

O CARÁTER CONSERVADOR DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS SALAS MULTIMEIOS NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

THE CONSERVATIVE CHARACTER OF INCLUSIVE PERSPECTIVE IN SPECIAL EDUCATION: THE MULTIMEDIA CLASSROOMS IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF FLORIANOPOLIS

Maria Helena Michels
Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Rosalba Maria Cardoso Garcia
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

No presente artigo objetivamos analisar as políticas de inclusão escolar voltadas a alunos da Educação Especial, especificamente aquelas referentes à oferta de atendimento educacional especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF). Buscamos apreender as concepções e as práticas presentes no AEE na RMF, analisamos a estrutura, os equipamentos e recursos, os professores (formação, forma de contratação, tempo de trabalho), os alunos (número de alunos, deficiência, agrupamento) e a dinâmica do AEE em seis salas multimeios presentes na RMF. Para tanto, lançamos mão de análise da política educacional municipal. As variações no trabalho desenvolvido remetem a distintas concepções de inclusão, desenvolvimento, aprendizagem, o que indica um ecletismo teórico-metodológico que consolida a conservação das influências tradicionais da Educação Especial presentes na perspectiva inclusiva. Tal diversificação explicita a precariedade da relação do trabalho desenvolvido com o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial.

Palavras-chave: AEE; Diversificação; Educação Especial.

ABSTRACT

In this article we intended to analyze the policies of school inclusion directed to students of Special Education, specifically those concerning the provision of specialized educational services (AEE) in the municipal schools of Florianópolis. We sought to understand the concepts and practices present in these services, we analyzed the structure, equipment and resources, teachers (training, form of contracting, working time), students (number of students, deficiency, grouping), and the AEE dynamics in six multimedia classrooms. The variations in the developed work refer to different concepts of inclusion, development, learning, which indicates a theoretical and methodological eclecticism that consolidates the conservation of traditional influences of Special Education present in the inclusive perspective. This diversification explains the precariousness of the relationship between the developed work and the educational process of students of Special Education.

Keywords: AEE; Diversification; Special Education.

Introdução

O foco central de atenção e reflexões neste artigo são as formas organizativas do trabalho pedagógico, especificamente aquelas relacionadas às propostas para a educação de alunos identificados como com deficiência na atual política educacional brasileira. A partir da análise da organização curricular, buscamos investigar as políticas de inclusão escolar, as concepções e as práticas subjacentes às propostas para a educação especial na rede de ensino de Florianópolis. Com esta análise pretendemos apreender as concepções e as práticas que sustentam propostas consideradas inclusivas, presentes neste município que, a nosso ver, expressa como muitas redes municipais de ensino do país tem assumido a política inclusiva voltada aos sujeitos da Educação Especial (EE). A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF) formulou uma proposta curricular de matiz inclusivo com base no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Reconhecemos, porém, suas peculiaridades e particularidades em relação a outras redes que perpetraram o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, programa do Governo Federal. Cumpre ressaltar que na RMF as salas multifuncionais recebem o nome de salas multimeios.¹

Ponderamos que investigar uma rede municipal de ensino possibilita perceber, no plano local, a concretização de uma política. Tal consideração está relacionada ao “contexto da prática” nos estudos desenvolvidos por BALL (1994) acerca do ciclo de políticas e explicitado em âmbito nacional por Mainardes (2006). Nosso intuito, no que se refere ao tipo de pesquisa desenvolvida, remete para análise de política educacional.

O desenvolvimento desta pesquisa contou com os procedimentos de observação do trabalho pedagógico nas salas multimeios em relação à dinâmica de atendimento, estrutura, equipamentos e recursos. Além disso, optamos por fazer entrevistas semiestruturadas com os profissionais das referidas salas e com a coordenação pedagógica ou direção de escola/creche onde estão instaladas, buscando conhecer sua formação, a forma de contratação, o tempo de trabalho, a articulação com a escola como um todo

e, especificamente com a sala de aula comum, os alunos que a frequentam (número de alunos, deficiência, agrupamento). Tais categorias foram consideradas essenciais para a compreensão do modelo de Educação Especial vigente na rede e a presença ou não de articulação entre o AEE e a sala comum, visto que estes alunos estão matriculados na Educação Básica.

Com base no exposto, assinalamos algumas questões a nortear nossas análises: O AEE favorece o processo de escolarização? O trabalho dos professores do AEE nas salas multimeios articula-se em torno das aprendizagens escolares dos alunos da Educação Especial em Florianópolis?

O papel do AEE na perspectiva inclusiva

O denominado modelo inclusivo para a Educação Especial no país vem sendo anunciado como capaz de produzir uma reestruturação do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2004).

A defesa de um modelo educacional com características inclusivas tem levado a legislação brasileira e sua política mais focal a tratar o AEE como proposição central da política de Educação Especial. Em 2008 o Conselho Nacional de Educação assina o Decreto 6.571, que considera o AEE um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008a). Ainda em 2008, no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE recebe destaque quando indica ser a Educação Especial uma modalidade de ensino que “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.” (BRASIL, 2008b) Além disso, é ressaltado no documento que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado

¹ Quando referirmos às salas multifuncionais instaladas na Rede de Ensino de Florianópolis, utilizaremos o termo salas multimeios.

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

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008b).

Já em 2011 o Decreto 6.571 é revogado e, em seu lugar aprova-se o Decreto 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. No último documento, o AEE continua tendo relevância destacada e está mantido o entendimento de que a EE deve garantir o AEE para os sujeitos da educação especial objetivando “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

Além disso, como nos documentos já citados, define que os serviços de AEE podem ser prestados de diferentes maneiras (complementar e/ou suplementar ao ensino regular). Quanto aos objetivos do AEE, tanto o Decreto de 2008 quanto o de 2011 indicam que:

São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis,

etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Observamos, mediante a análise de tais documentos, que o AEE assume relevância na política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva e na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não é diferente.

A RMF tem sua história permeada por iniciativas referentes ao trabalho com alunos deficientes relacionadas ao atendimento especializado. Durante a década de 1990 difundia-se a ideia segundo a qual não deveriam existir dois sistemas educacionais distintos, mas um sistema único que atendesse as “diversidades entre os alunos”. Apoiada na discussão de diretrizes e metas para a educação no município (FLORIANÓPOLIS, 1992), a equipe da Secretaria Municipal de Educação - SME afirmava que “a escola que se diz democrática respeita as diferenças individuais e propicia a integração” (FLORIANÓPOLIS, 1992, p. 22). Em nível nacional, a Secretaria de Educação Especial do MEC-SEESP difundia, então, as bases de uma política de integração (BRASIL, 1994).

A rede municipal contava, naquele momento, em sua estrutura, com salas de recursos para atendimento de alunos cegos ou surdos que funcionavam como salas polo, abarcando os alunos conforme as regiões da cidade. Dispunha de uma equipe de “integradores”, professores com formação em educação especial que realizavam trabalho itinerante nas escolas, atendendo aos professores de classes comuns que recebiam alunos com deficiência. As salas de recursos e os “integradores” eram vinculados à Coordenadoria de Integração (CADA), a qual estava ligada à Divisão de Primeiro Grau, na Secretaria Municipal de Educação.

No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, a rede municipal de ensino de Florianópolis passou pelo chamado “movimento de reorganização didática”, que afirmava a primazia de uma proposta inclusiva para a educação. É nessa perspectiva que em 2004 foi publicado o documento “Programa Escola Aberta às Diferenças”. O referido documento sustenta-se na premissa segundo a qual “a Secretaria Municipal de Educação tem como proposta transformar seu sistema educacional em um sistema inclusivo” (MACHADO, 2004, p. 13).

Tendo como princípio que as escolas têm autonomia para desenvolver seus projetos pedagógicos, tal direcionamento reconheceu como valor primário o direito à diferença na igualdade de direitos. O mesmo pressupunha a democratização do acesso, permanência e prosseguimento dos estudos nas etapas do nível básico do ensino; a democratização da gestão escolar com descentralização do processo de formação continuada dos profissionais da educação; a democratização do conhecimento escolar que assegura o direito de acesso ao conhecimento produzido e sua apreensão de forma contínua, respeitando os ritmos de aprendizagem e as vivências culturais (MACHADO, 2004).

O referido documento de 2004 propunha para a RMF que o conhecimento escolar fosse democratizado e assegurado, inclusive para os alunos da Educação Especial, o que pode levar a pensar em promoção de estratégias que articulem o AEE aos processos de escolarização. Contudo, a perspectiva vigente torna-se mais clara pela compreensão da expressão “respeitando os ritmos de aprendizagem e as vivências culturais” que parecem inquestionáveis. Como não levar em conta tais elementos? Entretanto, no contexto discursivo em que tal expressão foi apresentada, ganha uma conotação espontaneísta, orientada pelo diagnóstico clínico e pelo quadro de deficiência apresentados pelos alunos.

Em 2010, o Plano Municipal de Educação definiu que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; realiza o atendimento educacional especializado; disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como fundamentação os documentos legais vigentes, tais como: Constituição Federal, LDBEN Nº 9394/96, Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, declaração de Salamanca e ainda a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em janeiro de 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 89).

As diretrizes previstas para a Educação Especial na rede municipal de ensino de Florianópolis são:

Desenvolver a política de inclusão, democratizando o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Quanto mais o AEE for oferecido na escola comum, mais estará afirmando o seu papel de oportunizar a inclusão. Os problemas desse aluno devem ser tratados e discutidos no dia a dia da escola e com todos os que nela atuam.

Reconhecer o direito de todas as crianças à educação, pois a escola é o lugar em que os alunos estão sendo formados para a vida pública, construindo sua identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro.

É de responsabilidade das escolas e suas respectivas redes de ensino a organização para o atendimento (AEE) às crianças e aos adolescentes com deficiência, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 91).

Já o Documento Orientador da Educação Especial na RMF prevê que:

A Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC visa garantir as condições de o aluno, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, frequentar a escola comum com a qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal (FLORIANÓPOLIS, s/d, p. 1).²

Embora a RMF coloque como tarefa da Educação Especial garantir condições de acesso ao conhecimento formal e a frequência na escola comum com qualidade para os alunos da Educação Especial, as responsabilidades do AEE estão relacionadas a oportunizar a inclusão. Ainda que conste no documento em análise a ideia de que “os problemas desse aluno devem ser tratados e discutidos no dia a dia da escola e com todos os que nela atuam”, a RMF conserva nos professores das salas multimeios

² Disponível em www.portal.pmf.sc.gov.br/arquivos. Acesso em 27/01/2011.

a responsabilidade do especialista. A perspectiva inclusiva, em grande medida, mantém características históricas da Educação Especial, embora tenha uma inserção na escola regular de Educação Básica.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, até 2010 a rede implantou 19 salas multimeios, definidas como:

espaços organizados em escolas-polo da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Florianópolis com o objetivo de promover apoio, instrumentos e complementos aos educandos cegos, de baixa visão, surdos, surdos-cegos e àqueles com dificuldades motoras. Tais salas possibilitam o acesso à informação, à comunicação, por meio de instrumentos e equipamentos especializados e de adaptações arquitetônicas que visam facilitar a inclusão desses educandos ao ensino regular (MACHADO, 2004, p. 51).

O Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (s/d.)³ destaca que:

As SMs [Salas multimeios] são espaços localizados em 19 UEs da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o objetivo de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação desta rede. Este serviço constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, com participação facultada ao aluno e/ou seus pais e/ou responsáveis no AEE. A matrícula no AEE está vinculada à frequência no ensino regular, no caso dos alunos com idade entre 6 e 14 anos, cujas ações são complementares e/ou suplementares na formação do aluno. É vedada a matrícula de alunos no AEE, que se encontra com idade escolar obrigatória e não frequentam o ensino regular. O AEE é realizado no contra turno da classe comum frequentada pelo aluno, podendo ser na própria UE ou na sala polo mais próxima da UE. Cada sala é composta por dois professores do AEE, todos com formação inicial específica para exercer

a função e não são responsáveis pelo ensino escolar regular (FLORIANÓPOLIS, s/d.).

É importante destacarmos que ao longo da década de 2000 houve uma redefinição em relação ao público-alvo da política municipal de Educação Especial, mediante o serviço de AEE nas salas multimeios. Inicialmente, o serviço estava voltado aos alunos com deficiências motoras e sensoriais. Mais recentemente, houve ampliação do AEE para alunos com deficiência mental, autismo e altas habilidades. No período mencionado, esses alunos não identificados como público-alvo das salas multimeios buscavam atendimento especializado em instituições privado-assistenciais que funcionam em regime de convênio com a prefeitura municipal.

No que se refere ao trabalho desenvolvido pelos professores das salas multimeios, foram percebidas algumas ações: 1) atendimento aos alunos na sala multimeios; 2) observação do aluno na classe comum; 3) intervenção com os alunos na classe comum (em geral com alunos da Educação Infantil); 4) orientação aos professores da classe comum (acompanhamento assistemático); 5) orientação aos familiares; 6) produção de materiais; 7) avaliação da necessidade de acompanhamento de auxiliar de ensino de Educação Especial na classe comum.⁴

A pesquisa em questão teve como foco a primeira ação, ou seja, o atendimento aos alunos na sala multimeios. Com esta investigação buscamos perceber as formas organizativas do trabalho pedagógico propostas para a educação de alunos identificados como com deficiências, altas habilidades e transtorno do espectro autista na atual política educacional do município de Florianópolis. Para tanto, o ponto de partida é o entendimento, segundo o qual, as formas organizativas do trabalho pedagógico expressam a organização do fazer docente em condições que lhe são dadas. Por um lado, as formas organizativas são compreendidas, nos termos deste estudo, como sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação

³ O documento está disponível no site www.pmf.sc.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2011.

⁴ A RMF dispõe da figura do auxiliar de ensino de Educação Especial, que atua nas turmas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas quais frequentam alunos com diagnósticos de deficiência e transtornos do espectro autista.

professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola. Por outro lado, tais condições compreendem também as concepções que amparam as práticas pedagógicas. Interessa-nos nesta pesquisa investigar as políticas de inclusão escolar a partir da análise da organização curricular, ao abranger as concepções e as práticas subjacentes às propostas para a educação especial na rede de ensino de Florianópolis/SC.

É nesta perspectiva que passamos a apresentar alguns dados obtidos no percurso dessa investigação. Elegemos alguns elementos para apresentar neste momento de análise: os alunos, os professores, o AEE. Em relação a este último, buscamos analisar os recursos utilizados, as dinâmicas dos atendimentos e a articulação entre os atendimentos e o trabalho desenvolvido na classe comum. Para tanto, expomos, ainda que brevemente, a caracterização das escolas e salas observadas.

As escolas e as salas multimeios: algumas características

A pesquisa foi desenvolvida em seis salas multimeios implantadas em seis instituições de ensino da rede municipal de ensino de Florianópolis, sendo cinco instaladas em escolas de Educação Básica e uma em Creche. As instituições foram escolhidas em processo de consulta à Gerência de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino, quando se deu a indicação de seis salas multimeios. Outro critério que balizou a indicação das instituições foi a localização dessas na cidade, buscando contemplar uma distribuição por regiões (sul, norte, continental, central, leste, oeste).

As salas multimeios funcionam como polo de atendimento e cada uma delas recebe também alunos de outras unidades, chamadas de abrangência, contemplando aquelas que fazem parte da rede de ensino e também instituições conveniadas à rede, que ofertam educação formal e não-formal.

As seis salas multimeios investigadas atendem, além das escolas onde estão instaladas, um total de 56 instituições de abrangência, das quais 32 (57%) são unidades da própria rede (escolas básicas, desdobradas, creches e núcleos de Edu-

cação Infantil), e 24 conveniadas (43%), sendo que 17 (30%) são entidades de educação não formal (associações de moradores, centros comunitários, associações religiosas e de assistência social, entre outros).⁵ O número significativo de instituições de abrangência que atuam com educação não formal pode ser representativo da ausência de centralidade do trabalho do AEE nos processos de escolarização formal dos alunos da Educação Especial. Observamos ainda uma diversificação do número de instituições de abrangência por sala multimeios, variando entre 5 e 17 unidades, o que pode representar uma diversificação importante no volume de trabalho de cada polo e diferença significativa na condição de trabalho dos professores do AEE.

Os alunos atendidos pelas salas multimeios

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2010, 360 alunos foram beneficiados por alguma das ações dos professores especializados que atuam nas salas multimeios.⁶ No mesmo ano, houve registro de 27.403 alunos regularmente matriculados na RMF (FLORIANÓPOLIS, 2010).

A seleção dos alunos a serem atendidos nas salas multimeios tem como critério primeiro que eles estejam regularmente matriculados na rede regular de ensino.⁷ As entrevistas revelaram que há encaminhamentos específicos em cada sala investigada no que se refere à seleção dos alunos. Porém, a maneira mais recorrente de selecionar aqueles que receberão atendimento educacional especializado é a solicitação dos professores aliada ao diagnóstico dos alunos. A seleção, neste caso, leva em conta além da solicitação dos professores e do diagnóstico do aluno, o fato de ele receber ou não atendimento em outro local. Quando o aluno já frequenta outro atendimento, considera-se como não elegível para o AEE

⁵ Sobre convênios e parcerias de redes municipais de ensino ver: CAIADO, K.R.M. e LAPLANE, A.F. (2009). Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.R. & JESUS, D.M. (orgs.) *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países*. Mediação, Porto Alegre, p. 79-90.

⁶ Dados obtidos no documento *Caderno da Educação: balanço 2010* Disponível em <http://portal.pmf.sc.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2011.

⁷ Conforme *Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Disponível em www.pmf.sc.gov.br. Acesso em: 01 fev. 2011.

na sala multimeios. Observamos que, em geral, tais atendimentos são realizados em instituições privado-assistenciais, o que significa a manutenção dos convênios público-privados no setor (PERONI, 2009).

No ano de 2010, na sala A, foram atendidos seis alunos que frequentam o ensino fundamental, sendo quatro diagnosticados como surdos e dois com síndromes genéticas.

A sala B atendeu 12 alunos, dos quais seis do ensino fundamental (da própria unidade de ensino onde está implantada a sala) e seis da educação infantil, que frequentam unidades de abrangência do polo. Na escola onde está implantada esta sala a coordenação pedagógica identifica 20 alunos com deficiência, sendo que seis frequentam o AEE. As deficiências apresentadas pelos alunos atendidos são muito variadas, sendo identificadas síndromes, paralisia cerebral, cegueira, surdez, deficiência intelectual.

A sala C contou com seis alunos atendidos diretamente.⁸ Desses seis, um aluno é da educação infantil (de uma unidade de abrangência) e os demais são do ensino fundamental da unidade polo, apresentando os diagnósticos de síndrome de Down (3), surdez (1), baixa visão associada à deficiência física (1) e paralisia cerebral (1).

A sala D apresenta um número bastante elevado de instituições de abrangência (17) e é a única das analisadas que está implantada em uma instituição de educação infantil. Durante o ano de 2010 não foi feito atendimento na sala multimeios. Porém, as profissionais acompanharam (indo até as unidades educacionais) trinta alunos, sendo dez da educação infantil, três do ensino fundamental (alunos egressos da Educação infantil), sete alunos que frequentam EJA e dez crianças da comunidade, de outros municípios, de outras instituições. Os diagnósticos dos alunos são baixa visão, surdez, deficiência mental, síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência múltipla e autismo.

Em outra unidade de AEE (sala E), seis alunos foram atendidos na sala, de um total de trinta e um identificados nas instituições de abrangência. Os demais são atendidos na creche ou NEI que frequentam, recebendo também visitas, orientações, observações em sala e participação

⁸ Observa-se que nesta sala apenas um professor atuava no AEE durante o ano de 2010.

das professoras especializadas em reuniões pedagógicas.

Na sala F foram atendidos seis alunos. Porém, na escola polo e nas instituições de abrangência são identificados vinte e três alunos com deficiência. Muitos desses que não recebem atendimento na sala multimeios são acompanhados pelas profissionais por intermédio de orientações aos professores e observação em sala de aula.

É importante destacarmos que trinta e seis estudantes foram atendidos diretamente em 2010 em cinco das seis salas multimeios investigadas.⁹ Ao calcular o número provável de alunos atendidos nas dezenove salas multimeios, mantendo-se a média de atendimentos/sala, resulta um total de 137 estudantes. A projeção de estudantes atendidos nas salas multimeios (137) corresponde a 38% do total de alunos beneficiários das políticas municipais de educação especial na perspectiva inclusiva (360) na rede em questão. Cumpre ainda ressaltar que os 360 estudantes beneficiários de tais políticas representam cerca de 1,3% do total de alunos matriculados na RMF em 2010.

Os professores do AEE

De acordo com o documento Salas Multimeios 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2011), trinta e sete professores atuaram no AEE (nas dezenove salas multimeios). Contudo, no processo de observação da dinâmica das salas multimeios verificou-se que em uma delas havia mais duas professoras que não constam do referido registro atuando no ano de 2010.

Nas seis salas que constituem o campo empírico da pesquisa estão alocados doze professores. Na maioria dos casos os professores atuam em duplas e sua carga horária é de 40 horas semanais. Porém, em uma das salas há apenas um profissional designado para o atendimento; em outra, uma das professoras encontrava-se licenciada e em uma terceira atuam três professoras (sendo uma com 40 horas e duas com 20 horas semanais). Dos doze profissionais mencionados, onze são mulheres.

⁹ Os cálculos foram realizados com base nos dados de cinco das seis salas multimeios investigadas por considerarmos que em uma das salas não houve registros de atendimentos diretos aos alunos nesse espaço, mas intervenções na classe comum com o conjunto da turma ou mesmo com um aluno em específico.

Em relação ao regime de contrato de trabalho, dez são efetivos e dois são admitidos em caráter temporário (substitutos). Apenas duas das profissionais dedicam 20 horas semanais a esta atividade, os demais são contratados por 40 horas. No que concerne à formação inicial, cinco são graduadas em Educação Especial e sete em Pedagogia com habilitação em educação especial.

O AEE: recursos, dinâmica, e articulação com a classe comum

Para melhor compreendermos as formas organizativas do trabalho pedagógico desenvolvidas no AEE, buscamos, por intermédio de entrevistas e observações, apreender como os recursos são utilizados, qual seu papel e importância nos atendimentos, qual (is) a(s) dinâmica(s) de trabalho pedagógico instituídas nessas salas e como se dá a articulação entre o AEE e a classe comum.

De modo geral, em relação à dinâmica de trabalho observada nas salas multimeios, verificamos que os atendimentos são individuais. Houve por parte dos professores do AEE relatos de tentativas de composição de grupos de trabalho que não se concretizaram em virtude de incompatibilidades de horários, faixa etária, diagnósticos, entre outros elementos.

No que se refere à frequência dos atendimentos, percebemos que podem ocorrer uma, duas ou até três vezes por semana ou ainda quinzenalmente. Não foi mencionado nenhum critério pré-estabelecido para a definição da frequência, ficando a cargo dos profissionais tal fixação.

Frequentemente os professores do AEE realizam intervenções com os alunos, observações, orientações aos professores e familiares nas unidades de ensino de educação infantil.

De forma isolada, outros relatos merecem destaque: em uma das salas, houve o relato de que as atividades de orientação desenvolvidas nas unidades de abrangência não assumem propriamente o caráter do AEE, considerando que são escolas desdobradas e isoladas e não contam com equipe pedagógica. Nesse caso, a professora do AEE desenvolve orientações de caráter pedagógico não especializado. Em outra sala pelo as professoras entrevistadas manifestam que o tempo de atendimento que dispõem com os alunos (entre 45 minutos e uma hora/semana) é in-

suficiente para a realização de seu trabalho e que o fato de atenderem todos os tipos de deficiência é um, uma vez que elas não dominam as técnicas específicas para cada uma delas.

No processo da pesquisa foram feitas oito observações dos atendimentos no AEE, com duração de uma hora cada. Em três salas foram feitas duas observações de uma hora. As duas outras observações foram feitas uma em cada sala, com duração de uma hora cada. Em uma das observações as duas profissionais da sala atuaram juntas no atendimento ao aluno. Nas demais observações, um único professor conduziu o trabalho. Em todas as salas há horários definidos para cada professor atender, visitar ou orientar. Um dia na semana é reservado para reuniões, formações e planejamentos envolvendo todos os professores do AEE e a Gerência de Educação Inclusiva.

Diversificação de características das atividades e das perspectivas

Ao longo do processo de pesquisa foi possível percebermos que o elemento de maior recorrência nas seis salas multimeios investigadas é a sua configuração em termos de equipamentos e materiais. Mesmo condições básicas de estrutura física, tais como tamanho das salas, localização na escola, iluminação e ventilação, foram consideradas como muito variadas.

Há dois tipos de sala implantada na rede: tipo I: As salas são equipadas com computador, televisão, aparelho de DVD e de som, jogos educativos comercializados e, principalmente, jogos educativos montados com sucata; tipo II: além dos equipamentos presentes na sala tipo I, há recursos destinados especificamente aos alunos com deficiência visual, como lupas eletrônicas, impressora Braille, reglete de mesa, entre outros (BRASIL, 2008c).

Em entrevista, os professores mencionaram encaminhamentos distintos também em relação à elaboração de materiais específicos. Em alguns casos os professores não elaboram materiais, utilizam os recursos existentes na sala multimeios para desenvolver as atividades. Em outras, as profissionais produzem materiais solicitados pelos professores da classe comum para serem utilizados em sala de aula regular. Há também a elaboração de materiais pelos profissionais do AEE quando esses identificam a necessidade

tanto para utilização nos atendimentos na sala multimeios como para uso dos professores da classe comum.

Todavia, o que parece ser mais contundente em termos de análise de uma proposta educacional é perceber a diversificação das características das atividades desenvolvidas e que, a nosso ver, guardam relação com perspectivas educacionais diversas que convivem na política municipal de Educação Especial de Florianópolis.

A fim de visibilizarmos tais elementos, elegemos algumas atividades observadas no trabalho docente desenvolvido no AEE nas salas multimeios e suas respectivas características:

1) Na primeira atividade a ser destacada o atendimento tem como ponto de partida o interesse do aluno, o qual manifesta as atividades de sua preferência. As atividades propostas remetem para os elementos apresentados pelo aluno em relatos dos fatos ocorridos nos últimos dias. A professora parece não ter traçado um planejamento claro e objetivo, deixando o interesse do aluno conduzir o atendimento. A atividade desenvolvida trata das informações que o aluno já traz consigo, não apresentando uma finalidade em termos de aprendizagem, não mobilizando conhecimento específico.

As características da atividade descrita como parte do trabalho docente desenvolvido no AEE remetem para as concepções médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2004). Tais concepções têm como uma de suas referências o espontaneísmo nas ações docentes, orientadas pelo diagnóstico clínico e pelas características identificadas no quadro de deficiência apresentado pelos alunos. Segundo Jannuzzi (2004a, p. 12) são concepções que “se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida”.

Cabe-nos registrar que essas são noções que favorecem muito mais ao espontaneísmo na ação docente e na centralidade às características específicas da deficiência dos sujeitos do que ao processo de escolarização dos alunos em questão.

2) No segundo exemplo, a escolha da atividade pelo aluno está relacionada aos materiais disponibilizados pelas profissionais. No início do atendimento, quando o aluno entra na sala, alguns materiais estão dispostos para que o aluno proceda a uma escolha. As atividades são de

curta duração e, em cerca de uma hora, três ou quatro materiais diferentes são disponibilizados para realizar tarefas nem sempre complementares. A programação do trabalho é conduzida pelo uso dos recursos e não mobiliza conhecimento específico.

As características elencadas nesse item guardam relação com duas concepções: em primeiro lugar com o comportamentalismo, marca histórica do trabalho docente na educação especial e cuja referência está na concepção psicopedagógica (JANNUZZI, 2004); a segunda referência está na centralidade nos recursos, que remete para uma perspectiva prática e instrumental da educação especial, a qual podemos associar a um movimento mais recente das políticas de base inclusiva, cuja ideia central é a “remoção de barreiras à aprendizagem” (MACHADO, 2004) depositada nos recursos e não no processo ensino/aprendizagem.

As características identificadas no segundo exemplo remetem para um modelo que Jannuzzi (2004a, p. 10) observa como voltado a “estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto no qual ela se situa”, numa perspectiva de preparação para a vida social. Contudo, chama a atenção que o foco da preparação está colocado nas habilidades e comportamentos e não propriamente naquilo que poderíamos chamar de formação humana.

3) Já o último relato retrata um atendimento que inicia com uma atividade, não tendo tanta relevância os materiais e equipamentos utilizados. Ao longo do período são realizadas até duas atividades, o que significa que são mais duradouras. Percebemos preocupação em trabalhar conhecimentos específicos, tais como conceitos básicos (cores, formas, tamanho), reconhecimento de letras e palavras, produção de texto, organização do pensamento. O trabalho da professora expressa a organização de um planejamento que contempla um conteúdo escolar.

A característica descrita nesse terceiro item parece estar associada à abordagem histórico-cultural, com manifesta preocupação com os conteúdos escolares, centrada na relação professor/aluno, nos processos de desenvolvimento humano, sem marcar os recursos e os diagnósticos, mas as relações. Para Padilha (2001), nessa abordagem, a escola joga um papel decisivo, trabalhando com objetivos comuns e

meios peculiares para alcançá-los. As interações sociais ganham importância fundamental na medida em que oportunizam trocas simbólicas (VYGOTSKI, 1988).

Contudo, cabe ressaltar que a apropriação possível de tal concepção nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva caracteriza-se por uma desarticulação com a Educação Básica, marca identificada no trabalho docente no AEE nas salas multimeios na RMF.

Uma consequência fundamental que podemos extrair da análise desenvolvida é a autonomia da Educação Especial em relação à Educação Básica, característica de um modelo tradicional que se desenvolveu nas instituições especializadas e que está sendo conservado na escola de ensino regular na perspectiva inclusiva. Além disso, cabe afirmar que a ausência de estratégias sistemáticas de articulação entre AEE e classe comum abre caminho para ações no campo do improvisado e da informalidade. Neste caso, toma relevância a estratégia da sensibilização dos professores das classes comuns para a “causa” da inclusão ao mesmo tempo em que o trabalho do AEE não propõe a desenvolver o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência.

Algumas considerações

Compreendendo que o AEE é uma das proposições de maior relevância na atual política de inclusão relacionada à Educação Especial, no presente artigo, buscamos apreender as concepções e as práticas presentes no AEE na RMF, analisando a estrutura, os equipamentos e recursos, os professores, os alunos e a dinâmica do AEE nas salas de recursos multifuncionais.

Embora a RMF coloque como tarefa da Educação Especial garantir condições de acesso ao conhecimento formal e a frequência na escola comum com qualidade para os seus alunos, não foram percebidas na dinâmica do trabalho docente nas salas multimeios características relacionadas à mobilização de conteúdos escolares ou outros elementos que favoreçam o processo de escolarização.

A percepção da diversificação como elemento fundamental da dinâmica do trabalho docente nas salas multimeios remete para refletirmos algumas de suas implicações, considerando que a questão central trata da precariedade de rela-

ção do trabalho desenvolvido com o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial. Tal consideração requer pensarmos que não há uma justificativa relacionada ao processo de escolarização dos alunos e em possíveis adaptações, recursos, metodologias específicas no âmbito da diversificação dos aspectos aqui mencionados. Tais elementos parecem servir muito mais à gestão do modelo de Educação Especial proposto.

Dentre os elementos que merecem ser ressaltados, começamos pelo número significativo de instituições de abrangência das salas polo que atuam com educação não formal, o qual pode ser representativo da ausência de centralidade do trabalho do AEE nos processos de escolarização formal dos alunos da Educação Especial no Ensino Fundamental e de educação formal na Educação Infantil. A íntima relação entre os setores público e privado remete para uma característica histórica da Educação Especial, o que reflete também, no caso investigado, na manutenção de parte dos atendimentos aos alunos da RMF por instituições especializadas privado-assistenciais.

Em termos da articulação entre AEE e classe comum, a análise nos possibilitou perceber a ausência de estratégias sistemáticas, abrindo caminho para ações no campo do improvisado e da informalidade. Neste caso, toma relevância a estratégia da sensibilização dos professores das classes comuns para a “causa” da inclusão.

Do ponto de vista da dinâmica interna do trabalho desenvolvido nas salas multimeios, cabe-nos ressaltar que a diversificação das características das atividades tem implicações sobre as concepções de Educação Especial presentes na proposta da RMF. Depreendemos que a convivência de perspectivas distintas na política em foco indica um ecletismo teórico-metodológico, o qual reforça uma noção de conservação das influências tradicionais da Educação Especial.

Retomando os estudos de Cambaúva (1988), é importante reafirmarmos que:

O sentido primeiro da Educação Especial tem sido (ainda que seus estudiosos venham a negar) a adaptabilidade do excepcional à sociedade. Esta questão levanta mais uma vez dois pontos embutidos na raiz do pensamento da Educação Especial. O primeiro é que

o indivíduo é possível modificar-se, no sentido de adaptar-se ou condicionar-se. O segundo é que à sociedade, em não sendo possível a transformação, cabe integrar o primeiro a ela. A síntese desses dois pontos é, de um lado, a perspectiva reformista e não transformadora; de outro, a resignação frente a leis sociais invariáveis. Existe, por certo, a omissão do caráter histórico do homem. É esta visão que a Educação Especial carrega, dado que se apoia em teorias onde a naturalização, o caráter harmônico da sociedade, a necessidade de integração

dos seus membros a esta sociedade (no sentido de homogeneização), a autonomia da educação frente à sociedade, são as bases fundantes destas teorias (CAMBAUVA, 1988, p. 89-90).

Como a manutenção de elementos historicamente presentes na Educação pode fundamentar uma proposta que se propõe transformadora da realidade? A pesquisa nos possibilitou refletir que o AEE na política inclusiva voltada à Educação Especial contribui para a conservação dos modelos tradicionais de trabalho pedagógico com sujeitos com deficiência.

Referências

- BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BRASIL. MEC. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Livro 1. Brasília/ DF, 1994.
- BRASIL. CNE. *Decreto 6.571*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008a.
- BRASIL. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008b.
- BRASIL. CNE. *Decreto 7.611*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- BRASIL. *Ofício Circular n. 46 GAB/SEESP/MEC*. Brasília, 2008c.
- CAIADO, K.R.M. e LAPLANE. A.F.. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.R. e JESUS, D.M. (orgs.) *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países*. Mediação, Porto Alegre, 2009, p. 79-90.
- CAMBAUVA, L.G. *Análise das bases teórico-metodológicas da Educação Especial*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.
- DUARTE, N. *As pedagogias do "Aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Trabalho apresentado em Sessão Especial. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu/MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br Acesso em: 12 fev. 2011.
- FLORIANÓPOLIS. SME. *Diretrizes e Metas para a Educação. Governo da Frente Popular: 1993/1996*. Florianópolis, SC, 1992.
- FLORIANÓPOLIS. PMF. SME. *Plano Municipal de Educação de Florianópolis*, 2010.
- FLORIANÓPOLIS. *Documento orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. s/d. Disponível em www.pmf.sc.gov.br. Acesso em: 01 fev. 2011.
- FLORIANÓPOLIS. *Salas multimeios 2010*. Florianópolis, 2010. Disponível em <http://portal.pmf.sc.gov.br/> Acesso em: 12 fev. 2011.
- FLORIANÓPOLIS. *Síntese do atendimento na rede municipal de ensino de Florianópolis: outubro*, 2010.
- FLORIANÓPOLIS. *Caderno da Educação: balanço 2010*. Florianópolis, 2010. Disponível em www.pmf.sc.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2011.
- JANNUZZI, G.S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- JANNUZZI, G.S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.
- MACHADO, R. *Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática*. Florianópolis: PRELO, 2004.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.
- PADILHA, A.M.L. Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- PERONI, V.M.V. *Políticas educacionais e a relação público/privado*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu/MG., 2009. Disponível em www.anped.org.br Acesso em: 12 fev. 2011.

Maria Helena Michels

Doutora em Educação - PUC/SP

Área de atuação: Educação Especial e políticas educacionais

E-mail: www.mhmichles@uol.com.br

Maria Sylvia Cardoso Carneiro

Doutora em Educação - UFRGS

Área de atuação: Educação Especial e Organização Escolar

E-mail: sylvia@ced.ufsc.br

Rosalba Maria Cardoso Garcia

Doutora em Educação – UFSC

Área de atuação: Educação Especial e políticas educacionais

E-mail: rosacampeche@uol.com.br

Recebido em: 06.05.2012

Aceito para publicação em: 30.05.2012