, muitos atendimentos/orientações – diagnóstico, Estimulação Precoce, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psicologia, Neurologia, dentre outros – já aconteceram, ou teriam que terem acontecido. Mas, na realidade, muitos alunos com deficiência têm chegado à escola sem diagnóstico, sem orientações e sem acesso ao serviço de saúde básica, cabendo à professora de AEE, à direção

escolar, aos técnicos toda uma gama de atividade voltada à conscientização inicial da necessidade de que este aluno recorra aos atendimentos necessários,

D: Mas quem faz este diagnóstico, para dizer se ele é ou dizer ele não é? (referindo-se a ter algum tipo de deficiência)

C: Então, geralmente a gente conversa, o professor passa essa necessidade tanto para ou a Zaira³⁷, o diretor ou corpo técnico ou direto pra mim, que aí a gente convida a família a vir até a escola, aí a gente conversa com os pais, não assim bruscamente né, mas uma conversa um pouco mais com calma, com os pais porque nem sempre o pai aceita né, porque já vai dizendo que o filho não é doente, que não tem problema, que...entendeu? e...mas aí a gente pede pro pai né, levar no médico, mas num especialista, dentro da área daquela necessidade dele, pra tirar dúvida.

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

Desta feita, a escola passa a ter que desempenhar o papel de informante sobre as orientações rudimentares. Porém, como discutido na categoria anterior, na maioria das vezes, a formação do profissional de educação na área de Educação Especial tem deixado a desejar, apesar de o Decreto de AEE (BRASIL, 2008b) abordar, como uma das ações, a formação dos atores escolares, tendo acontecido parcialmente focalizando a formação do professor de AEE.

Porém, mesmo diante das pendências, as portas das SRM encontram-se abertas e em funcionamento. A forma de ingresso neste tipo de atendimento vem acontecendo de duas formas: uma, pelo encaminhamento do professor subsidiado pela observação do aluno no desempenho cotidiano ou pelos técnicos da escola ou das escolas vizinhas, e a outra maneira tem sido pelo médico, conforme descrito por Caroline:

C: Como já mostrei pra você que, presenciou né o encaminhamento da escola e do médico. Que nem sempre está condizente com a necessidade especial do aluno, e aqui a gente vai verificando se esse aluno é, precisa ou não desse acompanhamento.

Os encaminhamentos realizados pelos docentes se dão pela convivência com o aluno na sala de aula regular que, ao observar algo que não esteja dentro dos padrões os quais se espera, recorre aos técnicos – Coordenador Pedagógico,

³⁷ Vice-diretora da Escola Azul

Orientador Educacional ou, no caso da Escola Azul diretamente à professora de AEE. Diante disso, inicia-se um processo de avaliação pedagógica, como descrito pelas professoras, do aluno com suspeita de deficiência encaminhando-o para a professora de AEE a fim de que ela faça o diagnóstico pedagógico:

D: Hum-hum. E como que você faz os encaminhamentos pra cá, pra Sala de Recursos?

A: A gente professor, a gente observa né? Às vezes assim, alguma dificuldade na sala de aula. Primeiramente a gente comenta né, com a Caroline e tal, e ela nos orienta, e nos envia pra Secretaria.

D: Pra Secretaria?

A: É pro... Pro lugar devido.

D: Ah tá! Pro lugar devido. E quais os diagnósticos que são atendidos aqui pela Sala de Recursos, e quem faz o diagnóstico?

A: Questões de diagnóstico? Eu acredito que é a Caroline.

(Amélia, professora de Séries Iniciais, Escola Azul)

F: Olha, é o que eu sei daqui, é com relação à Caroline né? Ela que passa pra gente. Quando a gente vai e detecta algum aluno na sala, a gente vem com ela e fala, quando ela já não está atendendo esse aluno. Aí os tipos de atividade, a gente vem aqui, ela mostra. As mesmas atividades que você vê aqui no dia a dia, aquele tipo de atividade.

(Fabiana, professora de Português - Séries Finais, Escola Azul)

D: E quem é que faz esta intermediação para estes alunos chegarem até ela?

F: Sim, estes alunos eles, às vezes, são os professores que observam alguma dificuldade, as vezes são os pais, e às vezes tem alunos que os próprios inspetores perceberam alguma diferença ou alguma necessidade e procura a Caroline. Que vai até a sala que observa o aluno... e conduz pra sua sala. Até eu já descobri uma menininha!

(Florinda, Diretora, Escola Azul)

S: Os professores percebem as dificuldades que os alunos têm, no decorrer do dia a dia, dentro da sala de aula, e aí eles passam pro Serviço de Orientação, que conversa com a Caroline, e faça uma entrevista pra ver né? Se tem mesmo... Que tipo de dificuldades que ele tem e de que maneira a escola pode ajudar.

(Sandra, Orientadora Educacional, Escola Azul)

C: Olha eles são encaminhados do professor pra Orientação, e a Orientação faz o que é preciso fazer com o atendimento, verificação, se há necessidade... Tipo uma triagem. E, são encaminhados para a Sala de Recursos, e aqui na sala de recurso a gente faz, como é que vou dizer, um levantamento, chama os pais, conversa com os pais, depois faz novamente a anamnese, se for necessário, se já não vier nada encaminhado pelo médico que, muitas das vezes, como te mostrei...

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

Salientamos a costumeira utilização da anamnese, tanto pela secretaria escolar, com vias de prevenir problemas de saúde da criança, quanto pelo serviço de orientação escolar, ao abordar alunos os quais destoam dos seus colegas - alunos "identificados" como tendo problemas com disciplina, alunos com deficiência, alunos cumprindo medidas sócio-educativas - quanto pela professora da SRM. No contato com os responsáveis abordam-se assuntos do desenvolvimento biológico e contexto familiar os quais possam justificar questões afetivas e no desenvolvimento infantil que justifiquem eventuais problemas escolares e culpabilizem ao aluno ou a família,

D: Como é que é? O pai chega aqui, e aí?

V: No momento da nossa matrícula nós temos uma ficha de anamnese. Nessa ficha de anamnese, o pai tem que identificar, se o aluno tem alguma necessidade e qual a necessidade, se toma algum medicamento. O pai ou o responsável já tem que informar, tem que prestar essa informação no momento de matrícula.

(Verônica, Secretária, Escola Azul)

Tal procedimento encontra apoio no arcabouço conceitual em vertentes psicológicas de cunho clínico as quais trabalham com a ideia de determinismo psíquico e/ou orgânico, na qual geralmente pouco se indaga a respeito da escolarização, aprendizagem do aluno e do seu impacto no desenvolvimento infantil, como proposto pela Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1995).

Ainda sobre os encaminhamentos realizados pelos atores escolares, destacamos o diferencial das escolas Verde e Amarela, que não possuem SRM e precisam recorrer aos serviços de AEE da Escola Azul. Apenas o fato de o atendimento não ser efetuado na própria escola já reduz o número de encaminhamentos, fazendo com que sejam em menor quantidade ou nem mesmo sejam encaminhado, como descrito pela professora Laura, da Escola Verde:

D: Hum-hum. E no seu ponto de vista... É... Qual a receptividade aqui na escola de os funcionários, professores, gestores de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

L: Olha é um... A gente, inclusive todas as salas nós temos. Tem crianças com laudo. E tem criança que a gente percebe, e sem laudo. A maioria é sem laudo. A gente detecta assim, por que a gente tem uma bagagem já. Mas é complicado, a gente tenta fazer o melhor possível, mas é meio complicada, a gente está tendo dificuldade.

A maneira encontrada pelos atores escolares da Escola Verde e Amarela para realizar o encaminhamento é através do envio de relatório. Esta forma de comunicação assegura que, de fato, o aluno está no Ensino Regular e que a demanda advém de profissionais da educação:

D: Você sabe assim como é que é que os alunos daqui que são encaminhados pra essa Sala de Recursos lá do (nome da Escola Azul)? Qual o procedimento pra eles serem encaminhados daqui pra lá?

A: É nós temos um que ele é DM, e aí a Orientadora fez o relatório e aí foi enviado pra lá, pra ele fazer as atividades.

D: Então o encaminhamento acontece via relatório?

A: É.

D: Via Orientação?

A: Isso!

D: E assim, geralmente qual que é o tipo de diagnóstico que você manda pra lá, pra Sala de Recursos, quem que faz esse diagnóstico?

A: É a Orientadora que faz.

D: É a Orientadora?

A: É. A Orientadora. Os professores passam pra ela, quando tem alguma... Quando eles vêem que tem alguma coisa diferente, aí eles passam pra ela, e ela faz, e aí envia!

(Amanda, Coordenadora Pedagógica, Escola Verde)

Outro encaminhador ao serviço de AEE é o médico e o documento gerado na consulta médica, o laudo,

D: Então, como que estes alunos vão parar lá na Sala de Recursos da Escola Azul?

L: Não. Aqui, daqui só tem um. Que foi a pedido do médico.

(Laura, Professora de Séries Iniciais, Escola Verde)

D: A senhora sabe como são feitos os encaminhamentos aqui pra Sala de Recursos?

F: Olha ela (referindo-se à Caroline) primeiro vê lá na Secretaria, se tem laudo. Se as crianças tem laudo. Aí ela manda chamar os pais, e conversa com os pais. E a partir dali ela passa tudo pros pais e faz... Já encaminha pra cá.

(Fabiana, Professora de Português - Séries finais, Escola Azul)

D: E como que acontece... Como os alunos são encaminhados pra cá?

E: Normalmente os professores identificam algum tipo de defasagem na aprendizagem dos meninos e eles procuram a Caroline. Às vezes eles nem me procuram, já procuram direto ela, porque já tem conhecimento do trabalho dela já desde... 2005 não é Caroline? Que você tem essa salinha aqui?

(Eliane, Coordenadora Pedagógica, Escola Azul)

V: Eles (referindo-se aos pais) informam. Quando o aluno tem essa necessidade eles informam. E aí a gente já solicita se o pai não traz o laudo. A gente já solicita que o pai possa estar vindo na escola pra

deixar esse laudo por que é necessário né? Pro atendimento na Sala de Recursos é necessário esse laudo. Porque a professora Caroline tem de estar a par de todas as necessidades dos alunos né?

D: E eles trazem de volta pra você ou pra Caroline esse laudo?

V: É solicitado duas cópias: uma fica pra professora Caroline e a outra fica conosco na pasta do aluno na Secretaria.

(Verônica, Secretária, Escola Azul)

As informações contidas nos laudos médicos e nas anamneses, geralmente discorrem sobre uma situação biológica e servem, apenas, para manterem-se nos arquivos documentais. Geralmente possuem códigos evasivos e, em alguns casos, há dificuldade de se “fechar” o diagnóstico, por encontrar dificuldades em definir o que esta criança, pretensamente “teria.”

Vale ressaltar que, por parte da grande maioria dos atores escolares, não há, de fato, uma clareza de qual área da medicina, ou mesmo dentre os serviços diversos da área de saúde, adviria o documento. Ou ainda, na ausência de tal documento prevalece a avaliação educacional da professora de AEE:

M: Ah, da última eu vejo o laudo do médico, o médico coloca né? Geralmente uma psicóloga, psicóloga-psicopedagoga. Aí ela coloca lá no laudo, qual é a... Como é que a escola deve trabalhar qual a deficiência daquele aluno. E eu coloco o laudo, como é que a criança se comporta, o que é a deficiência aqui na escola, eu coloco no encaminhamento pra colega.

(Maria, Orientadora Educacional, Escola Amarela)

D: E quais os diagnósticos dos alunos atendidos por esse atendimento aqui? E quem que faz esse diagnóstico?

S: Na realidade a gente pede pros pais, que levem os filhos para os especialistas, poucos deles têm o laudo. Os que têm laudo eles já passam direto pra cá. Os que não têm, a Caroline mesmo é quem faz uma avaliação. É ela não dá o diagnóstico, porque ela não tem essa, como é que eu posso dizer... Ela não é formada nessa área. Não é neurologista, não é psicóloga. Mas, dentro das dificuldades que os professores mostram que os alunos têm, ela faz um atendimento mesmo que eles não tenham um laudo médico.

(Sandra, Orientadora Educacional, Escola Azul)

O laudo médico, produto final da avaliação médica teria o papel de “enclausurar” a criança a um diagnóstico, onde se tem uma concepção estática e naturalista do desenvolvimento humano, segundo Pino (2000) largamente difundida nos meios psicológicos e valorizada no contexto escolar:

D: Ah tá! E esses diagnósticos então... Que vem... Quais são estes diagnósticos que vem, quem que faz esse diagnóstico, você tem idéia?

V: Esse diagnóstico é feito pelo médico mesmo né? Que é o neuro que diagnostica a necessidade do aluno né? É feito aqueles exames de praxe, tudo, tudo direitinho é passado pelos médicos. E quando vem laudo, já vem tudo especificado pelo médico, o médico já tem tudo assinadinho, no laudo da criança.

(Verônica, Secretaria, Escola Azul)

Somando-se às tendências pedagógicas predominantes no contexto escolar de uma postura docente menos ativa, como apontado por Facci (2007), centrada no aluno, os laudos médicos, de fato, contribuem para a culpabilização do aluno em não aprender, pelo fato de trazerem poucas contribuições às práticas pedagógicas tanto do professor especializado quanto aos demais atores escolares,

F: Parece-me que vem já de médico mesmo, né? A mãe vem trazer a matrícula, já traz, entendeu? Eu digo assim, porque eu já vi as pastas de alguns alunos que têm o laudo lá com a deficiência. Eu digo porque eu tinha o João há dois anos atrás, e tinha o laudo lá.

D: E ele tinha qual tipo de deficiência?

F: Do João é... Agora eu não me lembro! Eu não lembro assim do João agora, mas ele era bem inteligente, ele era assim... Devagar, mas ele sabe, tem que ter só paciência pra esperar! Já o José não, ele é mais hiperativo. Ele é muito assim, ele quer tudo dele quer pra hora, naquele momento, no momento dele!

(Flora, Professora de Português – Series Finais, Escola Azul)

Desta forma, observamos que no cotidiano escolar, há conceitos, em relação a um mesmo serviço – AEE, advindos de profissionais diferentes, nos quais o paradigma do acesso à escola subsidia-se em tendências naturalistas - ao se exigir o laudo médico na matrícula. A execução do AEE, em nossa análise, centra-se em idéias originadas de tendências pedagógicas críticas, sugerindo a inclusão escolar baseada em construções coletivas. Isto faz com que haja muitos desencontros e muitos “se percam” pelo fato de os discursos e práticas serem epistemologicamente dissonantes:

I: Ela tá trabalhando com a Lane porque ela tem o laudo. Eu também entendo a minha colega. Porque também se a pessoa não tem o laudo, como é que ela vai trabalhar né? Ela também tem os horários específicos pras criança né? E ela faz um bom trabalho. E aí, é nesse conteúdo que a gente fica meio perdido né? Porque se você leva uma coisa pra Orientação disso. Quem que está convivendo com o Vinícios³⁸ é que está vendo o que está acontecendo dentro da sala de aula né? Às vezes a Orientação tem a visão daquele aluno que chegou e cantou!

(Iracema, Professora de Séries Iniciais, Escola Azul)

³⁸ Aluno da sala regular da professora entrevistada, nome fictício.

Como apontado por Caroline, o encaminhamento feito pelo médico nem sempre está consonante com a real necessidade do aluno, ou em outros momentos, como exposto por Iracema, não traz consigo uma direção para lidar com as demandas diárias da sala de aula regular. O que, na verdade, não era de se esperar, pelo fato de a área de saúde lidar com demandas terapêuticas e não educacionais. Apesar de, no discurso da professora de sala regular, estar posto que o laudo seria pré-requisito para atuação do AEE.

Analisamos que, no contexto escolar, os laudos médicos servem a outros objetivos, tais como quantitativos que se traduzem nos números da educação com relação à inclusão. Isto ocorre no sistema próprio do MEC, o qual quantifica os dados dos alunos em nível nacional através do Censo Escolar. Através destes dados, a escola, conforme apontado na Seção 1 pode ou não ser contemplada com recursos federais para a SRM.

Outro ponto que precisamos discutir é com relação à possibilidade da duplicidade da matrícula, o que implica, mesmo que em pequena quantia, no aumento da renda da escola³⁹,

D: Deixa eu te falar. Essa matrícula no Censo Escolar implica em algum recurso? Qual é a necessidade desse aluno constar como especial para aqui para esta escola?

V: Justamente a necessidade de ele estar incluído no Censo é o recurso. Se a escola não informar que a escola tem essa Sala de Recursos, ela não recebe o recurso, porque tem um recurso próprio mesmo para o atendimento na Sala.

(Verônica, Secretária, Escola Azul)

A frequência também serve para a manutenção do recebimento do Programa Bolsa Família – do Serviço Único de Assistência Social/SUAS, o qual exige das famílias, como contrapartida de seu pagamento a presença escolar de seus dependentes:

V: Olha, no momento que a gente recebe um laudo do pai né, a gente coloca na pasta do aluno, que é aluno especial. E aí dentro da pasta

³⁹ Alguns dos recursos são liberados de acordo com a quantidade de alunos matriculados na escola.

dele tem todos estes laudos. Atestados que quando tiver necessidade de estar freqüentemente faltando né, para avaliação de médico a gente sempre informar pro pai e pedir a ele que se tiver a necessidade de ficar faltando, sempre traga atestado.

D: Por conta da freqüência não é?

V: Por conta da freqüência. É por que esses alunos, tem o caso dos alunos que recebem do Bolsa Família, essas faltas, ela, ela prejudica muito o aluno, quando ela não informada através do atestado ela prejudica o aluno. Quando o aluno traz o atestado pra escola essa falta não é informada, porque o aluno tá amparado.

(Verônica, Secretaria, Escola Azul)

Quando não existe a possibilidade da emissão de tal documento, a dificuldade de acesso aos serviços de saúde ou excessiva demora geralmente o atendimento na SRM não deixa de acontecer. Tivemos acesso a alguns dos laudos das pastas, porém pouco trazem além de um código médico, através do CID (Código Internacional de Doenças), ficando registrado nas fichas dos alunos apenas se tem alguma deficiência e de qual delas se trata.

Existe ainda a idéia que permanece entre alguns atores escolares de que a SRM poderia receber também alunos que não fazem parte do público alvo da Educação Especial,

D: Assim...pra quem seria direcionado essa Sala de Recursos? Quais os tipos de alunos?

L: Acho que se tivesse...acho que todos os alunos que fossem detectados. A gente não sabe dar assim um laudo, porque não somos profissionais pra isso. A gente percebe aqueles alunos que tem mais dificuldade de aprendizagem, porque o nosso problema é esse. Aqueles que tivessem mais dificuldades de aprendizagem, aqueles hiperativos, porque tem criança hiperativa dentro de sala de aula. Tem colega minha que sofre com isso, tá. Sem laudo também, porque não tem laudo, a gente comenta sempre, essa criança tem laudo? Não, não tem. Seria bom né? Se a nossa clientela tivesse Sala de Recurso ia receber bastante gente.

(Laura, Professora de Séries Iniciais, Escola Verde)

Essa fala indica que, caso os critérios para ser atendido na SRM não forem respeitados, é possível que alunos com hipóteses diagnósticas de hiperatividade ou que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem, sejam encaminhados para lá também. Talvez Laura fale isso por não ter em sua escola a SRM, e assim, não ter a possibilidade de trocar ou de ter informações sobre o funcionamento desta sala.

Após discorrermos sobre a forma pela qual se ingressa no AEE da SRM passaremos, na seqüência discutir os acontecimentos que se dão em seu interior.

4.2.2. O cotidiano do AEE

Em nossos contatos iniciais com a Escola Azul, encontramos boa receptividade da gestão e da professora de AEE para realização da pesquisa. Fomos imediatamente introduzidas ao espaço de funcionamento da SRM, o qual ainda em reformas e com previsão de ser o último a ser entregue, de um semestre letivo que já estava com início atrasado.

A entrega da sala se deu em um período de duas semanas após a entrega do restante da obra na escola. Ao adentrar na sala, de fato, percebemos que o ambiente foi montado em um local improvisado, tendo como partes das paredes ainda em azulejos brancos até o teto, denunciando que aquele local em algum momento fora uma cozinha. Toda a reforma da escola, ao passar pela sala, não contemplou sua necessidade principal, um quadro de energia, fios ainda expostos, de maneira precária, logo atrás de uma grande mesa reta que comporta dois computadores para as atividades dos alunos. Também ficou pendente a instalação, ao lado da SRM, de um banheiro acessível, pois, por estar localizado no pátio fica em frente aos banheiros de todos os alunos da escola.

O que primeiro nos chamou atenção no interior da SRM é o grande buraco na parede, o qual comporta um aparelho de TV que tem a tela voltada para o pátio e fica constantemente ligada, tanto para os alunos com aulas vagas ou para os guardas, o que gera um som no interior da SRM, com o qual tanto a professora de AEE quanto os alunos por ela atendidos nem percebem mais.

O MEC provê recursos para adequações arquitetônicas das escolas para acessibilidade (BRASIL, 2008a), mas como pudemos observar a SRM desta escola não se encontra adaptada para atender à clientela alvo, apesar dos esforços da professora Caroline. Fios expostos, o som da TV, não são as condições ideais para o desenvolvimento das atividades nesta sala. O som é naturalizado ou interfere nas relações que lá se dão.

Ainda como resultado da reforma, um dos armários que contém maior parte do material pedagógico, de armário de correr encontra-se empenado, impossibilitando sua abertura. Cabe à professora de AEE solucionar a questão. Compete ainda a ela, diferentemente dos professores de Ensino Regular, toda a organização e manutenção que envolve a sala – desde a limpeza, organização do material, e a interlocução com os mantenedores do programa, o MEC e a SEDUC:

C: E tem que entrar. Quando a representante do MEC veio aqui. Então ela verificou, realmente é assim. É a dificuldade que existia, que é a parte do prédio, do espaço, mas também que, mesmo assim tinha o outro lado de registro. Ela verificou até aonde cabe essa Sala de Recursos sem os itens necessários. Então é uma estrutura que vai sendo modificada conforme a necessidade, e nem sempre o plano, por exemplo, o que eu preparei para ser seguido do início do ano pra cá, hoje ele é muito flexível, não é? Que, às vezes, o aluno transfere, às vezes os alunos já não são mais aqueles...alguns já saíram, então a gente vai mexendo.

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

Diante de tais atividades, observamos que Caroline mantém toda a organização e articulação. Ela mantém a sala sempre limpa e organizada. Os materiais pedagógicos são retirados e utilizados a cada atendimento, retornando, em seguida, ao seu devido lugar, sendo substituídos por outros, ou reutilizados de acordo com o andamento de cada atendimento. Todos caprichosamente conservados.

A organização administrativa e pedagógica do serviço também fica a cargo da professora Caroline. A elaboração dos horários de atendimentos, os registros dos atendimentos e planejamentos individuais, as fichas e pastas dos alunos. Na maioria das vezes, compete a ela elaborar documentos e decidir quanto aos procedimentos a serem adotados, tendo para isso o aval da equipe técnica, dos docentes e gestores:

D: Assim a forma..que inclui o horário, todo o sistema. Como a gente conversou um pouquinho antes, que antes não tinha estrutura nenhuma e hoje você já tem alguma. Que estrutura é essa? Como que tá organizado?

C: Antes não tínhamos nada, assim pra ter esse embasamento de fichamento, de relatórios, mas mesmo assim eu fui colocando, estruturando mesmo que no caderninho, manuscrito mesmo. Pra poder ter alguma coisa. Então hoje a gente já tem. A gente tem o fichamento desses alunos faz os relatórios, tem um plano meu, que

eu elaborei. Da sala, e que alunos são atendidos e tem o Plano Político, né?

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

E: Ela atende eles no momento, no horário de aula mesmo... Porque no sentido, no horário contrário, normalmente, o pai, às vezes, não tem aquele tempo pra poder trazer as crianças, não tem como trazer. Então ela, às vezes, pega também na hora da Educação Física, às vezes, eles vão por lá e não querem, e vão também. Muitas vezes os meus não querem fazer Educação Física e também vão lá para a Sala de Recursos porque a professora já aproveita também se ela estiver com tempo disponível, não é?

(Edna, Professora de Séries Iniciais, Escola Azul)

E: Maninha, eu acredito que é um atendimento que dá certo né? Porque se não desse certo não estava funcionando esse tanto de tempo. Mas ele dá certo porque a Caroline se empenha não é? E é assim, ela trabalha aqui esse horário de manhã, e ela atende também à noite. Os alunos que não podem ser atendidos de manhã ela atende de noite. Aí ela faz um horariozinho pros pais, os pais se comprometem de trazer. E ela atende não só os nossos alunos.

(Eliane, Coordenadora Pedagógica, Escola Azul)

A professora Caroline é a única responsável pelo funcionamento e organização da SRM, o que indica acúmulo de tarefas em uma só pessoa e que como discutimos anteriormente, ainda participa dos cursos de formação continuada promovidos pela SEDUC.

Tivemos acesso ao seu arquivo documental, a fim de que pudéssemos ter contato com os registros; dentre eles observamos principalmente um documento intitulado “Planejamento para o Atendimento Educacional Especializado – AEE/Sala de Recursos” digitalizado, contendo aproximadamente dezoito páginas o qual foi por ela mesma elaborado. Talvez Caroline tenha feito isso como uma tentativa de organizar as informações recebidas sobre o AEE.

Ela nos apresentou ainda as fichas individuais dos alunos, digitalizadas e os registros dos anos anteriores arquivados, desde o ano 2006, para que pudéssemos ter um panorama do serviço.

O documento denominado Planejamento contém diferentes documentos. O primeiro é o plano de curso, o seu teor tem os dados de identificação institucional, utiliza como legislação norteadora documentos federais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2008b). Este documento tem como objetivo geral, a realização do

AEE de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos e como objetivos específicos:

- Elaborar fichas de identificação de cada aluno.
- Programar os horários de atendimentos.
- Estabelecer articulação com os professores da sala comum e com demais profissionais da escola.
- Produzir materiais didáticos e pedagógicos considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos.
- Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional.
- Orientar aos professores quanto a metodologia a ser utilizada em sala de aula em face às dificuldades dos alunos de acordo com as necessidades de cada um.

O plano prossegue descrevendo que se faz necessário atuar junto ao desenvolvimento do aluno contemplando: funções sócio-emocionais, linguagem, aspectos psiconeurológicos e cognitivos, conceituando cada um dos tópicos.

Na metodologia, traça algumas características do trabalho a ser desenvolvido na SRM: Trabalhar os objetivos propostos através de textos diversificados, de acordo com a capacidade e com a habilidade do aluno. Trabalhar-se-á utilizando recursos da informática com atividades que ampliem o conhecimento focando as funções do quadro acima, recursos didáticos concretos, criando oportunidades para que a criança trabalhe em grupo fazendo, se necessário, as intervenções cabíveis. Será envolvida a linguagem para expressar suas idéias, sentimentos e emoções explorando o mundo que o cerca para enriquecer seu vocabulário aproveitando todas as oportunidades que surgirem. (...) As atividades e jogos serão importantes para que oportunizem a criança na familiarização com os usos sociais da leitura/escrita através das tarefas do cotidiano da sala de aula comum (...) Em todos os momentos das atividades estará criando oportunidade para que o aluno(a) descreva e reproduza verbalmente e corporalmente movimentos, cenas de gravuras, objetos ou o acontecimentos para, assim, relacionar o novo conhecimento com o conhecimento já adquirido partindo de acontecimentos que tenham significados. Ter a preocupação de reforçar o mesmo conceito através de diferentes atividades e

criando condições para conversar sobre as experiências de cada criança, ouvir seus relatos e levá-los a fazer associações, que são as condições de memória.

Ainda inserido no Plano de Curso está o Plano Diário, que discorre sobre cada encontro, com seus objetivos, conteúdos, recursos utilizados e avaliação. Há, ainda, a ficha de frequência que contempla datas, duração de cada encontro de AEE e cada atividade.

Outro item é o roteiro de Avaliação Diagnóstica e de Avaliação Formativa, o qual contém roteiro sobre a maneira de avaliar o aluno, elencando aspectos a serem observados. Em relação ao aluno é preciso analisar os seus conhecimentos, suas habilidades de aprendizagem e seus interesses. Em relação à escola, observa-se a organização escolar (número de alunos por sala, estrutura física e pedagógica), material didático pedagógico, atividades de ensino, trabalho do professor. Sugere que se utilize como levantamento de dados a entrevista com os diferentes atores escolares, observações, análise dos registros escolares, provas, exercícios, trabalhos e conversa com os alunos.

Ainda dentro do Plano encontramos o Quadro de Alunos, que contém, de forma panorâmica, dados de identificação e diagnóstico de cada um dos alunos em atendimento na SRM. O Quadro de Horários de Atendimento, o Termo de Responsabilidade no qual o responsável se compromete a trazer o filho para AEE no horário estabelecido em comum acordo. Existe ainda um modelo a ser preenchido de Relatório Semestral de atividades da SRM e Fichas Individuais dos alunos, em branco, para serem preenchidas.

As fichas preenchidas dos alunos, contidas em pastas individuais, agregadas em uma pasta arquivo também nos foram disponibilizadas para consulta. Cada uma delas continha documentos de cada um dos alunos: laudos, relatórios, encaminhamentos, comprovantes de atendimentos médicos e de saúde. Algumas das pastas eram mais completas, outras nem tanto evasivas. Neste arquivo, havia pasta de todos os alunos que já haviam passado pela sala, independentemente de estarem ou não recebendo AEE, serem transferidos, evadidos, ou serem egressos da escola.

Tivemos acesso, ainda, a um caderno de registros, o qual contém dados dos registros iniciais desta SRM dos anos iniciais de sua implantação – 2006 e 2007, antes que os dados fossem sistematizados ou digitalizados, da maneira que hoje estão. Estes dados dizem respeito à identificação do aluno, agenda, frequência ao AEE, horário de atendimentos – individuais e em grupo.

Diante de toda essa organização, podemos dizer que Caroline é uma profissional compromissada com o AEE, mantendo seus registros em dia, guardando documentos de forma organizada, preenchendo relatórios, fichas, tudo o que diz respeito à SRM sem nenhum apoio técnico administrativo. O que, mais uma vez, se configura como uma sobrecarga de atividades, em um trabalho solitário, embora o processo de inclusão seja responsabilidade de todos (JOHNSON, 2011; TADA, 2009).

Apesar de contar com toda uma logística e planejamento, para que o AEE chegue ao aluno, existem obstáculos diversos, um deles é a própria truncada rotina escolar. Esta rotina faz com que aconteçam quebras na oferta do serviço por seu cancelamento, muitas vezes, de última hora em virtude de reuniões sindicais, reuniões de pais, conselhos de classe, formação continuada da professora de AEE, falta de merenda, eventos da escola etc.

Este fato nos remete a uma séria realidade a grande taxa de absenteísmo e evasão do AEE:

C: Então... Uma base de catorze alunos (referindo-se àqueles que estão em atendimento), isso com... Claro que contando que muitos faltam né. A gente faz um cronograma de horários tudinho, a previsão de atendimento, mas você sabe que tudo depende dos pais também né? E têm os outros que são encaminhados é... Que foram classificados dentro do levantamento, da triagem de Altas Habilidades que foram encaminhados para o NAAS. Então eles são atendidos lá. Como aqui não tem ainda esta estrutura.

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

Como apontado por Caroline, o absenteísmo se dá devido à necessidade de que estes alunos sejam conduzidos ao atendimento em um horário distinto das aulas

– o que acontece em vários casos, porém não em todos⁴⁰. Diante desse fato, existe a atuação com os pais, no sentido de conscientização da necessidade da frequência ao atendimento:

S: É um avanço muito bom. Porque a gente vê que os pais não sabem muito lidar com estas questões. Eles mesmos falam que não sabem como ajudar, como orientar. Então, eles vêm aqui com a gente e aí falam dos avanços tudinho direitinho, e eu acho que é um meio assim, como é que eu posso dizer de fundamental importância, porque os alunos gostam, eles contam as dificuldades que tem na sala, e a Caroline vem auxiliar nessas questões. Então eu acho muito importante. Bom seria se todas as escolas tivessem uma Sala dessa de Recursos, né? A gente, na verdade não consegue alcançar os 100%, mas pelo menos, eu creio que uns 70% os avanços são bem produtivos.

(Sandra, Orientadora Educacional, Escola Azul)

S: Eu tenho conversado com alguns, e com os pais de alguns que já vieram depois que eu assumi a Orientação, então, o meu objetivo é incentivá-los mesmo a participar. Os pais que tem dúvida eu trago aqui com a Caroline, pra Caroline tentar pra explicar pra ele como que funciona, o que ela pode estar trabalhando e de que maneira a escola pode estar ajudando.

(Sandra, Orientadora Educacional, Escola Azul)

É preciso considerar questões socioeconômicas com relação a este absenteísmo: pode ser que alguns pais não disponham de recursos financeiros para pagar ônibus para novamente levar seu filho à escola no horário do AEE, ou, então, que eles não consigam liberação de seu trabalho,

De acordo com relatos a atuação da professora de AEE junto às famílias tem sido relevante no sentido de ser uma possibilidade de conduzir a informação, melhoria da qualidade de vida e acesso a recursos de acessibilidade aos qual o aluno, em outros momentos de sua vida, não teve acesso, e através da escola, passam a acessar, para que promovam o seu processo de escolarização:

D: Qual o... O que este atendimento contribui? Ele otimiza, não sei, na escolarização de quem tem deficiência?

F: Bom são “n” casos, não é? Então, já apareceram alunos com problemas de surdez, onde ele estava incluso na escola entre aspas. Com o trabalho da professora Caroline, a família se interessou, colocou um aparelho, hoje um aluno que era único na escola, era

⁴⁰ Como o AEE é oferecido no turno da manhã e da noite, pelo fato de Caroline trabalhar em outra escola no turno da tarde, os alunos que os pais não trazem à noite são retirados da sala de aula a fim de serem atendidos por ela, e em algumas das vezes das aulas de Educação Física.

incluso porque foi manipulado, hoje ele participa! Porque o objetivo principal da Sala de Recursos é a participação de todos, real não é? E não apenas fazer *pro forme*.

D: Então no caso seria incluir?

F: Incluir de verdade.

(Florinda, Diretora, Escola Azul)

Conforme descrito por Florinda, o AEE visa influenciar o aluno para que de fato seja incluso, e não apenas estar de “corpo presente” na escola. E para tanto, requer-se a utilização de procedimentos e técnicas pedagógicas próprias. Como observamos, há a existência de planejamentos diferenciados e práticas pedagógicas que privilegiam, em muitos momentos, a utilização de material lúdico:

E: Olha, as atividades aqui desenvolvidas, a Caroline procura trabalhar com jogos, ela... Pra cada tipo de deficiência dos meninos ela tem um determinado tipo de trabalho pra desenvolver, atividades específicas pra aquilo dali. Isso ela procura em livros, internet, ela faz ela mesmo gosta de confeccionar os jogos com os quais ela trabalha com os meninos. Então ela procura diversificar bastante o trabalho dela aqui, isso é o que eu vejo. É claro que no meu dia a dia eu não tenho muito tempo de estar aqui na sala dela, coitadinha. Ela trabalha mais só, que comigo. Mas ela faz, ela procura sempre fazer de tudo. Isso é uma vantagem que ela tem. Todas as vezes que ela precisa de alguma coisa, ela vai lá comigo, como eu não posso estar aqui. Ela dá o passo. Ela tem essa humildade. Por isso que eu acho que ela está com esse trabalho tão bem feito! Porque ela é humilde, porque quando ela precisa de ajuda, e ela sabe que eu não posso vir aqui, ela vai lá. Ela sempre vai atrás de mim.

(Eliane, Coordenadora Pedagógica, Escola Azul)

D: E... Como se dá essa comunicação com essa outra escola que oferta o serviço?

M: Nenhuma colega! Nós não estamos tendo isso, sabe? Não houve esse momento. Eu que fui atrás, onde que tem uma escola? Ela precisa de uma Sala de Recursos? Como o Lélío, mas ninguém me apresentou. Por exemplo: SEDUC, olha a escola mais próxima ou por Pólo, que tem, sabe, eu não tenho essa informação, tá?

D: Tá. E existem outros alunos com deficiência aqui nessa escola na mesma situação que eles?

M: Existem.

D: E como esta a situação deles?

M: Sem atendimento. Atendimentos que eles têm, não estão sendo atendidos por uma Sala de Recursos, está certo? Só por médicos especialistas, neurologistas e psicólogos, e psicopedagogos

(Maria, Orientadora Educacional, Escola Amarela)

D: Tá. E quanto às práticas pedagógicas que você desenvolve aqui no Atendimento Educacional Especializado.

C: Então?

D: Que práticas pedagógicas, que tipo de serviço didático que você oferece aqui para seus alunos.

C: Em nível de aprendizado?

D: Isso... O que você faz aqui, a sua dinâmica, que tipo de trabalho?

C: É... Geralmente, é como você viu. A gente... É primeiro feita essa observação. O nível de leitura que ele está, o nível de aprendizagem, o que é que ele sabe. Se ele já tem algum conhecimento; é a partir daí que eu vou tentar com, claro que cada coisa de uma vez, é trabalhar esta dificuldade dele. Então se ele está com dificuldade de leitura, então a gente vai trabalhar mais esta parte do conhecer, conhecer letras, conhecer as vogais, conhecer a percepção dele para ver que nível que está para, depois, a gente começar a aplicar outros tipos de atividades e a partir daí vai melhorando o nível, no caso assim, ele já melhorou? Ele está atendendo aquela e expectativas os objetivos, então a gente parte pra outra. Então, nessa observação os alunos já ficam já conhecendo também a parte da tecnologia, que a gente vai pro computador ver essa parte motora, da percepção, de cores, é bastante lúdica, no computador que é pra eles se sentirem um pouco mais atraídos pelo gosto do saber.

D: E que outras ferramentas você usa além do computador?

C: Por enquanto, o computador, além do computador, nós temos também o material móvel.

D: Que tipo de material você utiliza?

C: Jogos de memória, seqüência lógica é... Quebra-cabeça, montar, desmontar. É... Na matemática, a gente vê seqüência de números. Mas tudo como você viu. Móvel. Móvel. Relacionando imagem, quantidade, figuras, quantas letras, como eu posso montar aquela palavra a partir de uma figura e que tenha. Que letras falta, que pedaço falta... É um tipo de material assim, bem simples... Tampinhas de garrafa. É isso, pra contar.

D: E as tarefinhas? Você usa tarefa, você usa tarefa do caderno da escola. O que é que você usa?

C: Eu, geralmente, com o quinto ano, nós temos um caso. Que você já conhece, não vou nem citar o nome agora, mas que ela eu trabalho a dificuldade que ela está tendo em sala de aula. Então por exemplo ela está com dificuldade nas operações simples, ou nas quatro operações. Ela vem pra cá, a professora passa pra mim também que ela está tendo dificuldade e aí ela é também trabalhada aqui. No caso a Lane.

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

A fala da coordenadora pedagógica, Eliane, endossa o empenho de Caroline em desenvolver atividades diferenciadas na SRM para que seu aluno possa se apropriar do saber escolar, buscando respeitar suas especificidades, afirmando que ela própria não dispõe de tempo para auxiliá-la e que por isso, Caroline o faz solitariamente. Assim, a professora do AEE busca utilizar e até mesmo construir instrumentos auxiliares, para que seus alunos possam se apropriar do conhecimento o que, segundo Facci (2007), possibilitará o domínio de seu próprio comportamento com a ajuda destes meios auxiliares.

Observamos ainda a boa vinculação entre a professora da SRM e os professores do Ensino Regular. Esta comunicação se dá no sentido de haver consonância entre os conteúdos trabalhados em ambas as salas e as eventuais

necessidades específicas dos alunos semanal ou bimestralmente bem como no transcorrer dos diferentes conteúdos e disciplinas da grade curricular de cada série e aluno atendido:

D: Aí você trabalha o mesmo conteúdo, então?

C: Nem sempre.

D: O que a professora está trabalhando na sala regular você trabalha aqui? Como é?

C: Eu, eu trabalho. Do segundo ano eu sei que é alfabetização. Então eles estão trabalhando nesse processo. De numeração, tanto na matemática quanto...

D: Português?

C: Leitura e escrita. Então eu continuo no mesmo processo, mas não com a atividade que ela está lá, mas...

D: Você trabalha o mesmo conteúdo de um outro jeito?

C: Isso, de uma outra forma. E o quinto ano sim, no sexto ano. O professor passa pra mim o que eles estão trabalhando e tem conteúdos que ele não consegue assimilar junto com os outros lá na sala. Então, aqui, de uma forma menos difícil, mais assim, com mais clareza pra ele entender. Exemplificando, dando idéias para ele ou estimulando pra que ele assimile aquele conteúdo.

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

Nesta fala da professora, fica clara sua grande preocupação com que seus alunos se apropriem do saber escolar e essa apropriação é mediatizada por Caroline. A relação professor – aluno é fundamental para o processo de aprendizagem, tendo em vista a importante função do professor que apresentará o conhecimento elaborado pelo homem aos alunos que ao compreenderem o significado deste conhecimento internalizarão e apropriarão esse saber (POSSIDÔNIO; FACCI, 2011; SAVIANI, 1997).

Ao indagarmos sobre os impactos do AEE na rotina da sala de aula regular, ao indagarmos, foram relatados avanços dos alunos no Ensino Regular descritos pelos professores:

F: É muito bom. Porque, se os meninos não vêm aqui com ela pra esse atendimento... Vixi, na sala de aula, eles ficam perdidos! Porque na sala de aula, a gente trabalha com 40 crianças, aí sempre no meio dessas, tem um, dois! E lá na sala de aula, não dá tempo de você ficar só olhando aquela criança. Entendeu? É muito trabalhoso. Eles vindo pra cá, ela já passa depois com a gente. A dificuldade maior que a gente trabalha junto.

(Fabiana, professora de séries iniciais Escola Azul)

D: Qual o papel desse atendimento, na Sala de Recursos, no processo de escolarização do aluno com deficiência? A senhora sabe?

C: Olha tem alguns que a gente... Eu, pelo menos tenho visto melhora. Aqueles que realmente freqüentam. Agora aqueles que não aparecem aqui, e raramente vem, aí fica difícil.

(Camila, Professora de Matemática, Séries Finais)

F: Nós tivemos um aluno aqui, o Ricardo, ele estudou sete anos aqui, ele era Autista. O Ricardo é um dos melhores alunos da faculdade, na (nome da faculdade)!

D: E ele faz o quê?

C: Olha...eu nem sei te falar o que ele está fazendo...Mas o pai dele vem direto aqui na escola e elogia. A Caroline tem os dados dele. Porque ele era desses meninos que ele ia na escola e diziam: mas aqui ninguém atende esse tipo de menino não! E ia pra outra escola... e ele veio parar aqui! Vai ficar aqui? Vai. Foi um trabalho maravilhoso ele é um exemplo por que o Ricardo era o Autista mesmo! Isolado, bagunçavam com ele, e ele gostava de pegar nos meninos... Então nós passamos um trabalho grande com o Ricardo. O Ricardo é do tamanho desta porta hoje, e ele entrou aqui era um menino.

(Florinda, Diretora, Escola Azul)

Estes avanços apontam para o fato do atendimento ter alguns diferenciais da sala de aula regular. A oferta do AEE acontece de maneira individual ou em pequenos grupos, deste modo, há uma possibilidade de uma vinculação mais profunda com o professor, para que ele, de fato, seja uma figura mais significativa para o aluno, como defendido por Duarte (2000); Facci (2007; 2009); e Meira (2007). Acontece, ainda, um resgate das possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem, por ser um espaço onde o aluno recebe acolhida de suas diferenças, por ter um professor que visa diretamente “despertar” o potencial dos alunos, onde as relações são intencionalmente mediadas, o que faz com que, ao retornar a sala de aula regular, esse aluno passe a ter um desempenho qualitativamente diferenciado.

Levando em consideração os fundamentos da defectologia, Vigotsky (1997) aponta o fato de que uma deficiência traz um impacto social, em decorrência de nossa sociedade estar formatada no modelo de desenvolvimento normal, e não do diferente, sendo extremamente relevante a maneira pela qual se lida com a deficiência da pessoa.

Como apontado em categoria anterior, devido às possibilidades de formação, o professor da SRM é aquele que figura no interior da escola como sendo o que

mais tem sido sensibilizado e informado sobre a deficiência. Na maioria das vezes, mais que a própria família, fazendo com que suas relações sejam potencialmente mais crédulas para a promoção do potencial de aprendizagem do aluno.

Este tipo de relacionamento, apesar de isolado, tem o potencial de ativar o processo denominado por Vigotsky (1997) de compensação. O autor, ao postular sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, afirma haverem duplas influências dessa deficiência neste processo. Uma delas é o aspecto dos prejuízos, obstáculos e dificuldades; a outra seria que pelo fato de o equilíbrio normal ter sido alterado e estas alterações servirem de estímulo para criação de formas de compensar a insuficiência a fim de gerar um novo equilíbrio.

Desta forma, a educação dispensada à criança com deficiência deveria ser a mesma ministrada à criança normal, utilizando-se métodos particulares para alcançar os mesmos objetivos (BARROCO, 2011b; TADA, 2005; VIGOTSKY, 1997).

Desta forma, o professor pode contribuir ativamente no processo de desenvolvimento cultural do aluno, a partir do momento em que adota uma visão prospectiva e positiva do aluno:

D: E na sua opinião, qual o papel deste atendimento nos processos de escolarização do aluno com deficiência?

E: É importante, porque ajuda a criança a se desenvolver melhor, tanto a parte cognitiva como a parte afetiva. O lado emocional dele também fica bem melhor não é? Porque quando ele consegue atingir, superar alguns obstáculos aqui. Junto da companhia da Caroline, na sala de aula fica melhor o desenvolvimento dele, o desempenho com os outros colegas.

(Eliane, Coordenadora Pedagógica, Escola Azul)

C: Um Deficiente Intelectual. Então, quanto ele chegou aqui na sala ele disse assim: nossa que legal! Quando ele começou a ser trabalhado... Aquelas intervenções que a gente faz: - Isso você consegue! – Mais essa figura... Realmente é essa?

D: Você reforça né?

C: Essas intervenções, então ele vai para sala de aula com maior prazer. E na sala de aula eu acredito que é bastante proveitoso porque aí ele adianta muito, não é adianta, lá ele consegue fazer com mais vontade ou, é reforça o que ele sabe lá o que ele aprendeu aqui, ou que ele está aprendendo lá que acelera aqui na sala, então quando chega lá na sala de aula, ele consegue copiar ele consegue resolver...

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

Vale ressaltar que, na atuação de Caroline, ela vem desempenhando o papel de interlocutora entre a Educação Especial e os professores da sala de aula regular, como bem pontuam as professoras Fabiana e Flora:

D: E como que acontece a sua comunicação aqui com o serviço aqui da Sala de Recursos? Tem alguma intermediação?

F: Não. Sempre a Caroline procura né? Os meninos que ela atende, ela pergunta como eles estão, se estão se adequando, se estão melhorando, e eu venho sempre aqui com ela perguntar. O que ela está trabalhando com os meninos, pra em sala, a gente fizer a avaliação já levar o que eles fazem aqui

(Fabiana, professora de séries iniciais Escola Azul)

H: Então assim, quem faz essa intermediação é ela mesma. Ela vai à sala, e aí fala os dias. Aí quem traz é a mãe pra fazer um trabalho com ele. A nós, eu, por exemplo, como professora, nunca precisei trazer o Douglas aqui. Já tive que conversar com ela sobre ele, porque assim tem dias que ele está muito agitado. Muito agitado e não adianta que ele não faz.

(Flora, professora de séries iniciais Escola Azul)

Estas trocas, porém, ocorrem como iniciativa individual das professoras, tanto das professoras de Ensino Regular quanto da professora Caroline, haja vista não haverem espaços sistematizados de encontro para discutir a construção pedagógica no cotidiano escolar. Estas orientações acontecem nos corredores, sala dos professores, sala de AEE, em contatos extremamente rápidos, geralmente em horários de intervalo ou troca de atividades, como aula de Educação Física, palestras, horário recreio, entrada ou saída. Além destas orientações, nada mais é feito:

D: Você tem algum tipo de orientação específica no planejamento, pra atuar junto com essas crianças inclusas que você tem no 6º ano?

F: Você fala assim, de acordo com a Supervisora, Orientadora?

D: Eu falo assim, se quando você faz o planejamento se você tem algum tipo de orientação.

F: Não. O único que eu tenho sempre ajudar, pra conversar que eu falo é só com a Caroline.

(Fabiana, professora de Português - Séries Finais, Escola Azul)

I: É de manhã. Mais assim, na hora do intervalo, ou na hora da Educação Física. Aí eu chego pra ela: quando vou começar a fazer as provas, eu estou trabalhando frações, e aí ela: a tá então você tá assim, assim? Às vezes, elaboração de textos, às vezes vejo quando ela tá com dificuldade ela também me ajuda. Entendeu, a gente faz essa parceria.

(Iracema, Professora de Séries Iniciais, Escola Azul)

D: E quando acontecesse isso, neste contexto, qual que é a parceria que você estabelece com as professoras dos seus alunos, professoras ou professores dos seus alunos?

C: Então, a gente está sempre conversando... Eles sempre conversam né? É, sempre que há necessidade eu estou na sala, conversando com elas. Ou ela vem aqui na sala pra gente: olha, ele está conseguindo! Ele conseguiu realizar tal atividade ou não? Está avançando? Então, essa parceria, a gente tem esse dialogo.

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

Observamos que este tipo de parceria, mesmo que funcione de maneira precária, não sistematizada, com tempo e espaço disponíveis para melhores interlocuções, tem contribuído para que haja um pouco mais de acesso a informações pelos professores e técnicos da Escola Azul, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência, sobre o processo de inclusão. Isto se dá devido à presença da professora de AEE já com certa experiência e formação no quadro de profissionais da escola. O que já não é possível nos casos da Escola Verde e Amarela que não dispõem deste tipo de atendimento em suas escolas:

C: Então, tem muitos professores ou escolas que acham que, por conta de o aluno estar com dificuldade de aprendizado, né, não tem o acompanhamento necessário em sala de aula, então eles já acham que, são especiais, que precisam de Sala de Recursos, E nem sempre é assim, então, às vezes, ele só precisa de uma aula de reforço, ou ele tem alguma dificuldade, e aqui a gente vai verificando se realmente né, há necessidade de estar na Sala de recursos, ou é por conta que se ele repetiu uma vez ou outra, ele, ele é especial? Né? Nem sempre é como os professores, né... os pais, ou porque repetiu, a escola acha que já é especial, então as vezes a gente precisa conversar com os pais, conversar com a escola, com o professor, como aqui na Escola Azul eles não tem mais essa problemática, de a gente estar dizendo: olha ele só tem dificuldade, mas ele não é um aluno com necessidades especiais.

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

D: E você acha que só o atendimento da escola é suficiente?

L: Na outra escola?

D: É! Na sala de recurso em outra escola?

L: Eu acho que seja sim, porque fazendo um bom trabalho é suficiente sim. A Sala de Recursos dele tem um bom trabalho, eu já ouvi comentários, da onde atende aqui, que é um trabalho muito bom e muito sério que eles fazem lá.

D: E como que você... avalia o seu trabalho em relação a inclusão?

L: Eu ainda to meio perdida! Vou ser... eu sou bem sincera, tá! A gente tá meio perdido ainda!

D: É... e tem perspectiva pra implantar a sala aqui (referindo-se à SRM)? Você sabe?

L: Eu não sei ó! Só perguntando pro diretor.

D: E você sabe se aqui tem outros alunos com deficiência, nas outras salas?

L: Tem. Nós temos

(Laura, Professora de Séries Iniciais, Escola Verde).

Pelo fato de não terem a mesma facilidade de realizar trocas ou contatos mesmo que informais ou eventuais, a comunicação acontece com menor frequência ainda de maneira mais formal, utilizando relatórios:

D: Como é que você se comunica com as pessoas da escola que mandam este menino pra cá? Esse adolescente.

C: Através de telefone... ou, indo lá, ou relatórios.

D: Eles vêm aqui, ou não?

C: Raramente eles aparecem aqui. Acho que uma escola apareceu aqui. Então eles mandam os pais procurarem como você observou né? Mas, eles não...

D: Não tem comunicação?

C: É. Eu peço relatório de como este aluno está em sala de aula, então tem uma escola que faz isso. Mas raramente eles aparecem aqui.

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

Isto faz com que, a fim de que haja essa comunicação, a família passe a assumir esse papel de interlocutor entre as instituições envolvidas no AEE e ensino regular de seus filhos:

A: Olha, aqui na escola, nós não temos a Sala de Recursos né? Ainda não foi implantada, a gente tá vendo se vai implantar no próximo ano. Já fizemos o projeto de acessibilidade, agora a gente vai tá montando. Aí os alunos que nós temos aqui, os alunos especiais nós fazemos, mas nós temos material que os professores utilizam. Aí nós temos também Orientadora que também faz essa mediação com os alunos. Tem alguns que já foram pra Sala de Recursos lá da Escola Azul, não são todos, porque tem pais que diz que não pode levar, por causa de recursos, porque tem que pagar ônibus, enfim essas coisas.

D: É meio longinho.

(...)

D: Ajudam né? E como que você faz a avaliação desse atendimento que acontece lá, como no caso dos seus alunos, como Coordenadora Pedagógica, você acha que tem algum resultado? Pela sua experiência, assim...

A: A gente não teve assim, grandes resultados!

D: A-ham.

A: A gente não teve. Mas aí e também pelas faltas, porque eles vão indo e depois começam a faltar, as crianças, e aí acabam abandonando. Até mesmo porque tem pais que não acreditam que os filhos vão ficar bom, vão melhorar, vão aprender. Mas assim, a professora de lá, quando a gente quer alguma informação ela sempre nos envia. A gente até pode telefonar, a gente pode ir lá! Pra gente saber de como está sendo o procedimento lá. E o professor observa também né? Na sala se tem alguma mudança.

D: Então você acha o que? A questão seria mais o quê? Dos pais, ou não ser aqui a Sala de Recursos?

A: Eu acho que até aqui, ficaria melhor pra eles. Se tivesse Sala de Recursos aqui na escola, eu acredito que eles aproveitariam mais, e que eles viriam mais pra escola.

D: Hum-hum.

A: Por causa da distância. Porque pra se deslocar daqui. Porque a maioria das crianças mora aqui nas redondezas.

D: No (nome do bairro).

A: E pra deslocar daqui, lá pra outra escola já fica mais difícil.

(Amanda, Coordenadora Pedagógica, Escola Verde)

Na fala de Amanda, observamos que se faz necessário um contato específico com as famílias, de conscientização e articulação por serem alvo de diferentes políticas públicas de inclusão de diferentes setores. Isto faz com que haja uma maior necessidade da atuação com a família no sentido de esclarecimento desde o diagnóstico inicial. Ocorre que, os diagnósticos vêm sendo efetuados tardiamente, e são obstaculizados pela precariedade da oferta de serviços de atendimento de saúde e difícil acesso as especialidades médicas.

Esta situação faz com que os desafios encontrados no desenvolvimento da criança com deficiência sejam ampliados, pois apenas tardiamente se busca o diagnóstico. Caso o diagnóstico tivesse acontecido em um período inicial do desenvolvimento e uma intervenção precoce seria o mais indicado, promovendo uma menor, defasagem em relação aos seus pares sem deficiência da mesma idade,

D: Tá! É... Esses alunos, uma vez que eles já são seus alunos aqui da Sala de Recursos, eles têm acesso a algum outro tipo de serviço? Algum tipo de atendimento pedagógico, especializado, atendimento terapêutico externo ou algum tipo de curso realizado pelo sistema público ou em outra instituição?

C: Geralmente os pais criam aquela dificuldade né? De levar. Alguns sim. Tinha um, por exemplo, com baixa visão por toxoplasmose tem uma outra dificuldade, um pouco mais agravante dessa compreensão cognitiva, então ele também era acompanhado por uma psicopedagoga é, como é que fala, na clínica, no (nome do hospital público) e lá ele também era acompanhado fazendo um trabalho diferenciado, além de vir aqui pra sala, pra a gente estar trabalhando a parte didático-pedagógico, com eles, mas é se precisa de fono, também é encaminhado. Também essa nova aluna que chegou agora que tem essa dificuldade, da fala, que com baixa audição agrava bastante, então a gente já sugeriu pra família fazer este diagnóstico também com a fono, pra ser acompanhada.

(Caroline, professora AEE, Escola Azul)

Vale pontuar a ausência do que se propõe na legislação (BRASIL, 2008b) a respeito da oferta do serviço de estimulação precoce do AEE do nascimento aos três anos bem como da proposição da interface com os serviços de saúde e assistência social, também dificultadas na prática, o que faz com que haja uma extrema individualização e sobreposição de papéis tanto sobre a família quanto sobre o professor de AEE devida à excessiva fragmentação e à falta de articulação intersetorial dos diferentes segmentos executores de políticas públicas que atuam em favor das pessoas com deficiência.

4.2.3. A Inclusão Escolar – aspectos institucionais

O papel da escola, segundo Saviani (2003), é intermediar o saber sistematizado, o saber produzido histórico e coletivamente pelo homem para humanizar o indivíduo. Como a escola atende pessoas sem e com deficiência, é importante que ela humanize também o aluno com deficiência, o que não ocorrerá se mantiver uma prática pautada na Pedagogia Terapêutica (VIGOTSKY, 1997).

O AEE contribui para quebrar a rigidez de uma instituição preparada para buscar a homogeneidade de suas turmas, como apontado por Laplane (2004), onde quem se desviar deste padrão, como no caso dos alunos público alvo da Educação Especial, encontrará desafios.

O processo de inclusão escolar encontra-se garantido nos documentos (BRASIL, 1988; 2009; 211a), mas pouco aponta as diferenças regionais, estaduais e municipais para efetivá-la. A regulamentação legislativa institucional em nível federal parece considerar que todas as instituições escolares fossem semelhantes em sua realidade, desconsiderando as diferenças regionais, a falta de recursos especializados e de mão de obra qualificada nos centros fora do eixo sul-sudeste brasileiro. Assim, surge o discurso politicamente correto sobre a inclusão:

M: No Regimento (referindo-se ao documento da escola) é feito tudo conforme a Lei. Que hoje todas as escolas têm que estar preparadas pra atender esses alunos. Então o Regimento foi feito baseado nisso, na Lei e nos alunos que nós já temos aqui. A nossa escola pode receber cadeirantes, que já fizemos uma reforma pra isso, todas as

portas foram alargadas, os banheiros adaptados. No nosso regimento, nós estamos preparados pra receber qualquer aluno com alguma deficiência tá?

(Maria, Orientadora Educacional, Escola Amarela)

Esta política implica em aspectos de organização administrativa da escola na área da secretaria, na organização das turmas, implica no número de alunos por turma, turno e modalidade na qual o aluno será incluso:

D: A mesma deficiência.

V: Isso. É até por que sempre a professora tem que ter um atendimento diferenciado pra esses alunos. Tem que ter realmente um atendimento padrão para aqueles alunos, pra atender esses alunos. Quando é...a gente inclui uma quantidade maior, aí já fica mais difícil pra esse professor ter esse atendimento pra esses como é? Então eles são inclusos assim mesmo.

D: Tá. E tem alguma orientação quanto à idade/série dos alunos que têm deficiência?

V: Não. Nós não temos.

D: Não tem.

V: É não tem. Realmente a idade não é diferenciada.

D: Não é diferenciada? Mas você tem pros outros alunos, assim...vamos dizer...na hora de montar as turmas... Primeiro ano tal idade, segundo ano tal idade.

V: Temos, nós temos sim. A gente sempre procura deixar no primeiro turno (referindo-se ao período da manhã) os alunos de 6 a 13 anos, porque nós temos crianças de 6 anos, 7 anos. A gente procura sempre deixar os mais novos de manhã.

D: E o aluno com deficiência, quando ele não vem com a idade certa?

V: Bom, geralmente quando o aluno vem com essa necessidade e ele é do 2° ao 5° ano, é... a gente procura sempre deixar ele sempre de manhã, né? Agora, quando ele já tem essa idade avançada mais um pouquinho, aí ele é encaminhado pra o segundo turno (referindo-se ao período da tarde) e também até vendo a necessidade de estar colocando esses alunos no terceiro turno (referindo-se ao período noturno).

D: E se tem um aluno assim, no segundo ano com 14 anos, 13, como que faz com esse aluno aqui na Secretaria, qual o procedimento?

V: Nós também temos este atendimento também do 1° ao 4° ano à noite

D: Você tem essas séries à noite?

V: Temos essas séries à noite.

D: Aí você encaminha pra matrícula no noturno?

V: Isso.

V: A gente solicita que o pai possa estar vindo na escola, e a gente presta pra eles essa informação de que como o aluno já está com a idade avançada um pouquinho há essa necessidade do aluno estar vindo para o terceiro turno e também ter o atendimento.

(Verônica, Secretaria, Escola Azul)

Como a Escola Azul é uma escola de bairro periférico da cidade, há uma demanda de vagas bem menor que a oferta, o que gera um número elevado de

alunos matriculados por turma, independentemente das peculiaridades delas, sendo a escola “forçada” a fornecer o acesso a todos os alunos:

D: Você tem algum tipo de quantidade de alunos por turma em relação a ter alguém com deficiência?

L: Não.

D: Quantos alunos você tem na sua sala?

L: É assim, o aluno que for chegando vai colocando.

D: Não importa...

L: Não importa se tem ou se não tem. Porque antes disseram que ia ter uma quantidade “x” né? Mas aí tem sala que funciona com 30 alunos, tem sala que funciona com 40 alunos. Não tem esse negócio ah porque tem crianças só vai colocar tantos alunos...

D: E pelo fato de você ter algum aluno especial, você tem alguma orientação específica? Um planejamento específico por conta desse aluno?

L: O planejamento que a gente faz, é a gente mesmo. Não tem acompanhamento não.

(Laura, Professora Series Iniciais, Escola Verde)

A fim de garantir o acesso dos alunos com deficiência que buscam a Escola Azul, a direção escolar optou por desconsiderar o que prevê a LDB (BRASIL, 1996), de ser competência dos Municípios a atenção à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e dos Estados as Séries Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Pelo fato de a clientela a ser incluída na Escola Azul já ser de adolescentes, e pelo fato de terem uma distorção idade/série maior que seus pares sem deficiência da mesma idade, optaram por manter as Séries Iniciais da escola:

D: Houve uma questão que a Caroline colocou, dessa questão que foi da Gestão ter possibilitado o segundo ano, e terceiro, para aquela questão de serem encerradas as séries finais. Você acha que tenha uma relação da gestão com a inclusão aqui nesta escola? Com o estilo de gestão que você, vamos dizer assim, que você tem? Possibilitando, melhorando a inclusão ou não?

F: Olha, eu acho que sim. Porque se fosse pela Lei, Decreto e tal e tal nós não teríamos esses alunos aqui na escola. Por quê? Porque nós fugimos de um Decreto nosso. Não é pra ter mais 1º ao 5º ano. Era só o 6º ano. Mas como? Se esse aluno não tem como ir pra frente? Porque se esse aluno sai da escola, a mãe não vem trazer ele não filha. Tem muitas vezes que a Caroline atende eles na hora da aula, porque a mãe não vem trazer. E então o que é que a gente vai fazer o que desses meninos? O que vai ser deles? Então, fui lá dizer: nós não vamos acabar. Então, na realidade, a gente tem aqui do 1º ao 5º ano para atender estes alunos, e junto com eles outros, né? Que são considerados normais não é? Porque é assim, o normal e o especial. Assim que fala não é?

(Florinda, Diretora, Escola Azul)

A inclusão não é para “ocorrer” só no papel, ela precisa acontecer no cotidiano escolar e parece que a Escola Azul tem buscado desenvolver estratégias, como apresentado nos relatos acima, que efetivem essa política. É preciso que as escolas se adaptem às necessidades dos alunos com deficiência para que possam de fato promoverem o sucesso escolar destes alunos, como afirma Anache (2009).

Há um discurso de que todos os atores escolares aceitam bem a inclusão escolar, como podemos ver nas falas abaixo de profissionais da Escola Azul:

D: E no seu ponto de vista, qual é a receptividade dos professores, gestores, funcionários, alunos diante da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular?

F: Olha, nessa parte aí, as pessoas, elas contribuem, elas ajudam. Aceitam as crianças que vêm pra cá sem nenhum problema. Eles tão apoiando.

D: Todo mundo apóia.

(Fabiana, Professora de Séries Finais - Português, Escola Azul)

E: Olha, o que eu posso te dizer é que todos eles são muito bem atendidos aqui. Assim, não vejo ninguém discriminando nenhum dos meninos. O que a gente vê é eles sendo respeitados dentro da escola. Todos! A Eli é adorada por todos! Onde ela vai, ela brilha! Entendeu?

(Eliane, Coordenadora Pedagógica, Escola Azul)

D: É...Qual a tua percepção dos outros alunos inclusos dentro da escola? Você acha que está funcionando pra eles também ou não?

H: Eu acho que a gente está funcionando ou tentando fazer funcionar... Mas acho assim que teria que ter mais apoio, mais material, outra forma de funcionar. Mas é o tipo de coisa, né? A gente convive com a realidade do nosso Estado, não é?

(Flora – Séries Finais- Português, Escola Azul)

Vale lembrar, que na Escola Azul, há o AEE desenvolvido por Caroline, pessoa compromissada com a inclusão escolar: penso que tal condição favoreça com que os demais atores escolares tenham uma melhor compreensão sobre a inclusão e busquem, em suas ações, otimizar este processo, pondo em prática o que está previsto no papel, na política pública de inclusão escolar.

Esta postura traz a possibilidade de que o aluno seja trabalhado na própria escola desde os processos de alfabetização até o momento que conclua o nível médio. Inclusive podendo, caso haja viabilidade, transitar entre os turnos e de modalidade, podendo ser remanejado para a Educação de Jovens e Adultos, proposta para alunos regulares, os quais geralmente têm maior distorção idade/série.

Esta possibilidade não acontece da mesma maneira em outras escolas, justamente devido ao tipo de perfil profissional e esclarecimento da gestora da Escola Azul, pois o gestor de uma instituição escolar, apesar de não ter grande autonomia, possui certo tipo de abertura para manobras institucionais, as quais podem possibilitar se usadas de maneira positiva, maiores avanços no processo inclusão escolar.

No caso da gestora da Escola Azul, Florinda, há de se salientar a experiência que a mesma vivenciou como alfabetizadora, e crédula no potencial de aprendizagem de todas as crianças, o que faz com que afete o perfil das pessoas que atuam em sua escola:

F: Mas eu amo, eu sou apaixonada pela educação. A educação pra mim é minha vida. Eu comecei a trabalhar na educação desde os 17 anos com alunos, oficialmente. Mas desde os 12 anos eu ensinava as crianças a ler. De graça né? Eu tirava meu tempo e ensinava, eu escutava dizer: esse menino não aprende, eu dizia, mas vou lá! Leva ele lá pra mim! Nunca reprovei nenhum aluno. Tem aluno meu que hoje é médico é tudo e onde me vê... Nunca reprovei um aluno! Sempre torci pela aprendizagem, nunca tive obstáculo. Então, eu sei que é possível. Apesar de sempre, como o meu marido fala assim: Florinda você não arruma o mundo! Às vezes eu brigo, eu forço a barra mesmo com professor. Mas você não arruma o mundo, fica na sua! Eu sou feliz porque eu sei que é possível educar.

(Florinda, Diretora, Escola Azul)

E: E eu acho interessante e muito lindo porque a própria diretora Florinda abraçou estas crianças, esses adolescentes, esses jovens. Ela abraçou, e fez com que realmente acontecesse esta sala (referindo-se ao AEE). Então é muito importante mesmo esse acompanhamento, o que eu sinto é, porque outras crianças que eu já dei aula em outra escola não tinham esse acompanhamento.

(Edna, Professora de Series Iniciais, Escola Azul)

Desta forma poderíamos inferir que o papel do gestor na inclusão e suas concepções de aprendizagem, escola, escolarização influenciam na forma pela qual se executam as políticas de Educação Especial. Isto vem mostrado ser um aspecto relevante e diferencial da instituição oferecer o AEE em SRM ao passo que as escolas das adjacências não o ofertam.

Porém, apesar de relevante, não é um fator exclusivo, esbarram em fatores internos e externos à instituição. Dentre os internos, destacamos a necessidade de se trabalhar com todos os funcionários aspectos pertinentes à inclusão escolar:

D: Você acha que os outros funcionários contribuem também pra essa inclusão na escola? Insetor, merendeira?

A: 100% não! Eu vejo muitas falhas nessa questão aí!

D: É? Em que sentido? No geral assim..

A: Até a maneira de tratar, o comportamento, a atitude diante duma criança dessa. Vejo que têm muitos aí que não respeitam esta questão.

D: Não, né? E na prática, que exemplo assim, de atitude? Seria como?

A: Discriminar. Discriminar mesmo, que não aceita na sala, que não quer. Chega até os extremos...

(Amélia, Professora Séries Iniciais, Escola Azul)

Considerando a precariedade da formação docente na área de Educação Especial (BRASIL, 2008a), salientamos a total ausência de propostas formadoras para os demais profissionais de educação que trabalham na escola, como discutimos anteriormente, sendo que todos os profissionais da escola deveriam ter tal capacitação: inspetores, merendeiras, secretários e seus auxiliares, bibliotecários, responsáveis por laboratórios, profissionais de limpeza e atendentes – pelo fato de todos eles lidarem com os alunos com deficiência, levando em conta que a inclusão escolar não se reduz exclusivamente à sala de aula, ou à SRM.

Este despreparo se reverte em sentimentos, que vão desde a apreensão ao pavor, como descrito pelas técnicas das Escolas Verde e Amarela:

D: No seu ponto de vista Amanda, qual a receptividade dos professores, gestores, funcionários e técnicos, diante da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular?

A: Olha, a gente fica assim, meio apreensiva e meio sem saber o que fazer. Porque enfim, falta apoio, falta material, falta conhecimento, falta buscar conhecimento, como trabalhar com essas crianças, como envolver os pais. Porque como eu falei, tem uns que vem, só deixam as crianças aqui e vão.

D: Pronto!

A: E pronto, porque eles acham que as crianças não vão aprender! Então, não tem aquele apoio, assim, mas eu acho que a mais, problemática assim, eu acho que seria essa, tá entendendo? Porque gente não sabe assim, como trabalhar. Por exemplo, com cego, nós não temos, mas se vier, como é que a gente vai fazer? Então a maior problemática é essa.

(Amanda, Coordenadora Pedagógica, Escola Verde)

D: E quanto ao humano? No seu ponto de vista, qual a receptividade dos professores, gestores, funcionários diante da inserção de alunos com deficiência no ensino regular?

M: Apavorados! É filha...

D: Risos... Apavorados!

M: É! Por quê? Assim, a partir do 6º ano e 7º anos eles têm vários professores. Então uns aceitam, outros não aceitam.

(Maria, Orientadora Educacional, Escola Amarela)

Isto mostra que cada um dos profissionais enclausura-se nas especificidades de suas funções e competências nas quais há uma fragmentação do processo educativo de tal forma que não se busquem o foco principal que é a construção coletiva do processo educativo. Por esse motivo, Fleith (2011) aponta que a escola que operacionaliza a inclusão. E, quando isso não acontece, devido a uma atuação solitária, ocorrem desencontros e ampliam-se os efeitos do desconhecimento:

D: Deixa eu falar...E do seu ponto de vista, é...que avaliação você dá do seu trabalho considerando a inclusão? No seu trabalho como professora?

I: Considerando a inclusão, minha avaliação. Como você diz... Assim? Eu sei que eu tenho que aprender muito ainda. Eu sei que eu tenho que aprender muito. Mas uma coisa eu tenho certeza, se os desafios vão chegando e eu tento superar. Tudo o que está chegando pra mim, eu vou lá e converso. Então eu acho que eu estou fazendo o melhor que eu posso dentro dos limites, de alguém que te coloca na sua sala, e às vezes nem te fala o que tem, você tem que descobrir sozinha. Tem tudo sozinha!

(Iracema, Professora Series Iniciais, Escola Azul)

Como cada um atua de forma individualizada, o trabalho não “aparece”, e torna-se mais cansativo, com efeitos minimizados e poucos resultados:

D: E você sabe me falar, Maria se tem alguma orientação específica aqui na escola no planejamento pra esses alunos?

M: Tem. A supervisora sempre fala sempre ela fala pra todos esses alunos, fala pros colegas: olha o Luiz, e já tem a Ingrid. Então ela sempre orienta para que os colegas façam um trabalho diferenciado com esses alunos. Ela cobra isso, agora o resultado...

(Maria, Orientadora Educacional, Escola Amarela)

Isto também pode acontecer pelo fato de a inclusão não ser uma prioridade institucional. Desta forma, a atuação dos profissionais passa a ser pontual, de acordo com os acontecimentos, e não constante regular e intencional. Havendo momentos, inclusive, que, pelo fato de não serem feitos os levantamentos da quantidade de alunos público alvo na escola, como no caso das Escolas Verde e Amarela, poucos dos encaminhamentos necessários são realizados:

D: E como que você avalia o seu trabalho como Orientadora Educacional na inclusão dessas pessoas com deficiência?

M: Eu estou devendo muito a eles. Esse ano eu pequei em relação a essas crianças. Porque era pra eu ter sentado, mediante o

levantamento, que eu tenho esse levantamento, eu deveria ter encaminhado para a Sala de Recursos do São Luiz, e eu só fiz o da Ingrid, então eu estou devendo para os outros.

D: Então os outros não chegaram a ser encaminhados?

M: Não encaminhei.

(Maria, Orientadora Educacional, Escola Amarela)

Dentre os fatores externos à instituição escolar ressaltamos a atuação do Governo do Estado, o qual possui um controle sobre outras esferas além das pertinentes ao desempenho da gestão escolar. Dentre elas, a competência de realizar as formações, contratações e remanejamento de funcionários, diante disso, foi relatado pelos participantes da pesquisa a falta de apoio necessário, e que a atuação se dá de acordo com a realidade por eles vivenciados:

D: E... Que avaliação você tem do seu trabalho, considerando a inclusão escolar?

F: Olha, eu vou te ser bem sincera, eu não tô preparada! Sinceridade, eu não to preparada. Eu, eu, eu preferia assim, se for pra incluir um aluno, no caso assim da minha turma, eu queria muito assim, ter um apoio. Saber como trabalhar com esse aluno. Porque eu não sei bem. E a nossa escola se você observar bem ela não está tão preparada para receber aluno com deficiente.

(Flora – Series Finais- Português Escola Azul)

C: Ah, antes de você... Ah, tem também o NAEDI⁴¹, que sempre... Nem sempre, tem deixado muito a desejar... Que o NAEDI raramente acompanha as escolas, acho que acompanha a Sala de Recursos. Então o professor fica sozinho com os técnicos da escola. Se não fosse a Direção, que apoiasse e que acreditasse meu trabalho, não teria essa sala.

(Caroline, Professora de AEE, Escola Azul)

É preciso que haja, de fato, uma parceria entre a Secretaria de Educação e as escolas para que todos estejam envolvidos com a política de inclusão escolar, por meio de um trabalho coletivo, como discutido por Vicentim (2007); Machado (2006) e Tada (2005). A falta de ações construídas coletivamente pode dificultar o processo de ensino aprendizagem, o que, por sua vez, provocará prejuízos no desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos com deficiência por estas, segundo Vigotsky (2000), serem construídas primeiramente no coletivo no qual cada um se insere, para depois se tornar individual.

⁴¹ NAEDI – Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva da Secretaria de Educação. Setor o qual tem como competência, orientar as escolas a respeito da inclusão escolar do público alvo da Educação Especial.

4.2.3 Inclusão escolar - sala de aula regular

A experiência de inclusão escolar na sala de aula nos remete a refletir sobre uma série de aspectos. Um deles é o abordado anteriormente que diz respeito à quantidade de alunos em sala de aula. Este aspecto faz com que se altere toda uma relação, necessária não somente ao aluno a ser incluso, mas aos demais. Nos evoca ainda as relações estabelecidas entre os alunos inclusos e seus pares sem deficiência. Apesar de não ter sido o enfoque principal desta pesquisa, se faz necessário considerar a relevância pelo fato de estas relações permearem todo o cotidiano dos alunos do AEE.

Diante deste aspecto, tivemos informações a respeito da Escola Azul, de um posicionamento de aceitação dos alunos em relação aos seus colegas, pelo fato de a cultura escolar ser favorável, inclusive com a presença da SRM e da professora de AEE, que é uma figura que transita institucionalmente e mantém contatos com os professores das salas regulares.

Este tipo de parceria, apesar de se demonstrar rudimentar, parece ecoar positivamente nos alunos:

A: Não tem problema nenhum! Os colegas delas tratam ela normal... Como se fosse... Eu expliquei pra eles que a gente ia receber uma criança que tinha dificuldades né? De ouvir, tanto é que o aparelho é bem visível.

D: Ele é grande?

A: É bem grande! Claro que eles iam sentir um impacto! Tanto é que eu preparei eles pra não ficar com piadinhas, apelidando a menina nem nada, e daí receberam normal. Ela se entrosa normalmente, não tem problema nenhum, as meninas brincam... Normal. Ela participa da aula de Educação Física, normal.

D: Normal né? E você tem algum tipo de planejamento diferenciado por causa dela?

A: Não.

(Amélia, Professora de Séries Iniciais, Escola Azul)

Alguns dos alunos chegam a se voluntariar, a fim de contribuir com a escolarização de seus colegas de classe:

E: Os meninos gostam, eles tratam com respeito, eles aprenderam a lidar com as diferenças. Independente de qualquer que seja a deficiência deles, eles são respeitados na escola.

(Eliane, Coordenadora Pedagógica, Escola Azul)

F: Tem uma aluna na sala que ajuda muito ele. Quando é pra tirar do quadro ela vai, copia pra ele e explica pra ele. Douglas (aluno com baixa visão), eu copiei isso aqui, vamos ler junto comigo. Ela adora ele, sabe assim ela se dá muito bem com ele. Então, é a líder da sala. Então ela ajuda muito ele, e o que sempre falo assim pra ela: você não pode estar copiando todo tempo pro Douglas, tem que deixar ele tentar copiar. Aí quando ele já está cansado e ele está estressado, ele pára, ele não copia...

(Flora, Professora de Séries Finais - Português, Escola Azul)

Ao abordar as práticas de ensino das disciplinas específicas, ministradas nas Séries Finais, observamos que, apesar de se aumentar o grau de complexidade das disciplinas, os alunos com deficiência vêm com bases rudimentares, tendo turmas com maior número de alunos e tal condição passa a ser um obstáculo para aquisição do conhecimento dos alunos inclusos:

D: E você acha assim, que tem alguma diferença da inclusão nas séries finais do Ensino Fundamental e Séries Iniciais?

C: Tem. Tem, por que as séries iniciais, já começa a diminuir a quantidade de alunos em sala de aula, os professores já tem um trabalho específico pra isso. E nós não temos. É sala com 40 alunos, é sala com 38, 39. E eles tão lá dentro. Deveria diminuir um pouco pra que gente pudesse ter assistência com eles.

(Camila, Professora Series Finais - Matemática, Escola Azul)

D: Mas aí, o que você tinha que fazer?

A: Eu trabalhava muito era individual com ela (baixa visão). As atividades dela eram mais diferenciada, colocava ela pra sentar mais próximo de mim. Muitas das vezes, quando a gente detecta esses problemas, a coitada da criança nem óculos não tem. Então, a partir daí, que as mães vão começar, atrás de médico e tudo. No primeiro momento, a gente pensa que o problema é a criança mesmo, que ela não quer fazer, e tudo. Mas quando a gente começa a observar que ela tem um problema, além daquilo que a gente acha que é preguiça e tudo. Aí que a gente vê que não é nada daquilo, é o problema mesmo que ela tem, no caso dessa menina, ela tinha dificuldade na visão.

(Amélia, Professora Series Iniciais, Escola Azul)

Observamos que a prática de ensino nas salas regulares da Escola Azul traz consigo o aspecto de promoção de aquisição de conhecimento.

C: E ela tem uma deficiência grande também. E tem também, me deixa eu ver, mais dois! Sempre assim, equilibrados. Não tão baixo, o rendimento, às vezes até bem melhor do que aqueles que são considerados normais, que não querem nada com nada. Nós temos

alunos aqui, de alunos que são considerados como tendo deficiência e tem mais proveito do que aqueles que não têm.

(Camila, Professora de Matemática de Séries Finais, Escola Azul)

Isto mostra uma passagem do paradigma de integração para o de inclusão, ultrapassando o olhar da Pedagogia Terapêutica apontado por Vigotsky (1997). Esta mudança é relatada por Edna, ao falar de sua atuação profissional com alunos inclusos:

E: É desde mais novo. Então assim, mas essa a experiência. E a escola não tinha aquele acompanhamento... Não tinha aquela... Como tem aqui, né?

D: Meio que se viral!

E: É meio que isso. E eu dizia: gente como é que é? A gente pede, manda um documento pra lá pra ver como é que é, para fazerem um acompanhamento com ele, saber como trabalhar... como eu trabalhar, pois até então eu não tinha nem trabalhado com criança assim, mas assim meio que acolhendo mais como filhinho do que como aluno né? Mas assim um filho que eu... vamos lá tem que fazer. Você tem que fazer as tarefas que os outros meninos estão fazendo também.

(Edna, Professora de Séries Iniciais, Escola Azul)

Destaca-se a questão da utilização de recursos de acessibilidade para que os obstáculos à aquisição do conhecimento possam ser contornados e haja a apreensão do conteúdo ministrado em sala de aula regular.

D: E essa agora, ela usa aparelho? Essa sua aluna com deficiência auditiva?

A: Usa aparelho.

D: Mas aí ela precisa, ela escuta bem com o aparelho, ou não? Ou você percebe assim alguma coisa?

A: Não, eu tenho que falar assim quando eu tô explicando. Porque eu tenho que chegar bem próximo dela. Tipo assim, por que o dela, se não me engano é 80% que ela tem de perda.

D: Nossa!

A: Então eu tenho que deixar ela bem próximo de mim quando estou explicando o conteúdo. Bem próximo dela, às vezes até chamo ela individual e explico o conteúdo, vou na carteira dela e explico o conteúdo mais individual pra ela mesmo!

D: Mas aí ela copia, escreve, responde.

A: Cópia...

D: E o rendimento dela?

A: O rendimento dela? Ela é uma menina normal, acompanha escreve bem. A dificuldade maior nela é na leitura, não sei, acho que porque ela tem problema de audição, então tem palavras que ela não articula bem. O problema dela maior é a leitura, porque ela escreve bem, tem a letra bonita, domina bem a matemática, tranquilo!

(Amélia, Professora Séries Iniciais, Escola Azul)

I: Baixa visão. E aí logo no começo eu percebi. Coloquei ela na frente....Também aquele processo. A mãe dela trazia, mas a mãe dela ainda não tinha conseguido assim, um laudo, pra ela tudinho. Aí, mas também todo um trabalho foi feito. Por exemplo, na informática, que aí fazia antes, até quem trabalha lá agora não é o que trabalhava antes, parece que tá lá pro Sul. Aí eu vinha e dizia vou trabalhar esse tema assim e assim. Aí ele pegava o computador pra ela, chegava no Word, colocava no 24 (referindo-se ao tamanho da letra).

D: Aumentava... Pra ela ler...

I: Quando ela chegava, cada um pegava o seu computador, ela sentava e já fazia a dela. Então eu já sentava antes com o pessoal da informática, e fazia todo um trabalho. Tanto é que depois que ela passou de ano, muito inteligente ela também, aí ela passou pra de tarde, se não me engano, pra estudar à tarde. Aí de manhã, ela vinha fazer trabalho aqui na escola, mas ela ia lá à minha sala, pra mim vir na informática, que ela precisava fazer um trabalho.

(Iracema, Professora Series Iniciais, Escola Azul)

Dessa forma, Amélia e Iracema buscam lutar para que “o talento biológico comprometido seja compensado” não se conformando com “o que se mostra aparente” como discute Barroco (2011a, p. 173), para que seus alunos com deficiência se apropriem do saber escolar.

Porém, nem sempre há a possibilidade ou acesso a todo o material adaptado, isso traz impactos no comportamento do aluno. O que em alguns momentos pode ser interpretado como “não gostar” de trabalhar em grupo pode estar relacionado à falta de acesso ao conteúdo:

D: Ele não gosta de participar de grupo?

F: Ele não gosta. Ele é meio alheio a isso. Ele não gosta. Ele prefere... Ele pergunta logo se pode fazer sozinho. Então eu acho que ele mesmo se sente excluído, entendeu?

D: Ele não gosta de..então...

F: Grupo ele não gosta. No mínimo pra ele.. é ele e mais outro!

D: O máximo é dupla?

(...)

D: E. Tem alguma diferenciação no seu planejamento em relação a ter o Douglas ou não?

F: Só quando eu vou fazer atividades que tipo assim, eu vou xerocar, a dele sempre eu faço com a letra maior pra que ele não tenha tanta... Na época de provas também, eu sempre faço com letra maior a dele, pra que ele não tenha tanta dificuldade de ler, porque ele não enxerga bem não é? E assim, só não em trabalhos em grupo. O mesmo que os outros fazem ele faz também. Entendeu assim, ele participa do mesmo jeito. Em relação a uma atividade xerocada, só não dá pra ser no quadro. Porque como é que eu vou fazer uma letra maior pra ele no quadro pra ele se...né...eu escrevo normal no quadro, mas assim se for passar pra ele alguma coisa do livro. Agora eu acho que o material dele teria de ser diferenciado dos outros, né? Mas não é. Mas quando eu faço atividade, eu faço a dele diferenciada.

(Flora, Professora Series Finais - Português, Escola Azul)

Não se pode desconsiderar que, a partir do momento em que se trabalha na sala de aula com um aluno incluso, a rotina será diferenciada, pois, além de atender a clientela sem deficiência, precisa-se buscar estratégias para contornar, de maneira intencional, as barreiras que a deficiência interpõe a aquisição do conhecimento e utilizar os mecanismos de compensação, como apontado nos fundamentos da Defectologia de Vigotsky (1997).

Ao se considerar o princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal, verificamos a extrema relevância de crianças com deficiência, em estar vivenciando o seu processo de aprendizagem entre outras crianças sem deficiência, mais adiantadas (VIGOTSKY, 1993), o que de fato passa a ter um aspecto estimulante e motivador. Por isso, achamos importante as falas apresentadas anteriormente dos atores escolares com relação à atuação dos alunos sem deficiência com seus colegas com deficiência, auxiliando-os, por exemplo, na cópia do quadro ou em qualquer outra atividade.

Edna, por sua vez, vem destacar o desempenho diferenciado de duas alunas com deficiência intelectual inclusas em sua sala de aula:

E: A Elen, ela consegue assimilar depois de muito tempo certas palavras... O alfabeto ela conhece todo. E a outra, que copia tudo, que é a Maíra ela não consegue, que ela já esquece com facilidade. Agora a Elen não, às vezes capta, e ela consegue gravar, ela tem aquela facilidade um pouquinho maior só que a escrita dela não é boa por causa da visão. Então às vezes a gente consegue trabalhar e trocar. O que a gente pode estar trabalhando mais. Com a questão da alfabetização. Até porque as duas parecem que, elas querem passar para o terceiro ano! Então tem aquela vontade né? Todos têm vontade de passar, na verdade, de pular uma série né?

(Edna, Professora de Séries Iniciais, Escola Azul)

Este desempenho diferenciado ecoa também na forma pela qual o professor de Ensino Regular se sente diante de alunos, o que pode vir a evocar culpa, sentimento de incapacidade, principalmente nas salas de aula onde há crianças com Deficiência Intelectual inclusas:

E: Meu trabalho poderia ser feito, muito, muito melhor ainda! Não faço nem um terço do que poderia ser feito. Porque é assim: eu sei que era pra ser algo assim muito específico. É... a Maíra, ela deveria estar trabalhando mais a questão da memória dela, memorização das letras, né? Trabalhar mais com ela a questão da memorização, pra

ela estar lembrando, lembrando... Porque ela lembra... o nome da mãe, lembra o nome da irmã, lembra as figuras! Então tem como ela lembrar dos símbolos! Que são as letras, e as palavras. Então tem como trabalhar mais especificamente com ela assim nesse sentido. A Elen ela consegue, a questão dela é a visão. Então quando ela está na sala eu escrevo grande! Ah tia de quem é este papel de ditado? Porque eu sempre divido o papel do ditado pequenininho e dou pra eles, aí os meninos já olham eles já sabem, que o papel maior é da Elen. Então o papel do ditado que tem que ser grande, tem que ser o da Elen. Então ela consegue “boca”, “bico”, né.... Ela consegue estas palavras porque eu já trabalhei muito com ela. E também a questão da memorização. Então era pra ser mais... só que eu as vezes eu me perco com os outros que já sabem mais ainda, e que tão... Porque além deles, com deficiência, eu tenho na sala os alunos que ainda tão querendo copiar do quadro ainda...

(Edna, Professora Séries Iniciais, Escola Azul)

O relato de Edna mostra que, as diferenças individuais dos alunos devem ser levadas em consideração, pois apesar de que pelo fato de ter quatro alunos inclusos com Deficiência Intelectual em sua sala regular observa diferença no rendimento, o que exige dela um maior planejamento:

E: É...não, não tanto assim, mas assim algo que possa me dar mais uma base de como trabalhar, por que é complicado você ter crianças que, que tão num nível de aprendizado, até mesmo em sala de ditas, entre aspas, normais, a gente tem a diferença, né? Porque quando eu tinha alunos que não apresentavam deficiência, eu tinha que dividir o quadro ao meio, digamos assim, e passar tarefas fáceis e passar outras tarefas mais complicadas. Então com eles só...

D: É a mesma coisa!

E: É a mesma coisa. Só que aí cada um tem uma especificidade entendeu? Cada um tem a sua... Então, a Bárbara tá na garatuja, o Eli consegue ler palavras fáceis, mais do que as meninas. Aí a Elen foi o que eu já te falei, e a Maíra já foi o que já te falei. Então assim, Eli é o que vai realmente ter mais aptidão para ir para o terceiro ano, ele tá...ele já tá lá, digamos assim. Como eu falei pra ele vai depender muito de você! Como eu falo para todos os outros na sala. Mas assim, então essa troca, ela ajuda no sentido de eu trabalhar mais ainda alguma coisa específica, mas não que eles não estejam trabalhando já dentro de sala de aula. O que eu quero tipo, colocar um igual pra eles, porque ele vai dizer: poxa tá todo mundo copiando do quadro e eu também quero copiar do quadro, né? Então eles vão copiar do quadro. Primeiro eu coloco no quadro e tal, depois eu vou ver, ah fulano vai fazer, essa tarefa! Pega aqui, eu trouxe uma outra pra você! Mas todos têm que fazer a mesma tarefa que os outros estão fazendo. A Bárbara faz do jeito dela, na garatuja, mas faz.

No caso de alunos com outras deficiências, já nas séries finais, na rotina de sala de aula são pontuadas pelos professores regulares as lacunas das séries anteriores. Lacunas estas, no sentido de não terem realizado ainda a aquisição de

leitura e escrita, ou operações básicas. Estas lacunas, mesmo entre os alunos regulares têm sido recorrentes, e se acentuam com outras questões pertinentes à deficiência e a culpabilização do aluno pelo fato de não aprender:

C: No caso do Douglas, que a gente tá falando. Ele dificilmente vem aqui, aí não consegue fazer nada!

D: É. E como que é o desempenho dele na sua disciplina?

C: Ele não consegue nem copiar do quadro pro caderno.

D: Ah-ham.

C: Aí assim, ele tem hora que ele fica nervoso e não consegue fazer. E tem hora também que ele nem liga mais e vai só brincar, atrapalhar os outros, porque ele não tá tendo acompanhamento, ele não vem.

D: Hum-hum.

C: Mas aí o caso é esse, ele mora longe e não tem quem traga ele pra cá à tarde. Ele não vem sozinho, é horário oposto. Então ele não tá tendo o acompanhamento que deveria ter. Quando a gente pega muito no pé, que ele começa a vim, ele dá uma melhoradazinha. Não teve... não sei se foi o segundo bimestre, ele conseguiu ficar com 4.0 ou 4.5 na média. Que ele sempre tira nota baixa, e pra ele já é uma vitória. Ele conseguiu, conseguiu acompanhar.

D: E ele domina as operações básicas?

C: Não. Quase nada!

D: Não. Soma subtração?

C: Se for com numerozinho bem pequeno ele ainda faz. Se for numero já maior, se for com vírgula essas coisas aí não...

(Carmem, professora de matemática, séries finais)

Desta feita, ao se traduzir o rendimento escolar das crianças com deficiência considerando a possibilidade de ser necessário um investimento maior de tempo para se obter a apreensão, nos alunos normais seria, de certa maneira, mais rápido, o que faz com que o aluno com deficiência possa demandar mais tempo para passar de série, tal como se encontra organizado o sistema educacional brasileiro.

É preciso lembrar que, segundo Vigotsky (1997), a educação precisa possibilitar caminhos alternativos para que o aluno com deficiência possa apreender o conteúdo promovendo seu desenvolvimento. Dessa maneira, podemos inferir que o processo de escolarização do aluno com deficiência ocorrerá em um prazo maior que aquele estabelecido pelo nosso sistema educacional.

Tal processo precisa ser explicitado tanto para os alunos, quanto para a família, a fim de que não se desmotivem devido ao estiramento do já longo processo de educação básica:

D: E que avaliação a senhora tem do seu trabalho, considerando a inclusão escolar?

F: Olha a gente trabalha aqui há muito tempo sobre a inclusão. E a gente avalia, assim, sempre a gente... Geralmente a gente conversa com os pais, porque tem crianças que não dá pra passar todos os anos pra série seguinte. Porque tem pais que a gente chama, a gente mostra pra ele que é melhor ficar onde ele está pra ver se ele aprende mais, pra depois ele passar pra série seguinte. Porque não é todos os anos que eles passam. Eles têm muita dificuldade.

(Fabiana, Séries Finais, Escola Azul)

Estas questões nos remetem, ainda, a outro ator escolar de extrema relevância, a família do aluno incluso, a qual precisará ter um engajamento maior no processo não só de inclusão social, mas no processo de inclusão escolar. Este processo pode suscitar alguns sentimentos diversos, dentre eles, o medo, a agressividade, a superproteção ao filho por ter deficiência ou o afastamento da instituição escolar para não ter de se confrontar com todas as demandas pertinentes ao longo caminho da aquisição do conhecimento:

E: Então não tem a questão de você dizer não... tem um medo por parte dos pais né, de acontecer isso, da criança ir para a escola e tal. Mas aqui na escola de manhã é meio que só aqueles que não têm costume ainda, as crianças, os adolescentes, os alunos, que não tem aquele costume ainda a cultura de respeito ao diferente, né? Entre aspas, porque todo mundo é diferente.

(Edna, Professora Series Iniciais – Português, Escola Azul)

C: O que a gente vê hoje é que o aluno, de um modo geral ele já não tá se interessando muito. E quando ele tem o apoio da mãe, ele é uma coisa. Da família, e quando não tem, a coisa é outra. Aí ele não tá nem aí. Eu já cheguei, no ano passado, desde o ano passado ele é meu aluno, eu já, várias vezes eu chamei a responsável dele aqui. Quando ela vem aqui, ela queria matar todo mundo dentro da escola, queria brigar queria tudo. Queria fazer isso, e fazer aquilo, porque não aceitava, porque o filho dela... Como é que ela dizia meu Deus? O filho dela não sei o quê, ele tem que passar por Lei.

D: Por lei?

C: É não pode reprovar. Vocês têm que passar ele. Queria que fizesse assim, e de qualquer jeito ir passando ele. E não é o que acontece né?

(Camila, Professora de Séries Finais – Matemática, Escola Azul)

I: Entendeu? Aí eu falei, olha toda vez que você for fazer um trabalho, você pode falar com ele aqui que ele já sabe. Ele já tem um trabalho contigo, é ele que aumentava a letra. Aí ela pegou confiança dele, e pronto! Aí esse ano tem a Lane. Que tá comigo, e muito inteligente, muito. Nunca tive nenhum contato com a família ainda, desde o início do ano, nenhum contato.

D: Nem em reunião de pais?

I: Acho que foi uma vez que ela veio, mas eu não tive contato com a mãe dela. Mas parece que a mãe é muito presente. Traz à noite e tudo. Mas assim, esse contato com a família eu não tive com a Lane. A Lane, eu assim, já percebi, se eu superar a ansiedade de uma coisa nova que surge, fica mais fácil, aí ela se acalma.

(Iracema, Professora Séries Iniciais, Escola Azul)

Este trabalho de esclarecimento sobre o processo de escolarização do aluno com deficiência à família deve ser feito, através de esclarecimentos, informações e sensibilização, considerando a pertinência deste conhecimento e do impacto da necessidade do maior engajamento em favor da inclusão dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a temática proposta nesta pesquisa, passamos a considerar o AEE em SRM no contexto educacional e social, e o seu papel diante da inclusão escolar, os processos educativos e os atores escolares nele implicados.

Pensando então no AEE como uma proposta de inclusão, consideramos que a partir do momento em que se regulamenta uma proposta como temos visto de garantia dos alunos público alvo da Educação Especial acessarem a escola regular, observamos possibilidades de serem alteradas no Ensino Regular.

Vale ressaltar, que esta inclusão não acontece na escola sem tensionamento nas relações, pelo fato de se realizarem em forma da “lei”, impositivamente como pontuado por Angelucci (2006), Souza (2007) e Tada (2005; 2009). Dificuldades tais que, segundo Martins (2011), ultrapassam a esfera da deficiência para encontrar resposta no próprio modelo de sociedade em que se estabelecem. E, a despeito do seu aspecto impositivo, perpetuam-se ainda, tanto no mercado quanto na escola, as condições de desigualdade social devida à inexistência de condições reais e objetivas à concretização da inclusão.

Esta ausência de condições estende-se a outros segmentos de serviços públicos os quais também assistem a pessoa com deficiência, dentre eles, os serviços de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos, os quais também com oferta precarizada, faz com que a escola tenha um papel articulador até para provocar a família para a busca do diagnóstico da deficiência de seu filho, conforme previsto na legislação (BRASIL, 2010a). O que nem sempre acontece. O que nos mostra que os processos de exclusão social não são exclusivos do público alvo da Educação Especial, e suas demandas não se esgote no âmbito escolar.

A exclusão mostra-se presente no cotidiano das pessoas com deficiência como um todo, por onde vivem e se relacionam. A deficiência passa a ser colocada como uma “barreira” a qual as impedem de acessar as outras pessoas, independente de classe social ou faixa etária, por não se ter trabalhado objetivamente com a suplantação de tais barreiras, restringindo-se apenas as adequações físicas nos prédios públicos e privados, também efetuadas em forma da

“lei”, e não em forma de fato, em se colocar no lugar do outro, o que contribuiria positivamente para a superação dos obstáculos. Como apontamos na Seção 2 a nossa sociedade não está de fato preparada para lidar com o diferente, com aquele que se desvia do padrão esperado, por isso presenciamos no dia a dia tantas situações de exclusão.

Porém, vale salientar que para que a inclusão social aconteça, faz-se necessário que se inicie por algum segmento, e o acesso à educação consistiria em um avanço significativo. Ferreira e Ferreira (2004) destacam a educação como uma mediadora fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas, bem como promotor, como pontuado por Vigotski (1997), do desenvolvimento cultural e psíquico.

Para tanto, a escola, a fim de que, de fato, se torne inclusiva, precisa equacionar-se em bases apontadas por Ferreira e Ferreira (2004) na reflexão, no âmbito de cada sistema congregar esforços na mobilização de uma vontade política de mudança em todos os níveis, independentemente da pressão da lei, a fim de que não se trate de uma inclusão superficial, irrefletida e inconsistente, ao que Góes (2004) analisa como um acesso circunstancial ao Ensino Regular, o que de fato vem acontecendo na Escola Verde, Amarela e, parcialmente, na Escola Azul. As duas primeiras pelo fato de não ofertarem a SRM, o que faz com que a inclusão seja apenas, de fato, circunstancial.

Na Escola Azul, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010b) tem ocorrido com algumas dificuldades, considerando sua instalação física inadequada e a falta de capacitação para os atores escolares, sendo que tal capacitação restringe-se à professora do AEE. Os dois primeiros itens, como apontado na apresentação dos dados, são de competência da Secretaria Estadual de Educação, a qual vem mantendo as escolas de sua rede de forma precarizada, tendo as alterações das instalações físicas passado por um longo e burocrático processo de manutenção, o que afeta diretamente a rotina do AEE. Também de competência do Estado é a formação dos profissionais, a qual, como pudemos verificar, têm deixado a desejar. Apenas a provisão de material mobiliário e pedagógico, por parte do MEC, tem sido cumprida na íntegra.

A este aspecto relacionamos as questões de má administração dos recursos destinados à Educação, que nem sempre têm sido alocados nas prioridades vivenciadas no cotidiano das instituições escolares. Tais recursos em muitos momentos são direcionados a outras questões, de acordo com a forma como são gerenciados no âmbito da SEDUC o que faz com que concordemos com as análises de Machado (2006), Vicentin (2007) e as proposições de um ambiente escolar favorável a inclusão escolar proposto por Figueiredo (2010) detalhado na Seção 2, que nos levam a inferir que uma escola inclusiva é uma escola que é “boa” não apenas para o público alvo da Educação Especial, mas para todos os alunos nela matriculados.

Não há justificativas para que tais materiais pedagógicos não sejam também utilizados nas salas regulares, para que todos os alunos tenham acesso, mas requer um melhor planejamento docente, articulação da direção, e “disposição” em realizar atividades que “dão trabalho” para que possa atender as especificidades inerentes à diversidade humana. Como relatado pela professora Caroline, alguns alunos da sala regular, às vezes, param em sua porta e “arregalam os olhinhos” ao verem tantos materiais disponíveis os quais não têm acesso.

Outro problema que contribui para dificultar o processo de inclusão escolar diz respeito a pouca articulação entre os técnicos da SEDUC, os técnicos das instituições escolares e os demais atores escolares. Essa articulação é importante para que ocorra a socialização de práticas pedagógicas exitosas, a possibilidade de discutirem juntos questões relacionadas à inclusão escolar, ao AEE, à SRM, o que possibilitaria o estabelecimento de parceria coletivizando a atuação, resgatando o aspecto social da Educação, que tem ficado em segundo plano.

Mas não encontramos apenas problemas, encontramos também ações positivas, principalmente no que tange ao esforço em não direcionar a definição da população especial à condição da sua deficiência, e sim à sua necessidade educacional. Os apoios educacionais especializados oferecidos pela SRM têm sido uma das alternativas. Nestas salas, é oferecido um currículo dinâmico e flexível para proporcionar a aprendizagem dos alunos, superando a lógica das adaptações e ampliando os conhecimentos e as experiências de vida (ANACHE, 2009).

Segundo orientações do MEC (BRASIL, 2010a) quanto às atribuições do professor do AEE, observamos que todas elas têm sido cumpridas pela professora Caroline. O que, de certa forma, implica no resultado da união de aspectos institucionais favoráveis à inclusão e à formação da mesma.

Porém, sua atuação traz consigo a versatilidade possibilitada por suas competências, que vêm justamente com a transversalização da modalidade de ensino. Porém, essa versatilidade traz uma tênue linha entre o versátil e a sobreposição de papéis com outros profissionais da Educação, no mínimo, contraditória. No final das contas, as ações pertinentes ao aluno do AEE e das turmas regulares as quais eles são inclusos passam a ser de competência da professora Caroline, pois há de certa forma, uma esquivia ou uma falta de conhecimento dos demais docentes do Ensino Regular, muito provavelmente pela ausência de formação continuada na área da Educação Especial, como falamos anteriormente. Por exemplo, no caso de a professora Caroline, ter como atribuição a limpeza de sua sala, os outros professores não o fazem em suas salas de aula. Ela também orienta os professores quanto às práticas pedagógicas, ou em momentos em que é chamada para tratar de questões de indisciplina dos alunos do AEE quando estão na sala de aula regular – o que seria atribuição dos técnicos da escola. O que faz com que a sua atuação se torne difusa, e não focalizada, de fato, em sua atribuição principal, que seria o atendimento aos alunos com deficiência, por meio da utilização dos recursos adaptados.

Outra sobrecarga que ocorre é a realização de cerca de 20 cursos de formação continuada que ela teve que fazer, dando-nos a compreensão de que a SEDUC espera que Caroline dê conta dos diferentes tipos de deficiência, tornando-se generalista e não mais especialista.

As atuações individuais no processo de inclusão escolar levam também aos atores escolares exigirem dos pais dos alunos com deficiência demandas que poderiam ser solucionadas, se houvesse uma atuação mais coletiva como proposto por Machado (2006), Vicentim (2007) e, Tada (2005).

Diante do exposto consideramos a abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural de grande importância, por possibilitar a compreensão de homem como ser um ser histórico e cultural e que, por meio das relações sociais, se torna

humanizado. Não podemos entender a inclusão escolar sem considerar a longa história de exclusão, das práticas pautadas na Pedagogia Terapêutica, da ênfase na deficiência e não nas relações, o potencial de compensação do indivíduo por meio das vias colaterais, como postula Vigotsky (1997), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando o aluno com deficiência apreende o saber erudito, respeitando-se o saber docente (FACCI, 2007) e seu papel ativo no processo de escolarização.

Esta pesquisa gerou em nós um misto de euforia e otimismo pelas infinitas possibilidades, e de tristeza e incredulidade pelo desamparo dos profissionais da Educação diante de suas demandas concretas e subjetivas cotidianas, no que tange à inclusão escolar. Nesse sentido nossos dados evidenciaram a necessidade do desenvolvimento de uma parceria mais efetiva entre os profissionais que atuam no MEC, na SEDUC e nas escolas para que o processo de inclusão escolar seja efetivado com mais coerência e menos tensionamento nas relações escolares. Para isso é preciso dar voz aos atores escolares envolvidos neste processo para que possa ocorrer o planejamento de estratégias de intervenção que favoreçam o processo de escolarização do aluno com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira. 2000.

ANACHE, A. A. O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência mental (Org.). In.: MARINHO-ARAUJO, C. M. **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2009. p.221-243.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ANGELUCCI, C. B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L.S.; ANGELUCCI, B. (Orgs.). **Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.p.187-228.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução Michael Lahud e Yara Vieira. 6a. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992a. 195p.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. 1992b.

BARROCO, S. M. S. A teoria histórico-cultural e o Atendimento Educacional Especializado à pessoa com Deficiência Intelectual. In: GUZZO, R. S. L., MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.) **Psicologia Escolar identificando e superando barreiras**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2011 a. p. 149-174.

BARROCO, S. M. S. Sala de Recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento humano do aluno. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M., TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011b. p. 295-324.

BARROS, Carlos César. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. 2009. 206f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2006.

BRASIL a. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em [acesso em 20 de março de 2012].

BRASIL b. **Nota técnica nº62 de 08 de dezembro de 2011**. Orientações aos

Sistemas de Ensino sobre o Decreto 7.611/2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL c. **Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm [acesso em 20 de março de 2012].

BRASILa. **Nota técnica nº11 de 07 de maio de 2010.** Orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASILb. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de salas de recursos multifuncionais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASILa. **Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASILb. **Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm [acesso em 20 de out. de 2010]

BRASILa. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm [acesso em 20 de out. de 2010]

BRASIL b. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.** in: Revista da Educação Especial. v. 4 nº 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência.** Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Setembro de 2007. Brasília: Presidência da República/SEDH/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... [acesso em 21 de março de 2012]

BRASIL. **Resolução nº2 de 11 de fevereiro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Dispõe da organização da Assistência Social e dá outras providências. Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8742.htm> [acesso em 08 de maio de 2012]

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In; BUENO, José Geraldo S., MENDES, Geovana M.L., SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, Brasília-DF: CAPES, 2008.

DALLABRIDA, A. M. Escolarização e deficiência: a escolha da escola. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A dos. (Org). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES 2008. p. 251-300.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, 2000. p. 79-115.

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, C.M. (Org.) **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009. p. 107-132.

FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? Reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. (Org.) MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-154.

FERREIRA, M. C. C. e FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de e LAPLANE, A. L. F. de (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão** (Brasília), v. 4, p. 32-38, 2010.

FLEITH, D de S. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios para o psicólogo escolar. In: GUZZO, R. S. L. , MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.) **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2011. p. 33-46.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de e LAPLANE, A. L. F. de (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

JOHNSON, L. F. **O psicólogo escolar e a inclusão**: concepções e práticas. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Departamento de Psicologia. Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2011.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de e LAPLANE, A. L. F. de (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 05-20.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo:EPU. 1986.

MACHADO, Adriana Marconde. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACAHDO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela; ROCHA, Marisa. (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na escola inclusiva**: políticas, paradigmas e práticas . São Paulo: Cortez, 2009.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira a luz da psicologia histórico-cultural. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 91-132.

MEIRA, M. E. M Psicologia histórico-cultural: fundamento, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. (Org.) MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MOISÉS, C. A. L e COLLARES, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL “A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: DISLEXIA, TDAH E OUTROS TRANSTORNOS”, 2010, São Paulo-SP. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. (Org.) Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010, p. 193-214.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, 71, p. 197-220, 2000.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A dos. (Org).

Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 25-42.

PATTO, M. H. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª. Ed, 1997. P.281-298.

PATTO, M. H. D. A **produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, 71, p. 45-78, 2000.

POSSIDÔNIO, S. K. e FACCI, M. G. D. A influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M., TULESKI, S. C. (Orgs.) **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 259-294.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1991

RONDÔNIA. Portaria N° 1.281/10 – GAB/SEDUC de 16 de novembro de 2010. Estabelece a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas da rede estadual de ensino. Governo do Estado de Rondônia/ Secretaria de Estado da Educação. Porto Velho-RO, 16 de novembro de 2010.

RONDÔNIA. Resolução N° 552/09 de 27 de abril de 2009. Fixa diretrizes e normas complementares para atendimento a demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais no sistema de Ensino de Rondônia. **Diário Oficial [de] Estado de Rondônia**, Conselho Estadual de Educação, Porto Velho-RO, 19 de maio de 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8ª Ed. rev. e amp. Campinas – SP. Autores associados, 2003.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e filosofia**, v. 11, n. 21 e 22, p. 127-140, jan. jun. jul. dez, 1997.

SILVA, F. de C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A dos. (Org). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 67-108.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A dos. (Org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas

de análise. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 301-348.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL "A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: DISLEXIA, TDAH E OUTROS TRANSTORNOS", 2010, São Paulo-SP. **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. (Org.) Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010, p. 57-68.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. P.241-278.

TADA, I. N. C. Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. In: SOUZA, A. M. L. et al. (Orgs.). **Psicologia, saúde e educação:** desafios na realidade Amazônica. São Carlos, SP: Pedro e João Editores/Porto Velho, RO: EDUFRO, 2009.p.61-83.

TADA, Iracema Neno Cecílio. **Dialogando com Amanda:** contribuições da teoria histórico cultural na compreensão de uma jovem com síndrome de Down. 2005. 227f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

TANAMASHI, E. de R. A psicologia no contexto do materialismo histórico-dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. (Org.) MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D **Psicologia histórico-cultural:** contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-92.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai a escola. In: Machado, Adriana Marcondes, Fernandes, Angela Maria D. e Rocha, Marisa Lopes da (org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, 71, p. 21-44, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo-SP, Martins Fontes, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos da Defectologia. Madri – Espanha, Visor Dist., 1997.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homens primitivos e crianças. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III** – Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri – Espanha, Visor Dist., 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**. Problemas de Psicología General. Madrid: Visor. 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 8a. ed. São Paulo: Ícone Editora. 1988. 228 p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos; trad. Daniel Grassi. – 3ª. ed. Porto Alegre, Bookman, 2005.

APÊNDICE 1 – Carta de Autorização

Eu, Diana Campos Fontes, aluna do Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, orientanda da Profa. Dra. Iracema Tada, venho por meio desta solicitar a autorização para realizar a pesquisa intitulada “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO” nesta escola, cujo objetivo consiste em analisar como o Atendimento Educacional Especializado tem contribuído para o processo de escolarização de alunos com deficiência.

Para tanto, pretendo realizar levantamento documental, entrevistas gravadas em áudio a docentes envolvidos com o AEE, técnicos e gestores bem como realizar observação do atendimento educacional tanto na sala de recursos como nas salas de aula desta escola.

Agradeço desde já por sua atenção e colaboração, e comprometo-me a voltar, e apresentar os resultados desse trabalho.

DIANA CAMPOS FONTES
Aluna

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Autorizamos DIANA CAMPOS FONTES a realizar sua pesquisa intitulada ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO “.

Porto Velho _____ / _____ / _____

Assinatura do responsável
Carimbo da instituição

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sr.(a) _____

Meu nome é Diana Campos Fontes, sou Psicóloga (CRP 8219-1) e aluna do Mestrado Acadêmico de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, orientanda da Profa. Dra. Iracema Tada, venho por meio deste, convidá-lo(a) para participar de minha pesquisa intitulada **“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO”**. Nesta pesquisa tenho como objetivo compreender como funciona o atendimento educacional especializado e como pode contribuir para uma educação inclusiva de qualidade.

Para participar desta pesquisa é preciso que você me autorize, por escrito, a vir conversar com você sobre o seu trabalho e a conhecer o seu trabalho em sala de aula com alunos com deficiência, no horário que você escolher. Para isto será necessário que tenhamos conversas gravadas em áudio sobre sua prática com alunos com deficiência. Tudo o que você disser será confidencial, isto é, não serão divulgados nomes, endereço, ou qualquer informação que leve a sua identificação.

Deixo claro que você não sofrerá nenhum risco à sua saúde física ou mental e que não há nenhuma remuneração pela sua participação, e a qualquer momento você pode interromper sua participação nesta pesquisa, sem nenhum prejuízo. Informo também que não haverá nenhuma despesa para você participar.

Ao final, escreverei um trabalho sobre a situação e comprometo-me em voltar e contar os resultados desse trabalho para você fazendo uma apresentação na escola.

Agradeço desde já por sua confiança e colaboração.

Estou à sua disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Diana Campos Fontes
Psicóloga CRP 8219-1
fontesdiana12@hotmail.com
9994-0612 ou 3225-7132

Eu _____ estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela pesquisadora Diana Campos Fontes, dos procedimentos de coleta de dados, e da apresentação dos resultados, não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, portanto aceito participar da mesma.

Assinatura _____

APÊNDICE 3 – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada para a professora do AEE

Como os alunos são encaminhados para o AEE?

Quais os diagnósticos dos alunos atendidos pelo AEE?

Os alunos têm acesso a outro tipo de serviço, atendimento pedagógico especializado, atendimento ou terapêutico externo, realizam algum tipo de curso ofertado pelo sistema público ou instituição?

Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE?

Qual a contribuição do AEE nos processos de escolarização de seus alunos?

Qual parceria que você estabelece com as professoras de seus alunos?

No seu ponto de vista, qual a receptividade dos professores, gestores, funcionários e alunos diante da inserção de alunos com deficiência no ensino regular?

Como esse processo de inclusão tem ocorrido nesta escola?

Qual o seu nível de proximidade, e de que forma acontece quando os alunos são de outras escolas?

De que forma encontra-se estruturado o AEE nesta escola?

Quantos profissionais atuam nesta sala?

Quantos alunos são atendidos? E de que forma?

Como aconteceu a sua formação para atuar no AEE?

Há quanto tempo você atua no AEE?

Quais cursos de formação continuada na área que você participou?

Que dificuldades e/ ou facilidade você encontra para atuar na Sala de Recursos?

Diante de possíveis dificuldades a quem você recorre? Que procedimentos você utiliza?

Que avaliação você tem do seu próprio trabalho considerando a inclusão escolar?

APÊNDICE 4 – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada para professores do Ensino Regular com alunos inclusos matriculados no AEE, gestores e equipe técnica

Quais informações você tem do AEE e das atividades ali desenvolvidas e quem as intermedia?

Como os alunos são encaminhados para o AEE?

Quais os diagnósticos dos alunos atendidos pelo AEE?

Como você avalia o AEE?

Qual o papel do AEE no processo de escolarização do aluno com deficiência?

A escola participa dos programas do MEC específicos para o AEE?

O AEE encontra-se presentes nos documentos norteadores da instituição escolar?

No seu ponto de vista, qual a receptividade dos professores, gestores, funcionários e alunos diante da inserção de alunos com deficiência no ensino regular?

Que avaliação você tem do seu próprio trabalho considerando a inclusão escolar?

APÊNDICE 5 – Carta de Aprovação do CEP

Fundação Universidade
Federal de Rondônia – UNIR



Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

Porto Velho, 08 de julho de 2011
Carta 021/2011/CEP/NUSAU
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Para: Diana Campos Fontes
Assunto: Parecer Ético
FR: 427388
CAAE: 0009.0.047.000-11

Informo-lhe que o projeto de pesquisa de sua autoria “*Atendimento educacional especializado: um estudo de caso*” **foi aprovado** em reunião do Comitê de Ética realizada em 07/07/2011. Por consequência, o estudo poderá ser imediatamente iniciado.

Outrossim, esclareço ainda que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final em meio digital, quando de sua conclusão.

Atenciosamente,

Prof.^a Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira
Coordenadora/Portaria 260 GR/2010
Prof. Ms. Lucinda M. Dutra de S. Moreira
Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR
Coord. Port. 260/GR/2010